



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

VOL:18
ISSUE:38
YEAR: 2023
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281



BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

38

CİLT:18
SAYI:38
YIL: 2023

Sahibi

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI

Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

Alan Editörleri

Doç. Dr. Gürkan YILDIRIM

Doç. Dr. Ekrem CENGİZ

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ

Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Memet KUZZEY

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Doç. Dr. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Owner

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

Management

Professor Sedat MADEN (Dean)

Editor

Professor Sedat MADEN (Dean)

Associate Editors

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Faruk ARICI

Asst. Professor Kadir KAPLAN

Asst. Professor Mustafa DEMİR

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Editorial Boards

Assoc. Professor Gürkan YILDIRIM

Assoc. Professor Ekrem CENGİZ

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Emrullah BANAZ

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Memet KUZZEY

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Assoc. Prof. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

İletişim/ Contact

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Dr. Hilal KARAOĞLU
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA
Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL
Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ
Arş. Gör. Cem KURDAL

Dil Sorumlusu

Arş. Gör. Gökçenur AKBOĞA
Arş. Gör. Dr. Merve BÜYÜKADA
Öğr. Gör. Muhammed ATMACA

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda dört sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Layout Editors

Res. Assist. Dr. Hilal KARAOĞLU
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA
Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL
Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ
Res. Assist. Cem KURDAL

Language Editor

Res. Assist. Gökçenur AKBOĞA
Res. Assist. Dr. Merve BÜYÜKADA
Lecturer Muhammed ATMACA

Journal of Bayburt Education Faculty-BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes four issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2023 Cilt: 18, Sayı: 38

Hakem Listesi

Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Mikail TEL	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KARABULUT	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Betül KÜÇÜK DEMİR	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Dilşad GÜVEN AKDENİZ	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Esin SEZGİN	Mudanya Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih YAŞARTÜRK	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ERDOĞAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ferhat BAHÇECİ	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Karima BOUZİANE	Chouaib Doukkali University
Doç. Dr. Mehmet EROĞLU	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Melike CÖMERT	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Salih GÜLEN	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim SEVGİ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Suphi Önder BÜTÜNER	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Zeydin PALA	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alaattin CİMİNLİ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ERGÜL	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur GÜNDÜZ	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çetin TAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZŞAVLI	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ	Bayburt Üniversitesi

Dr. Aysun BAY DÖNERTAŞ
Dr. Hayrunnisa ÇELİK
Dr. Nesime ERTAN ÖZEN
Dr. Okay DEMİR
Dr. Uğur ÖZBİLEN

Millî Eğitim Bakanlığı
Millî Eğitim Bakanlığı
Millî Eğitim Bakanlığı
Millî Eğitim Bakanlığı
Akdeniz Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- 274-297 Ortaokul Öğrencilerinin Köroğlu Algısı: Metaforik Bir Analiz
Halil Ziya ÖZCAN Zekerya BATUR
- 298-331 A Comparison of High School Mathematics Curriculum Documents: 2005-2011-2013-2018
Fikret CİHAN Hatice AKKOÇ
- 332-350 Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Buket ERÇİÇEK Yurdağül GÜNAL Ebru ÜNAY
- 351-384 Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Deneyimlerinin İncelenmesi
Bahar CANDAS Haluk ÖZMEN
- 385-405 STEM Eğitimi Alan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Metaforik Algıları
Ahmet UYAR
- 406-421 Aile Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Semra KİYE
- 422-441 Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Başarı ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi
Ömer Faruk KOÇYİĞİT Murat KUL Adem SOLAKUMUR
- 442-470 1980'den Günümüze Türkiye'nin Hükümet Programlarında Eğitim, Dil ve Edebiyat
Hülya Kübra GÜRSOY
- 471-485 Attitudes of Secondary School Students towards Robotics and Coding in STEM Education with Tinkercad
Hasan GÜLERYÜZ
- 486-513 İkna Teknikleri Açısından Çocuk Dergileri: Mavi Kırılma ve Dama Dama PTT Çocuk Dergisi
Tuğba EMİRHAN Mehmet KARA
- 514-538 Türkiye'deki Denetim Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi
Deniz GÖRGÜLÜ Rıdvan KÜÇÜKALİ
- 539-554 Okul Öncesi Çocuğa Sahip Annelerin Ebeveyn Öz Yeterliklerinin İncelenmesi
Bilge DEMİRDÖVEN Arzu ÖZYÜREK
- 555-577 Türkiye'de İki Dillilik Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Eğilimleri
Furkan CAN Mehmet Nuri KARDAŞ
- 578-600 Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlar Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi
Burak ÖNER Talha MURATHAN
- 601-631 Matematik Öğretiminde Zekâ Oyunları: Sistemik Bir İnceleme
Merve TUNÇ Yavuz BOLAT

Ortaokul Öğrencilerinin Köroğlu Algısı: Metaforik Bir Analiz

Halil Ziya ÖZCAN*, Zekerya BATUR**

Makale Geliş Tarihi: 19/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 12/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1239634

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin Türk kültürü ve edebiyatının önemli sembollerinden biri olan Köroğlu karakterine yönelik algılarının geliştirdikleri metaforlar yolu ile tespitini amaçlamaktadır. Yöntem olarak nitel araştırmalardan biri olan fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 253 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Köroğlu karakterine ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarının ortaya konması amacı ile çalışma grubunda yer alan öğrencilere “Köroğlu gibidir. Çünkü.... ..” cümlesini içeren bir çalışma kağıdı verilmiş ve bu cümleyi gerekçesi ile birlikte bir metafor geliştirerek doldurmaları istenmiştir. Verilerin toplanmasının ardından araştırmacı, tüm metafor ve gerekçeleri ayrıntılı bir şekilde incelemiş ve ardından raporlaştırmıştır. Yapılan incelemelerin sonucunda ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin 139 farklı olmak üzere toplam 246 metafor geliştirdikleri ve bu metaforların da 12 tema altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlara bakıldığında, en fazla “Aslan” (f: 19) metaforunun geliştirildiği görülmüştür. Tematik dağılım incelendiğinde ise metaforların en fazla “Kahraman/Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 102) teması altında toplandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet dağılımına bakıldığında da en fazla metaforu 8. sınıf öğrencileri (f: 71) ile Kız kız öğrencilerin (f: 130) geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.


Anahtar Kelimeler: Köroğlu, algı, metafor, fenomenoloji, ortaokul öğrencileri.

Secondary School Students' Perspective about Köroğlu: A Metaphoric Analysis

Abstract

This research aims to determine secondary school students' perceptions of the character of Köroğlu, one of the important symbols of Turkish culture and literature, through the metaphors they developed. The phenomenological approach, which is one of the qualitative research, was used as a methodological design. The study group research consists of a total of 253 secondary school students studying in a public school in the 2021-2022 academic year. To find out the perceptions of secondary school students about the character of Köroğlu, “Köroğlu is like.... Because...” was given a worksheet to them and they were asked to fill in this sentence by developing a metaphor along with its rationale. After collecting the data, the researcher examined all the metaphors and justifications in detail and then reported them. As

* Milli Eğitim Bakanlığı, Uşak, Türkiye, halilziyaozcan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3868-0972 

** Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye, zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7918-5305 

Kaynak Gösterme: Özcan, H. Z. & Batur, Z. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu algısı: Metaforik bir analiz. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 274-297.

a result of the analysis, it was revealed that secondary school students developed a total of 246 metaphors, 139 of which were different, related to the character of Köroğlu, and these metaphors were grouped under 12 themes. Considering the metaphors developed by the students, it was seen that the metaphor of "Aslan" (f: 19) was developed the most. Considering the thematic distribution, it is understood that the metaphors are mostly gathered under the theme of "Kahraman/Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu" (f: 102). Considering the class and gender distribution of the students, it is concluded that the 8th-grade grade (f: 71) and girls (f: 130) developed the metaphor the most.

Keywords: Köroğlu, perception, metaphor, phenomenology, secondary school students.

Giriş

Milletler tarih sahnesine çıktıkları andan varlıklarını sürdürdükleri en son ana kadar hem yazılı hem de sözlü edebiyatta farklı türler üretmeye ve geliştirmeye devam etmişlerdir. Duygularını, dini inanışlarını, yaşam biçimlerini, kültürel motiflerini, içtimai ve iktisadi kodlarını aktardıkları bu edebi türlerden bir tanesi de destanlardır. Farklı farklı tanımları (Boratav, 2012; Elçin, 1981; Oğuz, 2004; Yıldız, 2009; Turhan Tuna, 2014) yapılan bu edebi tür Türkler arasında çok yaygın olarak icra edilmiş olup destan anlatı geleneği ise çok eski zamanlara kadar uzanmaktadır. Farklı dönemlerde ve coğrafyalarda ortaya çıkan birçok Türk destanı tüm Türk yurtlarında ortak birer kültürel öğe olarak kabul görmüştür. Ekici (2004), Türkler arasında ortak kültür ürünü hâlini almış bu destanların bir kısmının farklı tarihsel dönemlerde yazı şeklini aldığını, bir kısmının hem yazılı hem de sözlü formatta birlikte var olduklarını, bir kısmının ise yalnızca sözlü gelenekte yaşatıldığını ve günümüze kadar varlıklarını sürdürdüklerini ifade etmektedir. Yazıya aktarılan destanlar arasından verilebilecek en güzel örneğin Oğuz Kağan destanı olduğunu vurgulayan Ekici, hem yazılı hem de sözlü formda varlığını sürdüren ürünlere de Dede Korkut hikâyelerini, sadece sözlü kültürde yer almış eserlere ise Kırgızların Manas Destanı ile neredeyse tüm Türk yurtlarında varlığını sürdürmüş olan Köroğlu Destanı'nın örnek gösterilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda hemen hemen bütün Türk topluluklarında ve kültür coğrafyasında bilinen ve çok geniş bir coğrafyaya yayılmış farklı farklı versiyonları olan Köroğlu Destanı bu çalışmada ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, hem sözlü hem de yazılı Türk edebiyatında yer edinmiş önemli karakterlerden bir tanesi olan Köroğlu'ya yönelik ortaokul öğrencilerinin algılarını metaforlar yardımıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul öğrencileri Köroğlu karakterine ilişkin algılarını hangi metaforlar ile ifade etmektedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı nasıldır?
3. Köroğlu karakterine ilişkin oluşan temaların sınıf düzeyindeki dağılımı nasıldır?
4. Köroğlu karakterine ilişkin oluşan temaların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz süreci ve etik kurul izni alt başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin algılarının tespitini, ortaokul öğrencilerinin geliştirdikleri metafor ve gerekçelerini irdelemek suretiyle ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, yöntemsel desen olarak nitel araştırma metodlarından biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde çalışma yapan araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen nitel araştırma desenleri, merkezine bireyi alan ve bireyin de algılarını ve yaşamsal tecrübelerini ortaya çıkarmayı hedefleyen yöntemsel yaklaşımlar olarak ifade edilebilir. Bireyin yaşamsal tecrübelerini ve algılarını belirlemeyi amaçlayan yöntemlerden biri de literatürde olgu bilim olarak da ifade edilen fenomenolojik desendir. Rose vd. (1995)'ne göre fenomenolojik desen, bireylerin birtakım fenomen ya da kavrama ilişkin duygularını, algılarını, bakış açılarını ifade etmeye olanak sağlayan ve ilgili fenomene yönelik nasıl bir deneyimlemeye sahip olduklarını belirtmeye yarayan nitel bir yöntemsel desendir. Yıldırım ve Şimşek (2016)'de fenomenolojik desenin, kişinin sosyal hayatta sıklıkla karşılaşma ihtimalinin olduğu ve kişiye yabancı olmayan ancak ne olduğunu tam olarak anlamlandıramadığı kavramları irdelemeyi amaçlayan araştırmalar için kullanıldığını ve bu amaca yönelik yapılan çalışmalara da yöntemsel anlamda uygun bir araştırma zemini oluşturduğunu belirtmektedir. Yukarıda ifade edilen kavramsal bilgilerden hareketle araştırmacı da ilgili çalışmada fenomenolojik deseni kullanmayı tercih etmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın temelini oluşturan Köroğlu karakterine ilişkin metafor geliştirme çalışmasına katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyindeki dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Dağılımı

Cinsiyet	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	26	19,4	37	27,6	32	23,8	39	29,2	134	52,96
Erkek	29	24,4	27	22,6	28	23,5	35	29,5	119	47,04
Toplam	55	21,8	64	25,3	60	23,7	74	29,2	253	100,0

Tablo 1’de, araştırma kapsamında yapılan metafor geliştirme çalışmasına gönüllü olarak katılan ortaokul öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyet dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, araştırmaya 134 kız, 119 erkek olmak üzere toplam 253 ortaokul öğrencisinin katıldığı görülmektedir. Araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan elverişlilik/uygunluk örneklemesine göre belirlenmiştir. Onwuegbuzie ve Collins (2007), elverişlilik ve uygunluk örneklemesini araştırmanın temel probleminin cevaplanması amacıyla ulaşılabirlik ve elverişlilik açısından uygun olan ve gönüllülük esasına göre katılım sağlayan grupların seçilmesi ve araştırma sürecine dâhil edilmesi olarak açıklamaktadır. Katılım sağlayan bu 253 öğrencinin sınıf düzeyindeki dağılımı ise şu şekildedir: 5. sınıf düzeyinde 55 öğrenci, 6. sınıf düzeyinde 64 öğrenci, 7. sınıf düzeyinde 60 öğrenci ve 8. sınıf düzeyinde ise 74 öğrenci. Tablodaki verilerden hareketle en fazla katılım sağlayan sınıf düzeyinin 8. sınıf (f: 74), en az katılım sağlayan sınıf düzeyinin ise 5. sınıf (f: 55) olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet dağılımında da kız öğrenciler (f: 134), erkek öğrencilere (f: 119) oranla daha yüksek katılım sağlamıştır. Araştırmacı, çalışma kapsamında elde ettiği verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamasında katılım sağlayan öğrencileri devam ettikleri sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre kodlamıştır. Kodlamalar şu şekilde yapılmıştır: 5. sınıf erkek öğrenciler (5E1, 5E2, 5E3, ...), 5. sınıf kız öğrenciler (5K1, 5K2, 5K3, ...), 6. sınıf erkek öğrenciler (6E1, 6E2, 6E3, ...), 6. sınıf kız öğrenciler (6K1, 6K2, 6K3, ...), 7. sınıf erkek öğrenciler (7E1, 7E2, 7E3, ...), 7. sınıf kız öğrenciler (7K1, 7K2, 7K3, ...), 8. sınıf erkek öğrenciler (8E1, 8E2, 8E3, ...), 8. sınıf kız öğrenciler ise (8K1, 8K2, 8K3, ...). Yapılan bu kodlamalar araştırmacıya verilerin analizi aşamasında kolaylık sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

İlgili literatür incelendiğinde, katılımcıların geliştirdikleri metaforlardan hareketle bir takım somut ya da soyut kavramlara ilişkin algı ve tutumların tespitinin amaçlandığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda, araştırmacıların (Atik, 2020; Çivril vd., 2018; Çokyaman ve Ünal, 2021; Karakoç ve Aryol, 2022) veri toplama sürecinde, katılımcılara algı ve tutumlarını tespit etmeyi amaçladığı kavrama yönelik bir çalışma kâğıdı sunduğu görülmüş olup çoğunlukla “... gibidir. Çünkü ...” ifadesini metafor ve gerekçesini yazarak doldurmalarını istediği tespit edilmiştir. Köroğlu karakterinin ortaokul öğrenciler nezdindeki yerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada da benzer bir veri toplama yolu izlenmiştir. Veri toplama sürecinin

başında araştırmacı, veri toplamaya karar verdiği okulda öğrenim gören öğrencilere yapacağı çalışmayı genel anlamda anlatmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığının öğrencilere aktarılmasının ardından 253 öğrenci araştırma sürecine katılım sağlamak istediğini belirtmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasının akabinde araştırmacı, katılım sağlayacak öğrencilere metafor kavramının ne anlama geldiğini ifade etmiş ve esas uygulamanın öncesinde bir deneme uygulaması gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı uygulama esnasında katılımcılara 10 dakika süre verilmiş olup “Köroğlu... gibidir. Çünkü ...” ifadesini doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların çalışma kâğıtlarını doldurmalarının ardından araştırmacı ilgili verileri geri toplamıştır. Uygulama sırasında araştırmacıya her bir sınıf düzeyinde bir yardımcı öğretmen eşlik etmiş ve uygulamanın sorunsuz bir şekilde tamamlanmasına katkı sağlamıştır. Yapılan bu uygulama ile araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşaması dört adım da gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, verilerin analizi aşamasına geçmeden önce ilgili alan yazını taramış ve somut ya da soyut kavramlara yönelik algıların tespitine ilişkin yapılan araştırmaların veri analiz süreçlerinde benzer aşamaların kullanıldığını (Akran, 2021; Çeyiz vd., 2021; Köşker, 2021) tespit etmiştir.

Araştırmacı ilk olarak çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin yazdıkları metaforları bilgisayar ortamında bir Excel dosyasına aktarmıştır. Ardından analiz sürecinin ilk adımı olan adlandırma aşamasına geçmiştir. Bu aşamada ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine yönelik yazdıkları metafor ve gerekçeleri dikkatli bir şekilde irdelenmiş ve anlamlı olup olmadıklarına bu aşamada bakılmıştır.

İkinci aşamada metaforların elenmesi ve artırılması yapılmıştır. Araştırmacı bu noktada metafor ve gerekçe uyumsuzluğu olan ya da gerekçe yazılmayan yanıtları tespit etmiş ve veri analiz sürecinden 7 metafor ve gerekçeyi çıkarmıştır. Herhangi bir şekilde bu verileri değerlendirmeye dâhil etmemiştir. 5K11, 5K20, 5K22, 5E24, 8E21 ve 8K28 kodlu öğrencilerin geliştirdiği metafor ve gerekçelerinde uyumsuzluk olduğunu tespit etmiştir. 8E32 kodlu öğrencinin ise bir metafor geliştirdiği (Köroğlu gazi gibidir. Çünkü ...) ancak gerekçesini ifade etmediği görülmüştür. Değerlendirme dışında kalan metafor ve gerekçeler aşağıda gösterilmektedir:

Köroğlu savaş gibidir. Çünkü savaşta iki tarafta birbirinden intikam almaya çalışır. (5K11)

Köroğlu, babasının intikamını alıyor gibidir. Çünkü babasının intikamını almak için yemin etti ve babasının intikamını aldı ve Kralın kızına âşık oluyor ve intikamcı. (5K20)

Köroğlu güneş gibidir. Çünkü cılız bir at getirdi. Bana bu atımı layık gördün diyerek Köroğlu’nu kör etmiştir. (5K22)

Köroğlu akıllı biri gibidir. Çünkü ölme noktasına gelen bir atı dünyadaki bütün atlardan daha iyi bir at yapmıştır. (5E24)

Köroğlu küçük bir çocuk gibidir. Çünkü nesnelere gözünde canlandırabilir. (8E21)

Köroğlu silah gibidir. Çünkü babasına olan haksızlığın öcünü almak istemiştir. (8K28)

Veri analizinin üçüncü aşamasında çalışma grubundan elde edilen verilerin (metaforlar) temalara ayrılması işlemi yapılmıştır. Geliştirilen metaforların tematik olarak ayrıştırılmasında öğrencilerin yazdıkları metaforlardan ziyade gerekçeleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Gerekçelerin ortak yönlerinden hareketle metaforlar farklı temalara ayrılmıştır. Tematik ayrıştırmanın sonucunda 246 metafor ve gerekçesi toplam 12 tema başlığında toplanmış olup oluşan temalar ise şu şekildedir:

- Adalet sağlayan unsur olarak Köroğlu
- Bilge olarak Köroğlu
- Bilgi kaynağı olarak Köroğlu
- Güç unsuru olarak Köroğlu
- Hilekâr karakter olarak Köroğlu
- İdeal insan tipi olarak Köroğlu
- İnsan dışı varlık olarak Köroğlu
- Kahraman/korkusuz unsur olarak Köroğlu
- Kişi unsuru olarak Köroğlu
- Koruyucu unsur olarak Köroğlu
- Meslek unsuru olarak Köroğlu
- Soyut kavram/nesne unsuru olarak Köroğlu

Veri analiz sürecinin son aşamasında, araştırmacı elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmiştir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin geliştirdikleri metafor ve gerekçelerin sonucunda oluşan tematik dağılım kapsamının geçerli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı, uzmanlık alanı Türkçe eğitimi olan iki alan uzmanından görüş istemiştir. Bu noktada araştırmacı, metafor ve gerekçeleri tematik olarak ayrıştırdığı alfabetik sıralı listeyi uzmanlara elden ulaştırmıştır. Uzmanlardan, oluşturulan tematik dağılımı incelemeleri ve araştırmacı ile tematik anlamda görüş ayrılığına düştükleri metaforları not almaları istenmiştir. Ayrıca metafor ve tema uyumsuzluğunu gidermek amacı ile uzmanlardan görüş ayrılığına düştükleri metaforun hangi tema altında olması gerektiğini de belirtmeleri vurgulanmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından, araştırmacı ve uzmanların ortaya koyduğu tematik dağılım incelenmiştir. Bu aşamada oluşan görüş birliği ve ayrılığı olan metafor ve temalar belirlenmiştir. Görüş istenen uzmanların değerlendirmeleri ile araştırmacının değerlendirmeleri arasında 8 metafor-tema (Ağaç, Ateş, Halk Ozanı, Heybetli Bir Heykel, Hilal, Ölümsüz, Paşa, Tek Ayağı Kopmuş At) dağılımında görüş ayrılığı olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatüre

bakıldığında, metaforik çalışma yapan araştırmacıların (Şakar ve Köksal, 2021; Ayvacı vd., 2021; Gürel, 2021) çalışmalarına yönelik geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacı ile uzman görüşüne başvurdukları ve oluşan görüş birliği ve ayrımı sayılarından hareketle Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu formülü de (Güvenilirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı \times 100) kullanarak bir sonuca ulaştıkları görülmektedir. Araştırmacı da ilgili çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla benzer bir yöntem uygulamıştır. Yapılan hesaplamaların sonucunda güvenilirliğin $(238 / (238 + 8) \times 100 = \%96,7)$ olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* adlı kitabında kodlama şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliğinin $\%90$ 'ın üzerinde olması durumunda araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığını belirtmektedir. Bu ifadeden hareketle bu araştırmanın da $\%96,7$ ile güvenilirliği sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: ve E-8978435 4-050.99-90963

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, Köroğlu karakterine yönelik geliştirilen 246 farklı metafor ve gerekçelerinden hareketle yapılan analizler tema, katılımcıların sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre tablolaştırılarak sunulmuştur. Her bir alt probleme ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında paylaşılmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında birinci alt problem olarak “Ortaokul öğrencileri Köroğlu karakterine ilişkin algılarını hangi metaforlar ile ifade etmektedir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Ortaokul Öğrencilerinin Köroğlu Karakterine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra	Geliştirilen Metafor	f	%	Sıra	Geliştirilen Metafor	f	%
1	Aslan	19	7,72	72	Fırtına	1	0,40
2	Kahraman	13	5,28	73	Gerçek Kahraman	1	0,40
3	Güneş	7	2,84	74	Gizemli Kitap	1	0,40
4	Dağ	6	2,43	75	Google	1	0,40
5	Kılıç	6	2,43	76	Gökyüzü	1	0,40
6	Adalet	5	2,03	77	Güçlü	1	0,40
7	Ateş	5	2,03	78	Hava	1	0,40
8	Kitap	5	2,03	79	Hayal	1	0,40
9	At	4	1,62	80	Heybetli Bir Heykel	1	0,40
10	Bilgin	4	1,62	81	Hilal	1	0,40
11	Çelik	4	1,62	82	İdeal Bir İnsan Profili	1	0,40
12	Demir	4	1,62	83	İnsanların Yaşama Umudu	1	0,40
13	Destan	4	1,62	84	İnsan	1	0,40
14	Kartal	4	1,62	85	İnternet	1	0,40
15	Su	4	1,62	86	Jokey	1	0,40
16	Savaşçı	3	3,59	87	Kale	1	0,40
17	Yiğit	3	1,21	88	Kaplan	1	0,40
18	Yiğit Bir Adam	3	1,21	89	Kâşif	1	0,40
19	Baba	2	0,81	90	Kedi	1	0,40
20	Babam	2	0,81	91	Kızılay	1	0,40
21	Bülbül	2	0,81	92	Koca Yürekli Yiğit	1	0,40
22	Çakı	2	0,81	93	Koç	1	0,40
23	Efsane	2	0,81	94	Korkusuz Cengâver	1	0,40
24	Halk Ozanı	2	0,81	95	Kral	1	0,40
25	İntikamcı	2	0,81	96	Kumbara	1	0,40
26	Kapı	2	0,81	97	Lakap	1	0,40

27	Karınca	2	0,81	98	Mangal	1	0,40
28	Melek	2	0,81	99	Merhametli Biri	1	0,40
29	Mert Biri	2	0,81	100	Mermer	1	0,40
30	Metafor	2	0,81	101	Mert	1	0,40
31	Ok	2	0,81	102	Mert Bir Savaşçı	1	0,40
32	Sihirbaz	2	0,81	103	Muhteşem	1	0,40
33	Silahşor	2	0,81	104	Müzik Kutusu	1	0,40
34	Süpermen	2	0,81	105	Nefes	1	0,40
35	Terazi	2	0,81	106	Nesil	1	0,40
36	Veteriner	2	0,81	107	Okyanus	1	0,40
37	Yağmur	2	0,81	108	Ormanların Kralı Aslan	1	0,40
38	Yıldız	2	0,81	109	Ozan	1	0,40
39	Adalet Anıtının Elindeki Terazi	1	0,40	110	Öğretmen	1	0,40
40	Adam	1	0,40	111	Ölümsüz	1	0,40
41	Ağaç	1	0,40	112	Özgürlük	1	0,40
42	Ağrı Dağı	1	0,40	113	Parlayan Bir Yıldız	1	0,40
43	Ağrı Kesici	1	0,40	114	Paşa	1	0,40
44	Akarsu	1	0,40	115	Projektör	1	0,40
45	Akıl	1	0,40	116	Robin Hood	1	0,40
46	Akıllı Biri	1	0,40	117	Rüzgâr	1	0,40
47	Akıllı Telefon	1	0,40	118	Sakar Bir Adam	1	0,40
48	Alp	1	0,40	119	Saz	1	0,40
49	Anne	1	0,40	120	Sevdiğine Değer Veren Biri	1	0,40
50	Asker	1	0,40	121	Soba	1	0,40
51	Atmaca	1	0,40	122	Sonsuzluk	1	0,40
52	Ayna	1	0,40	123	Şair	1	0,40
53	Ayşe Öğretmen	1	0,40	124	Şarkıcı	1	0,40
54	Babası	1	0,40	125	Şiir	1	0,40
55	Beyaz Güvercin	1	0,40	126	Tarih	1	0,40

56	Bilgi Hazinesi	1	0,40	127	Tarih Yazarı	1	0,40
57	Cengâver	1	0,40	128	Taş	1	0,40
58	Cesaretli Biri	1	0,40	129	Tek Ayağı Kopmuş At	1	0,40
59	Cevap Şıkkı	1	0,40	130	Tilki	1	0,40
60	Ceviz	1	0,40	131	Tohum	1	0,40
61	Çınar Ağacı	1	0,40	132	Ulu ağaç	1	0,40
62	Çiftçi	1	0,40	133	Virüs Programı	1	0,40
63	Çita	1	0,40	134	Yargıç	1	0,40
64	Dede Korkut	1	0,40	135	Yaşlı Dede	1	0,40
65	Deli	1	0,40	136	Yazar	1	0,40
66	Deprem	1	0,40	137	Yenilmez	1	0,40
67	Doktor	1	0,40	138	Yürekli	1	0,40
68	Duvar	1	0,40	139	Zekâ Küpü	1	0,40
69	Efe	1	0,40				
70	Ekmek	1	0,40				
71	Ev	1	0,40				
					Toplam	246	100,0

Tablo 2’de çalışma grubunda yer alan 253 ortaokul öğrencisinin Köroğlu karakterine ilişkin geliştirdikleri metaforların betimsel istatistikleri (frekans ve yüzde değerleri) sunulmaktadır. Tablodaki verilere bakıldığında, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin 139 farklı olmak üzere toplamda 246 metafor geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Metaforların frekansları incelendiğinde ise en fazla geliştirilen metaforun “Aslan” (f: 19) metaforu olduğu görülmektedir. Bu metaforu sırasıyla “Kahraman” (f: 13) ve “Güneş” (f: 7) metaforları takip etmektedir. Ek olarak “Dağ” ve “Kılıç” (f: 6), “Adalet”, “Ateş” ve “Kitap” (f: 5), “At”, “Bilgin”, “Çelik”, “Demir”, “Destan”, “Kartal” ve “Su” (f: 4), “Savaşçı”, “Yiğit” ve “Yiğit Bir Adam” (f: 3) metaforlarının diğer metaforlara oranla daha fazla sıklığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yukarıda belirtilen metaforların dışındaki metaforların ise ya bir ya da iki öğrenci tarafından tekrar edildiği anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı nasıldır?” soruna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Köroğlu Karakterine İlişkin Geliştirilen Metaforların Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metafor (Frekans)	Farklı Metafor Sayısı	Toplam Metafor Frekansı
Adalet Sağlayan Unsur Olarak Köroğlu	Adalet (3), Adalet Anıtının Elindeki Terazî (1), Ayna (1), Beyaz Güvercin (1), Kahraman (1), Kartal (1), Mermer (1), Özgürlük (1), Terazî (2), Yargıç (1)	11	13
Bilge Olarak Köroğlu	Akıl (1), Akıllı Telefon (1), Ayşe Öğretmen (1), Bilgi Hazinesi (1), Bilgin (4), Çakı (1), Dede Korkut (1), Destan (4), Google (1), Halk Ozanı (1), İdeal Bir İnsan Profili (1), İnternet (1), Kitap (1), Öğretmen (1), Yaşlı Dede (1), Zekâ Küpü (1), Güneş (1), Yağmur (1)	18	24
Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu	Gizemli Kitap (1), Güneş (2), Kitap (4), Projektör (1)	4	8
Güç Unsuru Olarak Köroğlu	Ağrı Kesici (1), Demir (2), Deprem (1), Duvar (1), Ekmek (1), Fırtına (1), Kahraman (1), Kapı (2), Kaplan (1), Süpermen (1), Taş (1), Kale (1), Dağ (1), At (1), Kılıç (1), Güçlü (1), Kartal (1), Çelik (1)	18	20
Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu	Sihirbaz (1), Tilki (1)	2	2
İdeal İnsan Tipi Olarak Köroğlu	Heybetli Bir Heykel (1), Kahraman (1), Kedi (1), Kumbara (1), Melek (2), Muhteşem (1), Ok (1), Su (2), Yiğit (1) İnsan (1)	10	12
İnsan Dışı Varlık Unsuru Olarak Köroğlu	Ağrı Dağı (1), Akarsu (1), Aslan (1), At (2), Ateş (1), Bülbül (2), Cevap Şıkkı (1), Ceviz (1), Çınar Ağacı (1), Çita (1), Dağ (1), Ev (1), Gökyüzü (1), Güneş (1), Hava (1), Hilal (1), Karınca (2), Kartal (1), Müzik Kutusu (1), Ok (1), Rüzgâr (1), Saz (1), Su (1), Şiir (1), Tohum (1), Yıldız (2), Tek Ayağı Kopmuş At (1),	28	31
Kahraman/Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu	Adalet (1), Akıl (1), Alp (1), Asker (1), Aslan (17), At (1), Ateş (4), Atmaca (1), Cengâver (1), Cesaretli Biri (1), Çakı (1), Çelik (3), Dağ (4), Demir (2), Destan (2),	59	102

	Doktor (1), Efe (1), Efsane (2), Gerçek Kahraman (1), Güneş (1), Halk Ozanı (1), Hayal (1), İnsanların Yaşama Umudu (1), İntikam (1), İntikam Filmi (1), İntikamcı (1), Jokey (1), Kahraman (9), Kartal (1), Keskin Kılıç (1), Kılıç (4), Koca Yürekli Yiğit (1), Koç (1), Korkusuz Cengâver (1), Mangal (1), Mert (19), Mert Bir Savaşçı (1), Mert Biri (1), Mert Kişi (1), Okyanus (1), Ormanların Kralı Aslan (1), Ozan (1), Ölümsüz (1), Parlayan Bir Yıldız (1), Savaşçı (3), Sevdiğine Değer Veren Biri (1), Silahşor (2), Soba (1), Su (1), Süper Kahraman (1), Süpermen (1), Ulu Ağaç (1), Virüs Programı (1), Yağmur (1), Yenilmez (1), Yiğit (3), Yiğit Bir Adam (1), Yiğit Bir İnsan (1), Yürekli Biri (1)		
Kişi Unsuru Olarak Köroğlu	Adam (1), Anne (1), Baba (2), Babam (2), Babası (1), Deli (1), Kral (1), Paşa (1), Sakar Bir Adam (1), Sihirbaz (1),	10	12
Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu	Adalet (1), Ağaç (1), Güneş (2), Kızılay (1), Merhametli Biri (1), Robin Hood (1)	6	7
Meslek Unsuru Olarak Köroğlu	Çiftçi (1), Kâşif (1), Şair (1), Şarkıcı (1), Tarih Yazarı (1), Veteriner (2), Yazar (1)	7	8
Soyut Kavram/Nesne Unsuru Olarak Köroğlu	Lakap (1), Metafor (2), Nefes (1), Nesil (1), Sonsuzluk (1), Tarih (1)	6	7

Tablo 3, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Köroğlu karakterine yönelik geliştirdikleri metafor ve gerekçe analizinin ardından oluşan tematik dağılımı göstermektedir. Yapılan incelemelerin ve analizlerin sonucunda 12 tema oluşmuştur. Oluşan tematik dağılım incelendiğinde, geliştirilen metaforların en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (Farklı metafor frekansı: 59 / Toplam metafor frekansı: 102) teması altında toplandığı görülmektedir. Bu temanın ardından sırasıyla “İnsan Dışı Varlık Olarak Köroğlu” (Farklı metafor frekansı: 28 / Toplam metafor frekansı: 31) ve “Bilge Olarak Köroğlu” (Farklı metafor frekansı: 18 / Toplam metafor frekansı: 24) temaları gelmektedir. En az tematik dağılım ise “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” (Farklı metafor frekansı: 2 / Toplam metafor frekansı: 2) teması altında olmuştur. Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine

yönelik geliştirdikleri birtakım metafor, gerekçe ve öğrenci kodları tematik bazda aşağıda sunulmaktadır:

- Adalet Sağlayan Unsur Olarak Köroğlu

Köroğlu **beyaz güvercin** gibidir. Çünkü barış içinde yaşamayı, dostluğu sever. (5E17)

Köroğlu **yargıç** gibidir. Çünkü halka adalet dağıtır. (6K34)

Köroğlu **terazi** gibidir. Çünkü O herkese adaletli davranır. (7K5)

Köroğlu **adalet** gibidir. Çünkü O haksızlığı sevmez. Her şeyin dengede olmasını ister. (8E25)

- Bilge Olarak Köroğlu

Köroğlu **Ayşe öğretmen** gibidir. Çünkü O da her şeyi bilir. (5K7)

Köroğlu **bilgin** gibidir. Çünkü O birçok şey bilir. (6E6)

Köroğlu **internet** gibidir. Çünkü O her şeyi bilir. (7K9)

Köroğlu **güneş** gibidir. Çünkü Bolu Beyine karşı herkesi aydınlatmıştır. (8K19)

- Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu

Köroğlu **kitap** gibidir. Çünkü Onda her şey var. (5K6)

Köroğlu **kitap** gibidir. Çünkü yıllar önce yaşanmasına rağmen konuşulur, unutulmaz. (6E23)

Köroğlu **projektör** gibidir. Çünkü geçmişimizi aydınlatır. (7E9)

Köroğlu **güneş** gibidir. Çünkü Türk milletini aydınlatır. (8K3)

- Güç Unsuru Olarak Köroğlu

Köroğlu **demir** gibidir. Çünkü sağlam ve güçlüdür. (5E14)

Köroğlu **ağrı kesici** gibidir. Çünkü O her şeye çözüm olur. (6K20)

Köroğlu **depresyon** gibidir. Çünkü her şeyi yıkar geçer. (7E24)

Köroğlu **kapı** gibidir. Çünkü O çok güçlü bir karakterdir. (8K5)

- Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu

Köroğlu **tülki** gibidir. Çünkü çok kurnazdır. (6K31)

Köroğlu **sihirbaz** gibidir. Çünkü O bazen hile yapar. (8K13)

- İdeal İnsan Tipi Olarak Köroğlu

Köroğlu su gibidir. Çünkü içi dışı birdir. (5K2)

Köroğlu yiğit gibidir. Çünkü çok merhametlidir. (6E3)

Köroğlu ok gibidir. Çünkü O yolundan şaşmaz. (7K30)

Köroğlu insan gibidir. Çünkü O iyi biridir. (8E26)

- İnsan Dışı Varlık Olarak Köroğlu

Köroğlu yıldız gibidir. Çünkü O çok ünlüdür. (5K19)

Köroğlu hava gibidir. Çünkü bir vardır bir yoktur. (6E15)

Köroğlu ceviz gibidir. Çünkü dışı sert ama içinde çok iyi bir insandır. (7E16)

Köroğlu çınar ağacı gibidir. Çünkü hikâyesi ağacın köklerine benzer. Tüm dünyaya yayılmıştır ve gölgesi ile herkese yardım eder. (8K33)

- Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu

Köroğlu alp gibidir. Çünkü O yiğit, kahraman ve çok iyi biridir. (5E26)

Köroğlu aslan gibidir. Çünkü O Bolu beyine karşı gelecek kadar cesur ve askerlerini yenecek kadar güçlüdür. (6K22)

Köroğlu korkusuz cengâver gibidir. Çünkü gözünü bile kırpmadan babasının intikamını almıştır. (7E7)

Köroğlu keskin kılıç gibidir. Çünkü düşmanlarını yener. (8K9)

- Kişi Unsuru Olarak Köroğlu

Köroğlu sihirbaz gibidir. Çünkü O cılız atı küheylana çevirmiştir. (5E13)

Köroğlu anne gibidir. Çünkü çok iyi kalplidir. (6K10)

Köroğlu baba gibidir. Çünkü herkes ondan yardım ister. (7E18)

Köroğlu kral gibidir. Çünkü kral biridir. (8E23)

- Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu

Köroğlu ağaç gibidir. Çünkü O yardımseverdir. (5E5)

Köroğlu güneş gibidir. Çünkü içimizi ısıtır. (6K2)

Köroğlu Robin Hood gibidir. Çünkü O herkese yardım eder. (7E2)

Köroğlu Kızılay gibidir. Çünkü O yardım etmeyi sever. (8K16)

- Meslek Unsuru Olarak Köroğlu

Köroğlu **veteriner** gibidir. Çünkü atlar ile ilgili her şeyi bilir. (5K4)

Köroğlu **şarkıcı** gibidir. Çünkü sesi çok güzeldir. (6E18)

Köroğlu **tarih yazarı** gibidir. Çünkü O kendi tarihini yazmıştır. (7K18)

Köroğlu **kâşif** gibidir. Çünkü birden fazla bölgeyi gezmiştir. (8K21)

- Soyut Kavram / Nesne Olarak Köroğlu

Köroğlu **nefes** gibidir. Çünkü nefes alınmazsa kimse yaşayamaz. (6E10)

Köroğlu **metafor** gibidir. Çünkü metafor gibi Köroğlu da benim için yeni bir şeydir. (7K21)

Köroğlu **nesil** gibidir. Çünkü Köroğlu ve destanı yıllardır varlığını korumuş ve koruyacağını da düşünüyorum. Bu yüzden nesile benzettim. (8K22)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin oluşan temaların sınıf düzeyindeki dağılımı nasıldır?” soruna yönelik elde edilen bulgulardan hareketle oluşan dağılım Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Köroğlu Karakterine İlişkin Oluşan Temaların Öğrenci Sınıf Düzeyindeki Dağılımı

Temalar	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Adalet Sağlayan Unsur Olarak Köroğlu	2	15,4	5	38,4	3	23,1	3	23,1
Bilge Olarak Köroğlu	2	8,5	10	41,7	6	24,9	6	24,9
Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu	1	12,5	1	12,5	4	50	2	25
Güç Unsuru Olarak Köroğlu	5	25	5	25	4	20	6	30
Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu	0	0	1	50	0	0	1	50
İdeal İnsan Tipi Olarak Köroğlu	3	24,9	5	41,8	3	24,9	1	8,4
İnsan Dışı Varlık Unsuru Olarak Köroğlu	12	38,7	4	12,9	11	35,5	4	12,9
Kahraman/Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu	21	20,5	22	21,5	18	17,8	41	40,2
Kişi Unsuru Olarak Köroğlu	3	24,9	5	41,8	3	24,9	1	8,4
Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu	1	14,5	2	28,5	2	28,5	2	28,5
Meslek Unsuru Olarak Köroğlu	1	12,5	3	37,5	2	25	2	25
Soyut Kavram/Nesne Unsuru Olarak Köroğlu	0	0	1	14,4	4	57,1	2	28,5
Toplam	51	20,8	64	26,0	60	24,4	71	28,8

Tablo 4, ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin geliştirdiği metaforların incelenmesi sonucu şekillenen temaların öğrenci sınıf düzeyleri bağlamındaki dağılımını sunmaktadır. Tablodaki sayısal verilerin dağılımına dikkat edildiğinde, en fazla metaforu 8. Sınıf öğrencilerinin (f: 71), en az metaforu ise 5. Sınıf öğrencilerinin (f: 51) geliştirdiği görülmektedir. Tabloda yer alan tema-sınıf dağılımına bakıldığında 5. Sınıf öğrencilerinin en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 21) teması, en az ise “Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu”, “Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu”, “Meslek unsuru Olarak Köroğlu” (f: 1) temaları altında metafor geliştirdiği anlaşılmaktadır. 5. Sınıf öğrencilerinin “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” ve “Soyut Kavram / Nesne unsuru Olarak Köroğlu” (f: 0) temalarında hiç metafor geliştirmedikleri görülmektedir. 6. Sınıf öğrencilerinin tema-metafor dağılımı incelendiğinde, en fazla metaforun “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 22) teması, en az metafor-tema dağılımının ise “Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu”, “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” ve “Soyut Kavram / Nesne unsuru Olarak Köroğlu” (f: 1) temaları altında olduğu anlaşılmaktadır. 7. Sınıf öğrencilerden elde edilen metaforların tematik dağılımına sonucunda, en fazla metaforun “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 18) teması, en az metaforun “Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu” ve “Meslek unsuru Olarak Köroğlu” (f: 2) temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. 7. Sınıf öğrencilerinin “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” (f: 0) teması altında ise herhangi bir metafor geliştirmedikleri görülmektedir. En fazla metafor geliştiren sınıf düzeyi olan 8. Sınıfların metafor-tema verilerine bakıldığında, en fazla metaforun “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 41) teması, en az metaforun ise “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu”, “İdeal İnsan Tipi Olarak Köroğlu” ve “Kişi unsuru Olarak Köroğlu” (f: 1) temaları altında geliştirildiği anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine yönelik geliştirdikleri metaforların irdelenmesi sonucunda oluşan temaların katılımcı cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Köroğlu Karakterine İlişkin Oluşan Temaların Katılımcı Cinsiyetine Göre Dağılımı

Temalar	f	Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Adalet Sağlayan Unsur Olarak Köroğlu	13	9	69,3	4	30,7
Bilge Olarak Köroğlu	24	20	83,3	4	16,6
Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu	8	6	75	2	25
Güç unsuru Olarak Köroğlu	20	8	40	12	60
Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu	2	2	100	0	0
İdeal İnsan Tipi Olarak Köroğlu	12	7	58,3	5	41,7

İnsan Dışı Varlık Unsuru Olarak Köroğlu	31	13	42	18	58
Kahraman/Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu	102	46	45	56	55
Kişi Unsuru Olarak Köroğlu	12	4	33,3	8	66,7
Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu	7	5	71,4	2	28,6
Meslek Unsuru Olarak Köroğlu	8	6	75	2	25
Soyut Kavram/Nesne Unsuru Olarak Köroğlu	7	4	57,1	3	42,9
Toplam	246	130	52,8	116	47,2

Tablo 5’te, çalışma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin geliştirdikleri metaforların analizinden hareketle oluşan temaların cinsiyete göre dağılımı ayrıntılı bir şekilde gösterilmektedir. Tabloda, kız ve erkek öğrencilerin ifade ettikleri metaforların hangi temalar altında toplandığı sayısal olarak aktarılmaktadır. Elde edilen bu veriler incelendiğinde, kız öğrencilerin (f: 130) erkek öğrencilere (f: 116) oranla daha fazla metafor geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya ek olarak, kız öğrencilerin geliştirdikleri metaforların en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 46) teması, en az ise “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” (f: 2) teması altında toplandıkları görülmektedir. Erkek öğrencilerin geliştirdikleri metaforların sayısal değerlerine dikkat edildiğinde ise en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 56) teması, en az da “Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu”, “Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu” ve “Meslek Unsuru Olarak Köroğlu” (f: 2) temaları altında toplandığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Hem Türklerin vatan yaptıkları topraklarda ve hem de Türkler ile sosyal, iktisadi, askeri, hukuki, dini vb. gibi birçok noktada kültürel etkileşim içerisinde bulunan toplulukların yaşam sürdürdükleri yurtlarda uzun yıllar çok geniş bir coğrafyada varlığını sürdüren Köroğlu Destanı’nın ana karakteri olan Köroğlu’na ilişkin tespitlerde bulunulmaya çalışılmıştır. Bu temel hedefi gerçekleştirmek amacıyla araştırmaya, gönüllülük esas alınarak 253 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Katılım sağlayan öğrencilerden Köroğlu karakterine yönelik zihinlerinde oluşan şemayı metafor geliştirmek suretiyle ifade etmeleri istenmiştir. Yapılan metafor çalışmasından elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacı birtakım sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan analizlerin ardından oluşan sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 253 ortaokul öğrencisinden 139’u farklı olmak üzere toplam 246 metafor-gerekçe elde edilmiştir. 6 öğrenci metafor-gerekçe uyumsuzluğu, 1 öğrenci ise geliştirdiği metafora gerekçe yazmaması nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Araştırmanın temel veri setini oluşturan bu 246 metafordan en fazla tekrar edilen metaforun “Aslan” (f:19) metaforu olduğu, bu metaforu ise “Kahraman” (f: 13) ve “Güneş” (f: 6) metaforlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Metafor tekrar sıklığı listesine genel anlamda bakıldığında ilk sıralarda yer alan

metaforların anlamsal olarak kişiye olumlu izlenim verdiği dolayısıyla bu bağlamda da ortaokul öğrencilerinin Koroğlu'ya yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde Koroğlu karakterine ilişkin algı ve tutum tespiti yapan herhangi bir çalışmaya rastlanmasa da Türk dünyası özelinde düşünüldüğünde önemli bir yere sahip olan şahsiyetlere ilişkin tutum ve davranışların tespitini amaçlayan çalışmalardan benzer sonuçlar elde eden araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan biri Faiz ve Avcı Karasu'nun (2019) ortaya koyduğu çalışmadır. Araştırmacılar, 5. 6. 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen değerleri tarihteki hangi kahramanlara yüklediklerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında birtakım değerleri tarihi şahsiyetlere ile eşleştirmelerini istemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda, "Adalet" dendiğinde en fazla "Mustafa Kemal Atatürk ve Hz. Muhammed" isimlerini, "Bağımsızlık" dendiğinde "Mustafa Kemal Atatürk" ismini, "Barış" dendiğinde "Mustafa Kemal Atatürk ve Hz. Muhammed" isimlerinin, "Bilimsellik" dendiğinde "Aziz Sancar ve İbn-i Sina" isimlerinin, "Çalışkanlık" dendiğinde "Mustafa Kemal Atatürk" isminin, "Dürüstlük" dendiğinde "Mustafa Kemal Atatürk ve Hz. Muhammed" isimlerinin ilişkilendirildiği görülmektedir.

Bir başka araştırmada Gündüz ve Ocak (2016), üniversite öğrencilerinin Hoca Ahmet Yesevî'ye ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmalarına 217 üniversite öğrencisini dâhil etmişlerdir. Yapılan algısal tespit çalışmasının sonucunda, katılımcıların %53'ünün Hoca Ahmet Yesevî'yi Kazakların milli lideri olarak gördüğünü, %62,2 oranında da Türk Dünyasının birliğine katkı sağlayacağına inandığını belirtmiştir. Hoca Ahmet Yesevî'ye yönelik algının tespitini amaçlayan başka bir çalışmada Kılcan vd. (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların ortaya koyduğu bu çalışmaya 237 ortaokul öğrencisi katılım sağlamış ve Hoca Ahmet Yesevî hakkındaki algılarını metafor kullanarak ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan öğrenciler toplam 47 metafor geliştirmiş olup en fazla tekrar edilen metaforların sırasıyla "Kitap" (f: 37), "Mum Işığı" (f: 9) ve "Güneş" (f: 7) olduğu tespit edilmiştir. Ungan vd.'nin (2017), 94 ortaokul öğrencisi üzerinden yürüttüğü ve ortaokul öğrencilerinin Nasreddin Hoca algılarını tespit etmeyi hedefleri araştırmalarında, Nasreddin Hoca'ya ilişkin "Kahramanlık" teması altında "Kahraman" metaforunu, "Bilgelik" teması altında da "Akıllı Biri" ve "Bilge" metaforlarını geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Benzer diğer bir sonuca, Duran (2012), 172 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla ilköğretim öğrencilerinin Nasreddin Hoca ve Keloğlan'a yönelik algı ve bilgilerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında ulaşmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %42'si Nasreddin Hoca'yı "Bilgili" görürken %31'i de "Zeki" olarak ifade etmektedir. Keloğlan'a ilişkin algıya bakıldığında, katılım sağlayanların %52'si Keloğlan karakterini "Akıllı", %21'i de "Cesur" olarak ilişkilendirmiştir. Türk büyüklerine ilişkin yapılan algı çalışmalarından bir diğeri de Batur ve Özcan'ın

(2019) gerçekleştirdiği çalışmadır. Dede Korkut karakterine yönelik algının tespitini amaçlayan bu çalışmada, 225 öğrencinin 107 farklı metafor geliştirdiği görülmüştür. Geliştirilen metaforların sıklığına bakıldığında ise en fazla “Bilge” (f: 42) metaforunun geliştirildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri araştırmacı ve iki Türkçe eğitimi uzmanı tarafından irdelenmiş ve 12 tema altında toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizlerinin sonucunda oluşan tematik dağılımda en fazla metaforun “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 102) teması altında toplandığı tespit edilmiştir. En az dağılımın ise “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” (f: 2) teması altında olduğu görülmüştür. İlgili literatürde yer alan ve tarihte önemli yer edenmiş şahsiyetlerin karakterine ilişkin algıların tespitini amaçlayan çalışmalar incelendiğinde birtakım benzer sonuçları elde eden çalışmaların varlığından bahsedilebilir. Bu bağlamda Urgan vd. (2017) tarafından yapılan çalışma örnek gösterilebilir. Araştırmacılar, Nasreddin Hoca karakterinin algısal tespitini yaptıkları çalışmalarında, verileri tematik olarak gruplandırmışlardır. Yapılan tematik gruplandırmada “Bilgelik” ve “Kahramanlık” temaları da yer verildiği görülmektedir. Köroğlu algısının tespitini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen verilerin tematik dağılımına benzer bir diğer sonucu da Kılcan vd. (2017) elde etmiştir. İlgili çalışmada ortaokul öğrencilerinin Hoca Ahmet Yesevî algıları tematik olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların Hoca Ahmet Yesevî hakkında geliştirdikleri metaforların sonucunda oluşan tematik dağılımda “Bilgi Sağlayan/Öğüt Veren” temasına da yer verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Batur ve Özcan’ın (2019) yaptığı çalışma sonucunda oluşan tematik dağılımda da benzer sonuç elde edilmiştir. Araştırmacılar, ortaokul öğrencilerinin Dede Korkut algılarını geliştirdikleri metaforlar yardımıyla tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda oluşan tematik dağılımda da, “Bilge Olarak Dede Korkut”, “Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu”, “Kişi Olarak Köroğlu”, “Kahraman/Korkusuz Unsur Olarak Dede Korkut” gibi temaların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya, 5. Sınıf düzeyinde 50 öğrenci, 6. Sınıf düzeyinde 64 öğrenci, 7. Sınıf düzeyinde 60 öğrenci ve 8. Sınıf düzeyinde ise 71 öğrenci katılım sağlamıştır. Katılım sağlayan 5. Sınıf öğrencileri en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 21) teması, en az ise “Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu”, “Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu” ve “Meslek Unsuru Olarak Köroğlu” (f: 1) temaları altında metafor geliştirmişlerdir. 6. Sınıf öğrencileri de en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 22) teması altında metafor geliştirmişlerdir. 6. Sınıf öğrencileri en az metaforu “Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu”, “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” ve “Soyut Kavram / Nesne Unsuru Olarak Köroğlu” temaları altında ifade etmişlerdir. 7. Sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımında, en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 18) teması, en az ise “Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu” ve “Meslek Unsuru Olarak Köroğlu” (f: 2) temalarında gruplaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla metafor

geliştiren sınıf düzeyi olan 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin metafor-tema dağılımı incelendiğinde, en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” (f: 41) teması altında metafor geliştirdikleri görülmektedir. En az metafor-tema dağılımı ise “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu”, “İdeal İnsan Tipi Olarak Köroğlu” ve “Kişi Unsuru Olarak Köroğlu” (f: 1) temalarında olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın irdelendiğinde, araştırmadan elde edilen bu sonuca birebir benzerlik gösteren bir çalışma olmadığı görülmüştür. Ancak oluşan temaların sınıf düzeyinde de analiz edilmesi noktasında tematik dağılım yapan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. İlgili bu çalışmada, Batur ve Özcan (2019) araştırmalarına katılan ortaokul öğrencilerini sınıf düzeylerine göre analiz etmiş ve Dede Korkut karakterine yönelik geliştirilen metaforların, 5. Sınıf düzeyinde en fazla “Bilge Olarak Köroğlu” (f: 34), 6. Sınıf düzeyinde “Bilgi Kaynağı Olarak Dede Korkut” (f: 20), 7. Sınıf düzeyinde “Bilge Olarak Dede Korkut” (f: 16) ve 8. Sınıf düzeyinde de “Bilge Olarak Dede Korkut” temaları altında toplandığı görülmüştür.

Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul öğrencilerinin Köroğlu karakterine ilişkin geliştirdikleri metafor-tema dağılımı katılımcı cinsiyeti değişkenine göre incelendiğinde, çalışmaya 130 kız, 116 da erkek öğrencinin dâhil olduğu görülmektedir. Köroğlu karakterine ilişkin metafor-gereke üreten hem kız (f: 46) hem de erkek öğrencilerin (f: 56) geliştirdikleri metaforlar en fazla “Kahraman / Korkusuz Unsur Olarak Köroğlu” teması altında toplanmıştır. Kız öğrencilerin geliştirdikleri metaforların en az “Hilekâr Karakter Olarak Köroğlu” (f: 2) teması, erkek öğrencilerin geliştirdikleri metaforların ise en az “Bilgi Kaynağı Olarak Köroğlu”, “Koruyucu Unsur Olarak Köroğlu” ve “Meslek Unsuru Olarak Köroğlu” (f: 2) temaları altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür tarandığında, tarihi ve edebi şahsiyetlere ilişkin öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar sonucu oluşan temaların katılımcıların cinsiyetine göre dağılımını analiz eden bir çalışmaya rastlanmıştır. Temaların katılımcıların cinsiyetine göre analizinin yapıldığı bu çalışma, Batur ve Özcan’ın (93) ortaya koyduğu çalışmadır. Araştırmacıların çalışmalarından elde ettiği sonuca göre hem kız (f: 56) hem de erkek öğrencilerin (f: 41) Dede Korkut’a yönelik geliştirdikleri metaforlar en fazla “Bilge Olarak Dede Korkut” teması altında toplanmıştır. En az ise hem kız öğrencilerde (f: 6) hem de erkek öğrencilerde (f: 3) “Sevgi Unsuru Olarak Dede Korkut” teması altında toplandığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin Köroğlu algısını metaforlar yolu ile tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle katılım sağlayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Köroğlu karakterine ilişkin olumlu bir tutum besledikleri ve bu olumlu izlenimi de metaforlar yolu ile açıklayabildikleri ifade edilebilir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir: Her kademeye yönelik öğrencilerin yakın çevrelerinden başlamak üzere yerel, ulusal ya da uluslararası düzeyde Türk kültürüne katkı sağlamış şahsiyetlerin hayatı, eserleri ve

Türk dünyasındaki yerlerine ilişkin bilgiler hem eğitim öğretim sürecinin içerisinde hem de okul dışı etkinlikler ile öğrencilere sunulmalı. Köroğlu destanı gibi Türk dünyası ve kültür coğrafyasına etki etmiş sözlü ve yazılı eserleri öğretim programları ve ders materyallerinin içerisine alınmak suretiyle öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulması gerektiği düşünülmektedir. Farklı şahsiyetlere yönelik metafor çalışmaları yapılabilir ve eğitim kademeleri arasındaki farklılaşmaya da bakılabilir. Öğrencilerin farklı ve eleştirel düşüncelerine olanak sağlaması sebebiyle metafor çalışmalarının eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılması gerektiği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Akran Koç, S. (2021). Öğretmen adaylarının 'hibrit eğitim' kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *International Journal of Humanities and Education*, 7(16), 432-463.
- Atik, A. D. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2),148-170.
- Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S. & Bebek, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunları kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 117-132. doi.org/10.52826/mcbuefd.922632
- Batur, Z. & Özcan, H. Z. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dede korkut algıları: Metaforlar. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 83-99. doi.org/10.25068/dedekorkut28
- Boratav, P. N. (2012). *Halk hikâyeleri ve halk hikâyeciliği*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Çeyiz, S., Erbil, S. & Yılmazoğlu, H. C. (2021). Spor bilimleri alanında öğrenci olmak: Bir metafor çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5210-5227. doi.org/10.26466/opus.841871
- Çivril, H., Aruğaslan, E. & Özkara Özaydın, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59. doi.org/10.17943/etku.310168
- Çokyaman, M. & Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 1684-1715. doi.org/10.26466/opus.913396
- Duran, E. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Nasreddin Hoca ve Keloğlan'a ilişkin bilgi ve algı düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 371-384.

- Ekici, M. (2004). *Türk dünyasında Köroğlu (ilk kol) inceleme ve metinler*. Akçağ Yayınları.
- Elçin, Ş. (1981). *Türk halk edebiyatına giriş*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Faiz, M. & Avcı Karasu, E. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 694-724. 10.23891/efdyyu.2019.138
- Gündüz, S. & Ocak, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin Yesevî algısı. *Turkish Studies*, 11(18), 249-260. doi.org/10.7827/TurkishStudies.10075
- Gürel, D. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre ‘siyasi iktidar’: Bir metafor çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3475-3495. 10.15869/itobiad.960652
- Karakoç, E. & Akyol, H. (2022). Anadolu lisesi öğrencilerinin ‘müzik dinlemek’ ve ‘şarkı söylemek’ kavramlarına ilişkin algıları: Metafor analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 211-230. doi.org/10.21733/ibad.993181
- Kılcan, B., Akbaba, B. & Gülbudak, B. (2017). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin hoca Ahmed Yesevî algıları. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 549-564. doi.org/10.7596/taksad.v6i2.809
- Köşker, H. (2021). Ahlat halkının ahlat ve turizm kavramına yönelik metaforik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 419-438. doi.org/10.53568/yyusbed.1003700
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. SAGE Publications.
- Oğuz, Ö. (2004). Destan Tanımı ve Eski Türk Destanları. *Milli Folklor*, 16(62), 5-7.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. 10.46743/2160-3715/2007.1638
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 1123-1129. doi.org/10.1046/J.1365-2648.1995.21061123.X
- Turhan Tuna, S. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde Türk halk edebiyatı metinleri kullanımı: Oğuz Kağan destanı örneği. *Turkish Studies*, 9(3), 1481-1497. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6316
- Ungan, S., Cevher, T. Y. & Kurt, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Nasreddin Hoca ile ilgili algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 179-188.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2009). Türk destancılık geleneği. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 7-15.

Extended Abstract

Nations have continued to produce and develop different genres in both written and oral literature from the moment they appeared on the stage of history until the last moment of their existence. One of these literary genres through which they convey their emotions, religious beliefs, lifestyles, cultural motifs, social and economic codes is the epic. Many Turkish epics that emerged in different periods and geographies have been recognized as a common cultural element in all Turkic lands. Ekici (2004) states that some of these epics, which have become a common cultural product among Turks, have taken the form of writing in different historical periods, some of them coexist in both written and oral formats, and some of them are kept alive only in oral tradition and continue their existence until today. Emphasizing that the best example among the epics that have been transferred to writing is the Oghuz Khan epic, Ekici states that Dede Korkut stories can be given as an example to the products that have survived both in written and oral form, and that the Kyrgyz Manas Epic and the Köroğlu Epic, which has survived in almost all Turkish homelands, can be given as examples to the works that have taken place only in oral culture. In this context, the Köroğlu Epic, which is known in almost all Turkish communities and cultural geography and has different versions spread over a very wide geography, is discussed in this study.

In this study, which aims to reveal the perceptions of secondary school students about Köroğlu character by examining the metaphors and justifications developed by secondary school students, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used as a methodological design. Qualitative research designs, which are frequently preferred by researchers working in the field of social sciences, can be expressed as methodological approaches that put the individual at the center and aim to reveal the perceptions and vital experiences of the individual. One of the methods aiming to determine the vital experiences and perceptions of the individual is the phenomenological design, which is also referred to as phenomenology in the literature. A total of 253 middle school students, 134 girls and 119 boys, participated in the study. The sample of the study was determined according to convenience sampling, which is one of the non-random sampling methods. The grade level distribution of these 253 participating students is as follows: 55 students in 5th grade, 64 students in 6th grade, 60 students in 7th grade and 74 students in 8th grade.

As a data collection tool within the scope of the research, the participants were given 10 minutes and asked to fill in the statement "Köroğlu is like.... Because ..." statement. After the participants completed the worksheets, the researcher collected the data back. After data collection, the data analysis phase started. The data analysis phase was carried out in four steps. The researcher first computerized the metaphors written by the students who participated in the study and transferred them to an Excel file. Then, he proceeded to the naming stage, which is the first step of the analysis process. In the second stage, metaphors were eliminated and refined. At this point, the researcher identified responses with inconsistent metaphors and justifications or responses without justifications and excluded 7 metaphors and justifications from the data analysis process. He did not include these data in the evaluation in any way. In the third stage of data analysis, the data (metaphors) obtained from the study group were divided into themes. In the thematic separation of the developed metaphors, the focus was on the justifications rather than the metaphors written by the students. As a result of thematic decomposition, 246 metaphors and their justifications were grouped under 12 themes. In the last stage of the data analysis process, the researcher tested the validity and reliability of the data obtained. The researcher applied the Miles and Huberman (1994) formula to ensure the reliability of the study. As a result of the calculations, it was determined that the reliability was $(238 / (238 + 8) \times 100 = 96.7\%)$.

Among these 246 metaphors that constitute the basic data set of the study, the most repeated metaphor was "Lion" (f: 19), followed by "Hero" (f: 13) and "Sun" (f: 6). The metaphors and justifications developed by the middle school students included in the study about Köroğlu character were analyzed by the researcher and two Turkish education experts and collected under 12 themes. In the thematic distribution formed as a result of the analysis of the data of the research, it was determined that the most metaphors were collected under the theme of "Köroğlu as a Hero / Fearless Element" (f: 102). The least distribution was seen under the theme of "Köroğlu as a Deceitful Character" (f: 2). When the metaphor-theme distribution of the secondary school students who participated in the study about Köroğlu character is analyzed according to the participant gender variable, it is seen that 130 female and 116 male students participated in the study. The metaphors developed by both female (f: 46) and male students (f: 56) who produced metaphor-reasons for Köroğlu character were mostly gathered under the theme of "Köroğlu as a Hero / Fearless Element". It was concluded that the metaphors developed by female students were gathered under the theme of "Köroğlu as a Deceitful Character" (f: 2), and the metaphors developed by male students were gathered under the themes of "Köroğlu as a Source of Knowledge", "Köroğlu as a Protective Element" and "Köroğlu as a Professional Element" (f: 2).

A Comparison of High School Mathematics Curriculum Documents: 2005-2011-2013-2018

Fikret Cihan*, Hatice Akkoç**

Makale Geliş Tarihi: 03/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 19/03/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1198797

Abstract

Curriculums are updated according to the educational needs. In the Türkiye context, the high school mathematics curriculum was last updated in 2018. This study aims to compare high school mathematics curriculum documents in Türkiye since the 2005 reform in terms of basic elements of a curriculum (general objectives, content, learning-teaching processes, and assessment-evaluation approaches). In this qualitative study, which adopted a horizontal approach as one of the approaches of comparative studies, data were collected through documents. The data consist of official documents of the high school mathematics curriculums published in 2005, 2011, 2013, and 2018. Curriculum documents were analyzed based on general objectives, contents, learning-teaching processes, and assessment-evaluation approaches of the curriculums. Findings revealed similarities and differences between the basic components and the shortcomings of the curriculums. In particular, the changes in the number of learning objectives and accordingly in the contents were discussed. The pedagogical reasons underlying the radical changes regarding adding new content or removing some content may be a matter of curiosity. Curriculum developers are suggested to include the reasons for these changes.


Keywords: Curriculum, curriculum evaluation, high school mathematics, mathematics education.

Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: 2005-2011-2013-2018

Öz

Öğretim programları eğitim ihtiyaçlarına göre güncellenirler. Türkiye bağlamında ortaöğretim matematik dersi öğretim programı en son 2018 yılında güncellenmiştir. Bu araştırmanın amacı 2005 reformundan günümüze Türkiye'deki ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının temel öğeler (genel amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları) açısından karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım benimsenen bu nitel çalışmada veriler dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerini 2005, 2011, 2013 ve 2018 yıllarında güncellenen

* Kırklareli University, Vocational School of Technical Sciences, Department of Computer Technologies, Kırklareli, Türkiye, fikret.cihan@klu.edu.tr ORCID:0000 0001 8783 4136 

** Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, İstanbul, Türkiye, hakkoc@marmara.edu.tr ORCID:0000 0002 0223 1158 

Kaynak Gösterme: Cihan, F. & Akkoç, H. (2023). A comparison of high school mathematics curriculum documents: 2005-2011-2013-2018. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 298-331.

ortaöğretim matematik dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Bu dokümanlar öğretim programlarının genel amaçları, içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına dayalı olarak analiz edilmiştir. Bulgular öğretim programlarının noksanlarını ve temel öğeleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymuştur. Özellikle kazanım sayıları ve buna bağlı içeriklerdeki değişimler üzerinde tartışılmıştır. Programın içeriklerine eklemeler yapılması ya da bazı içeriklerin kaldırılması noktasında yapılan radikal değişikliklerin altında yatan pedagojik nedenler merak konusu olabilir. Öğretim programı geliştiricilere içeriklerdeki bu değişikliklerin nedenlerine yer vermeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, ortaöğretim matematik dersi, öğretim programı, program değerlendirme.

Introduction

Detailed planning of teaching activities including learning-teaching processes constitutes a curriculum (Baki, 2015; Su, 2012). More generally, the curriculum is defined as “the framework of basic knowledge and skills targeted for the students under the guidance of teachers” (Ministry of National Education [MoNE], 2017, p. 3). Countries prepare curriculums according to what kind of education they aim for their citizens for the future (Korkmaz, 2017). In Türkiye, the Ministry of National Education [MoNE] Board of Education and Discipline prepares the curriculum documents based on “General Objectives of Turkish National Education” and “Basic Principles of Turkish National Education” (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). Updates of curriculum documents have been the focus of educational reforms to improve students’ learning experiences and achievements (Li & Lappan, 2014). Dynamic structure of curriculum (Diker-Coşkun, 2017; Oliver et al., 2008) is updated and renewed in the light of advancements in science to respond to the changing needs of the individuals and the society (MoNE, 2017). There had been education reform movements between 2004 and 2005 and curriculums have been renewed in Türkiye (Akınoğlu, 2005). These renewal efforts turned into reform in 2005 in line with the changing educational philosophy of MoNE (MoNE, 2017). This reform aimed at a change in the focus, objectives, and content of the curriculum and a student-centered and constructivist approach (Bulut, 2007). For assessment and evaluation, a process-oriented approach was adopted instead of an outcome-oriented one (Ünal & Ünal, 2010). High school mathematics curriculums have been updated in 2005, 2011 (a revised version of 2005), 2013, and 2018 after the reform movements in 2005.

Statement of the Problem

Studies compare high school mathematics curriculums of different countries (Ibrahim & Othman, 2010; Karuku & Tennant, 2016; Meleta & Zhang, 2017; Ssebagala, 2017). Similarly, there are also studies which compared primary school mathematics curriculums (Bal-İncebacak, 2022; Çoban & Aşçı, 2022; Koç, 2019) and secondary school mathematics curriculums (Güzel, Karataş, & Çetinkaya, 2010; Öztürk & Diker-Coşkun, 2022) in Türkiye with the curriculums of other countries. Besides,

some of the studies compared the current and past mathematics curriculums in Türkiye at the elementary level (Albayrak, 2017; Baş, 2017; Gökbulut & Aslan, 2017; Özmantar & Öztürk, 2016), secondary level (Beyendi, 2018; İlhan & Aslaner, 2019; Özmantar, Akkoç, Kuşdemir-Kayıran, & Özyurt, 2018; Şen, 2017), and high-school level (Çiğdem, 2022; Özşentürk-Balçın, 2021; Yazıcılar & Bümen, 2017). Furthermore, some of the studies examined elementary mathematics curriculums (Işık & Kar, 2012), secondary mathematics curriculums (Tekalmaz, 2019), and secondary geometry curriculums (Cansız-Aktaş, 2013) in the light of teachers' opinions. Apart from these, some studies examined the learning objectives in primary school mathematics curriculum (Aktan, 2020), secondary school mathematics curriculum (Çelik, Kul, & Çalık-Uzun, 2018), and high school curriculum (Çil, Kuzu, & Şimşek, 2019) according to the renewed Bloom Taxonomy. Considering the importance of mathematics as a subject at the high school level, there is a need for further comparative research regarding the high school mathematics curriculums. Comparative education studies on the high school mathematics curriculum in Türkiye are not sufficient in number and future research studies are needed (Güzel et al., 2010).

The current study aims to contribute to both mathematics education and curriculum evaluation literature. Research studies focusing on the examination and comparison of current and previous curriculums can contribute to curriculum development studies (Sezgin-Memnun, 2013). Such comparison studies guide researchers to reveal the changes in the curriculum documents and the trends in these changes. In addition, discussion of these changes might be beneficial for program developers. Ghonoodi and Salimi (2011) explained the components of the curriculum as follows.

“Curriculum is made up of elements which their appropriate coordination would guarantee the success of a curriculum. There is no consensus between the experts on elements of curriculum, but the most four common points of view concerning this issue are: objective, content, method and evaluation” (Ghonoodi & Salimi, 2011, p. 69).

This study aims to compare high school mathematics curriculums in Türkiye since 2005 reform in terms of basic elements of a curriculum as mentioned above. The problem statement of the study is “How did the high school mathematics curriculums change since the 2005 reform?” The sub-problems are as follows:

For the high school mathematics curriculums published in 2005, 2011, 2013 and 2018:

- How are the general objectives different?
- How are the contents different?
- How are the teaching-learning processes different?
- How are the assessment and evaluation approaches different?

Theoretical Framework of the Study

Curriculum evaluation is the process of making scientific decisions about factors such as the suitability, efficiency, and success of an existing curriculum (Hamilton, 1977; Uşun, 2012). There are different curriculum evaluation approaches in the literature (Bennett, 1979; Kirkpatrick, 1983; Stake, 1975; Tyler, 1949). One of them is Bloom's

evaluation model based on the elements of a curriculum. The main elements of a curriculum are objectives, content, learning-teaching processes, and assessment and evaluation (Ghonoodi & Salimi, 2011; Gürkan, 2000; Moss, 2019; Özyurt & Kuşdemir-Kayıran, 2018; Sünbül, 2011; Uşun, 2012). In this model based on the elements of a curriculum, the curriculum is evaluated separately for each of these elements. In this study, the curriculum documents were evaluated based on the basic elements as in the book titled “Secondary school mathematics curriculums: A historical study” edited by Özmantar, Akkoç, Kuşdemir-Kayıran, and Özyurt (2018). Doğanay and Yeşilpınar’s (2018) chapter was used to compare the general objectives of the curriculums and Şeker’s (2018) and Kömleksiz and Gökmenoğlu’s (2018) chapters were used to compare the learning-teaching processes, and Akbaş, Gürkan, and Büyüköztürk’s (2018) chapter was used to compare assessment and evaluation approaches of the curriculums.

Objectives are determined by searching for an answer to the question “Why should we teach?” (Baki, 2015, p. 359). The objectives of a curriculum can be classified vertically and horizontally (Oliver et al., 2008; Özyurt & Kuşdemir-Kayıran, 2018). In the vertical classification, objectives are classified as distant objectives: general objectives, and specific objectives (Korkmaz, 2017; Özyurt & Kuşdemir-Kayıran, 2018; Sözer, 2000; Sünbül, 2011). Distant objectives consist of very general expressions that include objectives such as the civilization level of society and ideal human qualities (Sözer, 2000). General objectives are determined for the education levels and school types (Sünbül, 2011). Specific objectives, on the other hand, refer to the targeted developments specific to the subject or unit for teaching a course or a unit (Sözer, 2000; Sünbül, 2011). The most familiar horizontal classification consists of the *cognitive*, *affective*, and *psychomotor* learning domains of Bloom taxonomy (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). The *cognitive* domain is concerned with cognitive skills such as knowledge, reasoning, analysis, and synthesis (Bloom et al., 1956); *affective* domain with affective skills such as views, attitudes, and beliefs (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964), and the *psychomotor* domain with co-ordinated mind-muscle skills (Harrow, 1972; Simpson, 1966).

The content of mathematics curriculums is determined so that students will develop mathematical competencies and skills in line with curriculum objectives. One of the main components that directly affect learning is content (Karataş-Coşkun, 2017). The most important thing to consider when preparing or organizing content is objectives (Doğanay & Sarı, 2017). Besides, the content of the curriculum is organized by considering the students’ interests, expectations, and plans (Diker-Coşkun, 2017). To reach the objectives of the curriculum, the answer to the question “What should we teach?” is sought (Gürkan, 2000, p. 17). In addition, the curriculum contents were prepared in accordance with the criteria of “validity and reliability”, “scientificness”, “being interesting”, “usefulness”, “learnability”, “consistency with social facts”, “compliance with objectives”, and “applicability” (Baki, 2015, p. 364-365). In the curriculum where important ideas are effectively organized and

integrated, the content to be learned should be well sequenced (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). The curriculum of a course consists of learning domains, sub-learning domains (units), and topics that constitute the lesson within a hierarchy, integrity, and continuity. Learning objectives are expressions describing the qualification, skill, or competency of students related to *cognitive*, *affective*, or *psychomotor* learning domains at the end of a sub-learning domain, a learning domain, or a semester (Diker-Coşkun, 2017).

In the learning-teaching process, the answer to the question “How should we teach?” is sought. This element describes how the content should be prepared for students to help them reach target behaviors (Gürkan, 2000). It also describes which teaching strategies, methods, and techniques will be used by considering the teaching principles. Teaching activities are organized based on the principles such as *clarity*, *meaningfulness*, *from simple to complex*, *guaranteeing knowledge and skills*, *from the known to the unknown*, *integrity*, *economics*, *active participation (activity)*, *actuality*, *appropriateness to the purpose*, *student-appropriateness*, *spiral*, *from concrete to abstract*, *sociability*, *transfer*, *deduction*, *from close to remote*, and *proximity to life* (Aggarwal, 2014; Baki, 2015; Ergün & Özdaş, 1997; Harden & Stamper, 1999; Köksal & Atalay, 2017; Sözer, 2000; Sünbül, 2011; Taşkaya & Gül, 2020; Wu, Koçoğlu, & Akman, 2017). To mention briefly; the principle of *clarity* is concerned with facilitating learning by addressing different senses of students in the process of learning and teaching (Sözer, 2000). It is adherence to the principle of *meaningfulness* that the teacher arouses curiosity at the beginning of a lesson by saying that the subject is useful and necessary for students. The arrangement of content from easy to difficult is required by the principle of *from simple to complex* (Köksal & Atalay, 2017). The principle of *guaranteeing knowledge and skills* is concerned with teaching and repeating unchanged, universal, objective, and permanent information (Ergün & Özdaş, 1997; Köksal & Atalay, 2017). The principle *from the known to the unknown* is to connect newly learned information with existing prior knowledge in the learning-teaching process (Baki, 2015; Wu et al., 2017). The fact that the knowledge learned is a meaningful whole and the development of all aspects concerning students is the principle of *integrity* (Sünbül, 2011; Wu et al., 2017). Planning educational activities in a way that will help achieve the most objectives in the least time is an indicator of the principle of *economics* (Köksal & Atalay, 2017; Wu et al., 2017). *Active participation* or *activity* principle is to ensure that students actively participate in activities in the teaching-learning process (Sünbül, 2011). The fact that the elements of the curriculum are prepared according to the current changes is the requirements of the *actuality* principle. For the principle of *appropriateness to the purpose*, the teaching-learning process is designed in a way to reach the objectives of the course (Köksal & Atalay, 2017). In the *student-appropriateness* principle, the elements of the curriculum are prepared according to students (Ergün & Özdaş, 1997). The *spiral* curriculum is a curriculum in which subjects, units or learning areas are repeated iteratively throughout the course (Harden & Stamper, 1999). Reaching abstract thoughts from concrete objects or materials is the basis of the principle of *from*

concrete to abstract (Baki, 2015). In the principle of *sociability*, the student is both expected to obey authority and to take decisions freely (Ergün & Özdaş, 1997; Köksal & Atalay, 2017). For the *transfer* principle, the newly learned knowledge is used in different situations or in other disciplines (Sünbül, 2011). The *deduction* principle is concerned with the way content is organized from general to specific (Köksal & Atalay, 2017). The principle of *from close to remote* is the order of the topics from the near to the more distant environment both timewise and spatially (Sözer, 2000). Relating topics and activities to daily life is a condition for the principle of *proximity to life* (Sünbül, 2011).

The last element, assessment and evaluation, search for answers to the question “What and how much has been achieved” (Özyurt & Kuşdemir-Kayıran, 2018, p. 8). There are three purposes of assessment and evaluation: *diagnostic*, *formative*, and *summative* (Driscoll et al., 1998). A *diagnostic* assessment aims to diagnose student’ readiness and pre-knowledge at the beginning of curriculum implementation. *Formative* assessment is used to determine and eliminate student difficulties in the implementation process of a curriculum. The *summative* assessment aims to evaluate the level of achievement of students (Demirel, 1998; Driscoll et al., 1998).

Method

This research is a comparative case study which is one of the qualitative research models. Comparative case studies are an effective qualitative tool for social research fields including education (Bartlett & Vavrus, 2017; Vavrus & Bartlett, 2009). In this qualitative research, the horizontal approach, one of the comparative education approaches, has been adopted (Bartlett & Vavrus, 2017; Ültanır, 2000; Vavrus & Bartlett, 2009). In the horizontal approach, the basic elements of the national curriculums are examined separately (Vavrus & Bartlett, 2009; Yıldırım & Türkoğlu, 2018). In this research, Türkiye’s 2005, 2011, 2013, and 2018 high school mathematics curriculums were compared. The basic elements discussed were general objectives, content, learning-teaching processes, and assessment-evaluation approaches.

Data Collection Tools and Process

The data were accessed through documents, as one of the qualitative data collection tools. Curriculums in Türkiye are prepared, updated, and renewed by the T.R. Ministry of National Education Board of Education and Discipline, “based on the ‘General Objectives of Turkish National Education’ and ‘Basic Principles of Turkish National Education’ expressed in Article 2 of the Basic Law of National Education numbered 1739”, “in a way that complements each other at preschool, primary, and secondary education levels” (MoNE, 2018, p. 4). From the 2005 reform to the present the high school mathematics curriculums which were renewed and updated in 2005, 2011, 2013, and 2018 (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018) constitute the documents. The

curriculum is among the documents that will be considered important in educational research (Mertens, 2010). The documents used as data collection tools in this research were selected by the criterion sampling method. In this method, which is one of the purposive sampling techniques, the pre-determined criteria are examined (Patton, 2001). The criteria set out here are high school mathematics curricula, which have been updated after the education reform in 2005 (Akinoğlu, 2005; MoNE, 2005, 2017) and are taught to high school students. The current curriculums examined were followed in Anatolian, Vocational and Technical, Fine Arts, and Sports High Schools (MoNE, 2018).

Analysis of Data

The data obtained from the documents mentioned above were analyzed by document analysis. Document analysis is the examination or evaluation of printed or electronic materials in a systematic procedure (Bowen, 2009). In this research, the stages of document analysis are: (a) accessing documents, (b) checking authenticity, (c) understanding documents, (d) analyzing data, and (d) using data (Forster, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 194-200). In the first stage, the documents were accessed from the official website of the Ministry of National Board of Education (Curriculums, n.d.) in different periods. In the process of understanding documents, these four curriculums were analyzed comparatively as a whole and in order (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the process of analyzing the data, in line with the theoretical framework of the study, the general objectives, content, learning-teaching processes, and assessment-evaluation approaches of the curriculums were analyzed.

While analyzing the general objectives as part of the vertical classification, only the general objectives sections of the curriculums were examined. The items listed in the general objectives section were considered while performing the analysis. They were analyzed by descriptive analysis. The domains of Bloom Taxonomy (*cognitive*, *affective*, and *psychomotor*) were determined as the categories to be used for horizontal classification (Bloom et al., 1956).

The contents were analyzed in two components: (a) learning domains, (b) the number of learning objectives. The tables which consist of learning domains, the number of learning objectives, and the number of lessons devoted to them were considered at different grade levels. Learning domains and the number of learning objectives were analyzed by content analysis. Categories were determined and tables were prepared for the comparative analysis.

Learning-teaching processes were also analyzed in two components: (a) instructional principles, (b) teaching/learning strategies, methods, and techniques. Instructional principles were analyzed with descriptive analysis. The categories were created based on the most familiar instructional principles compiled from the literature. In this context, curriculums were analyzed based on the aforementioned principles such as *clarity*, *meaningfulness*, *from simple to complex*, *guaranteeing*

knowledge and skills, from the known to the unknown, integrity, economics, active participation (activity), actuality, appropriateness to the purpose, student-appropriateness, spirality, from concrete to abstract, sociability, transfer, deduction, from close to remote, proximity to life (Aggarwal, 2014; Baki, 2015; Ergün & Özdaş, 1997; Harden & Stamper, 1999; Köksal & Atalay, 2017; Sözer, 2000; Sünbül, 2011; Taşkaya & Gül, 2020). In the curriculum texts, phrases, expressions, and sentences that directly refer to these principles were searched. Teaching/learning strategies, methods, and techniques were also analyzed with descriptive analysis. The whole curriculum text was considered. Only the words “instruction”, “teaching”, and “learning” which precede the word “strategy”, “method”, and “technique” were searched and it was made sure that these concepts express the concepts of teaching/learning strategies, methods, and techniques because these concepts can be used for different meanings or different descriptions in mathematics curriculums, apart from teaching-learning processes. Whether these concepts are included directly in the curriculums was identified through descriptive analysis.

We analyzed the purposes of assessment and evaluation approaches of the curriculum and which skill types were assessed. The categories of *diagnostic*, *formative*, and *summative* (Driscoll et al., 1998) have been adopted to analyze the purposes of assessment and evaluation. Categories of *cognitive*, *affective*, and *psychomotor* (Bloom et al., 1956) were used to analyze the skills. The assessment and evaluation tools and tasks that teachers can use in the lessons were analyzed with content analysis. The categories for these tools and tasks were determined.

The first author coded the categories for the components of curriculums. Then, for the reliability concerns, the second author checked the coding. The reliability level calculated by the formula “reliability = number of agreements / total number of agreements + disagreements” (Miles & Huberman, 1994, p. 64) was higher than 90%. Also, a consensus was reached by discussing the differences in coding. In this context, the curriculum documents were analyzed comparatively, and the following findings emerged. Findings are supported by quotes from the curriculum documents.

Findings

A Comparison of the General Objectives of the Curriculums

Table 1 presents a classification of fifteen goals in the 2005 curriculum and its revised version in 2011 according to the Bloom taxonomy (Bloom et al., 1956). As given in Table 1, eight out of the 15 objective statements refer to the *cognitive* domain, and seven of them refer to the *affective* domain, whereas none of them in the *psychomotor* domain.

Table 1.
Classification of General Objectives in 2005 and 2011 Curriculums Based on Bloom’s Taxonomy (Bloom et al., 1956)

Using 2005 and 2011 mathematics curriculums, students will be able to	Cognitive	Affective	Psychomotor
Understand mathematical concepts and systems, establish relationships between them, use them in daily life and other learning domains	√		
Gain the mathematical knowledge and skills necessary for further education in mathematics or other fields	√		
Make inferences about induction and deduction	√		
Express their mathematical thinking and reasoning in the process of solving mathematical problems	√		
Use mathematical terminology and language correctly to explain and share their mathematical thoughts in a logical way	√		
Be able to use the skills of approximation and mental arithmetic effectively	√		
Develop problem-solving strategies and use them to solve problems in daily life	√		
Be able to establish models, to associate models with verbal and mathematical expressions	√		
Be able to develop a positive attitude towards mathematics, to have self-confidence		√	
Be able to appreciate the power of mathematics and its structure including relations network		√	
Be able to advance and develop their intellectual curiosity		√	
Comprehend the historical development of mathematics and its role and value in the development of human thought, the importance of its use in other fields		√	
Improve their systematic, careful, patient and responsible characteristics		√	
Improve the power of doing research, producing and using knowledge		√	
Establish the relationship between mathematics and art, to develop aesthetic feelings		√	

Reference: MoNE (2005, p. 12, 2011, p. 4)

The classification of four objectives in the 2013 curriculum is presented in Table 2. As given in from Table 2, three out of four objective statements refer to the *cognitive* domain and one of them refers to the *affective* domain, whereas none of them in the *psychomotor* domain.

Table 2.
Classification of General Objectives in the 2013 Curriculum Based on Bloom’s Taxonomy (Bloom et al., 1956)

Using the 2013 mathematics curriculum, students will be able to	Cognitive	Affective	Psychomotor
Improve their problem-solving skills	√		
Gain mathematical thinking skills	√		
Use the unique language and terminology of mathematics correctly and effectively	√		
Value mathematics and mathematics learning		√	

Reference: MoNE (2013, p. 1)

Table 3.

Classification of General Objectives in the 2018 Curriculum Based on Bloom's Taxonomy (Bloom et al., 1956)

Using the 2018 mathematics curriculum, students will be able to	Cognitive	Affective	Psychomotor
Develop problem-solving skills by considering problems from different angles	√		
Gain mathematical thinking and application skills	√		
Using mathematics correctly, effectively and beneficially	√		
Value mathematics and learning mathematics		√	
Recognize the historical development process of mathematics, mathematicians contributing to the development of mathematics and their studies		√	
Develop a perspective on whether a problem they encounter in life is a problem for them and reach a certain level of knowledge	√		

Reference: MoNE (2018, p. 11)

The classification of six objectives in the 2018 curriculum is presented in Table 3. As can be seen from Table 3, four out of six objective statements refer to the *cognitive* domain and two refer to the *affective* domain, whereas none of them in the *psychomotor* domain. The 2005 and 2011 curriculums are the ones with the highest number of general objective statements while the 2013 curriculum has the least. While none of the curriculums expresses the general objective statements listed in items for the *psychomotor* domain, the most objective statements are for the *cognitive* domain in all curriculums. Although there are no objective statements for the *psychomotor* domain in the general objective statements listed in the curriculums, introduction sections of all curriculums mentioned and *psychomotor* skills along with other skills to be developed (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). For example, 2013 curriculum stated *psychomotor* skills such as “drawing graphics in accordance with the original”, “using geometric tools (compass, ruler, etc.) in basic geometric drawings”, and “using information and communication technologies” (MoNE, 2013, p. X).

Comparison of Curriculum Contents

The learning domains in the curriculums and the number of targeted learning objectives for these learning domains are presented in Table 4. Table 4 shows that the weight in the 9th, 10th, and 11th grades of the 2005 and 2011 curriculums are given to the Algebra learning domain and the 12th grade to the Basic Mathematics learning domain. However, considering that geometry and analytical geometry had a separate curriculum in these years, a great deal of emphasis was placed on geometry together with algebra. For example, the total number of learning objectives in the 2011 geometry and analytical geometry course curriculum were 200. In this program, geometry had 20 learning objectives in 9th-grade, 44 in 10th-grade, and 38 in 11th-grade. With the extension of secondary education from three years to four years in the 2005-2006 academic year, the curriculum of Geometry-1 in the 10th-grade,

Geometry-2 in the 11th-grade, Geometry-3 and Analytical Geometry Course (1-2) in the 12th-grade were started to be taught as separate courses (MoNE, 2010). As of the 2009-2010 academic year, new secondary education geometry curriculums were put into practice by making a difference in the approaches to geometry teaching (MoNE, 2010). The geometry curriculum has a vectorial approach to analytical geometry and “geometric proofs are based on synthetic, analytical, and vectorial approaches.” (MoNE, 2010, p. 8). Since the mathematics curriculums were compared in this study, the learning areas and learning objectives in these curriculums were not reflected in the table.

Table 4.
Learning Domains and the Number of Learning Objectives in the Curriculums

Curriculum	Grade Level	Learning Domains									Total	
		Logic	Algebra	Trigonometry	Linear Algebra	Probability	Probability and Statistics	Fundamental Mathematics	Numbers and Algebra	Geometry		
2005	9	11	50	-	-	-	-	-	-	-	-	61
	10	-	37	20	-	12	-	-	-	-	-	69
	11	-	31	-	15	-	-	-	-	-	-	46
	12	-	8	-	-	-	-	46	-	-	-	54
2011	9	10	48	-	-	-	-	-	-	There is a separate curriculum.	-	58
	10 (4 hours a week)	-	30	19	-	-	-	-	-		-	49
	10 (2 hours a week)	-	17	13	-	-	-	-	-		-	30
	11 (4 hours a week)	-	28	-	14	-	15	-	-		-	57
	11 (2 hours a week)	-	17	-	6	-	10	-	-		-	33
	12 (4 hours a week)	-	5	-	-	-	-	34	-		-	39
	12 (2 hours a week)	-	3	-	-	-	-	25	-		-	28
2013	9	-	-	-	-	-	-	-	21	20	6	47
	10	-	-	-	-	-	-	-	17	18	9	44
	11 (advanced level)	-	-	-	-	-	-	-	31	7	-	38
	11 (basic level)	-	-	-	-	-	-	-	6	2	2	10
	12 (advanced level)	-	-	-	-	-	-	-	21	14	3	38
12 (basic level)	-	-	-	-	-	-	-	2	5	-	7	
2018	9	-	-	-	-	-	-	-	22	16	3	41
	10	-	-	-	-	-	-	-	15	4	8	27
	11	-	-	-	-	-	-	-	7	17	4	28
	11 (basic level)	-	-	-	-	-	-	-	9	6	-	15
	12	-	-	-	-	-	-	-	27	7	-	34
12 (basic level)	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	5	

Reference: MoNE (2005, 2011, 2013, 2018)

In the 2013 curriculum, 9th grade, 11th-grade advanced level, 11th-grade basic level, and 12th-grade advanced level focused on Numbers and Algebra, and 10th-grade and 12th-grade focused on Geometry. In the 2018 curriculum, at the 9th, 10th, 11th-grade basic level and 12th-grade levels, Numbers and Algebra, and 11th-grade Geometry

learning domain stand out. In the 12th-grade, at the basic level, equal weight was given to Numbers and Algebra learning domain and Geometry learning domain.

Comparison of Learning-Teaching Processes of the Curriculums

The learning-teaching processes of the curriculums are examined in the context of instructional principles and teaching/learning strategies, methods, and techniques. Instructional principles considered in the curriculums are presented in Table 5.

Table 5.

Findings Regarding Instructional Principles Considered in the Curriculums

Instructional principles	2005	2011	2013	2018
Clarity	√	√	√	√
Meaningfulness	√	√	√	√
From simple to complex	√	√	√	√
Guaranteeing knowledge and skills	-	-	-	-
From the known to the unknown	√	√	√	√
Integrity	√	√	√	√
Economics	-	-	-	-
Active participation	√	√	√	√
Actuality	√	√	√	√
Appropriateness to the purpose	√	√	√	√
Student-appropriateness	√	√	√	√
Spirality	*	*	√	√
From concrete to abstract	√	√	√	√
Sociability	√	√	√	√
Transfer	√	√	√	√
Deduction	√	√	√	√
From close to remote	-	-	-	-
Proximity to life	√	√	√	√

Note: √ : Included * : Partly - : Not included

Reference: MoNE (2005, 2011, 2013, 2018)

As given in Table 5, instructional principles are generally taken into consideration. For example, in the 2013 curriculum, expressions regarding the use of many examples, multiple representations, different materials such as videos, books, and computer software and giving feedback to students can be evaluated within the scope of the principle of *clarity* (MoNE, 2013).

How to start the lesson in the learning-teaching processes arranged in a way to reach the goals is an important detail. For example, in the 2013 and 2018 curriculums, the statement “Lessons should start with the events and problems from daily-life, and there should be a need to learn some topics and concepts” expresses the requirements of the *meaningfulness* principle (MoNE, 2013, p. 53; MoNE, 2018, p. 43).

Reaching abstract concepts with the help of concrete objects is related to *from concrete to abstract* principle. For example, the sections that describe the approach of the 2005 and 2011 curriculums state that “With the conceptual approach adopted, it is aimed to help students create mathematical meanings and make abstractions from

their concrete experiences and intuition” (MoNE, 2005, p. 11; MoNE, 2011, p. 4). This expression is also a clear sign of the principle of *concrete to abstract*.

The principle of *from simple to complex* can be observed in the order of the units and topics. For example, placing equation systems before inequality systems is just one example of this principle (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). Similarly, the topics in all curriculums were prepared by adhering to the *deduction* principle. For example, explaining functions first, then exponential functions and then logarithmic functions (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018) are indications of sequencing subjects starting from general to specific.

In all curriculums, it was emphasized that the way students relate their newly learned knowledge with their prior knowledge will contribute to their mathematical understanding and achievement in the learning-teaching processes. This approach implies the importance of the principle *from the known to the unknown* (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). While introducing the structure of the curriculum in 2018 along with *from the known to the unknown* principle, the expression “Thus, curriculums were prepared with an approach which leads to the use of metacognitive skills, promotes meaningful and permanent learning, linking what has previously learned, integrated with other disciplines and daily life around values, skills and competencies” is an indication of the principles of *transfer* and *proximity to life* (MoNE, 2018, p. 4). The relationship among various disciplines indicates the *transfer* principle, the relationship between new knowledge and daily life indicates *proximity to life* principle and integrating all these into values, skills, and competencies indicate *integrity* principle. The principles of *transfer*, *proximity to life*, and *integrity* are taken into consideration in 2005, 2011, and 2013 curriculums as well as in the 2018 curriculum (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018).

All curriculums state that developing students’ *affective* and *psychomotor* skills as well as *cognitive* skills besides the integrity of meaningful relationships of mathematics (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). For example, the 2011 curriculum aimed to develop students’ “*cognitive, affective, and psychomotor skills*” and the aim of improving students in all aspects again points out the principle of *integrity* (MoNE, 2011, p. 7).

Emphasis was placed on the freedom dimension of the principle of *sociability* and obedience to authority in all curriculums (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). For example, in the 2013 curriculum, the expression “...positive approaches such as cooperation and solidarity should be adopted and democratic learning environments should be created in which students can express themselves comfortably” indicates the freedom dimension of the principle of *sociability* (MoNE, 2013, p. III).

Democratic environments also require *active participation*. All curriculums since 2005 have adopted a student-centered approach in which the student is active in the learning-teaching process (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). To ensure *effective*

participation, content, learning-teaching processes, and assessment-evaluation approaches of the curriculums are structured according to the principle *student-appropriateness*. The curriculums state that the prior knowledge, developmental characteristics, individual differences, and readiness of students should be taken into consideration in the learning-teaching processes (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018).

All curriculums use the principle of *appropriateness to the purpose* and give information on how to organize the learning-teaching processes and what should be considered to achieve the goals and learning objectives (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). For example, in the 2011 curriculum, the statement “Expressions of learning objectives are also the basis for structuring the learning-teaching processes” emphasizes that the process was shaped in line with the learning objectives and points out the principle of *appropriateness to the purpose* (MoNE, 2011, p. 21).

All curriculums stated that social changes and developments in information and communication technologies reshaped mathematics learning-teaching processes and changed assessment and evaluation approaches. Therefore, they use the principle of *actuality* (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). Findings regarding whether teaching-learning strategies, methods, and techniques are included in all high school mathematics curriculums are presented in Table 6.

Table 6.
Findings Regarding Whether Concepts of Teaching/Learning Strategies, Methods and Techniques Are Included

Teaching/Learning Strategies, Methods, and Techniques		2005	2011	2013	2018
Teaching	Strategy	√	√	-	-
	Method	√	√	√	-
	Technique	√	-	-	-
Learning	Strategy	√	√	-	-
	Method	√	-	-	-
	Technique	√	-	-	-

Note: √ : Included - : Not included

Reference: MoNE (2005, 2011, 2013, 2018)

As given in Table 6, teaching strategies, methods, and techniques and learning strategies, methods, and techniques are included in the 2005 curriculum. In the 2013 curriculum, only the concept of teaching method was included, while none of these concepts was included in the 2018 curriculum. The 2005 curriculum’s section called “Notes on how to use the curriculum document” includes the statement “Instructional tasks in the classroom should use the teaching and learning methods, techniques and strategies considering students’ levels, learning environment, and environmental factors” (MoNE, 2005, p. 13). The 2011 curriculum’s section called “Learning and Teaching Process of Mathematics” states that some strategies should be taken into consideration to implement the curriculum effectively. One of the issues that should be taken into consideration while designing learning environments is stated as follows: “When choosing learning and teaching strategies, students’ prior knowledge,

school resources, time allocated balto the topics in the curriculum should be taken into consideration” (MoNE, 2011, p. 19). Besides, the notion of teaching methods in the 2005 and 2011 curriculums is included in the “Basic Elements of the Curriculum” section. The former section stated that instead of memorizing the mathematical rules for the development of students’ mathematical thinking skills, the teaching methods through which they will reach the rules by themselves should be used by teachers (MoNE, 2005, 2011). In the “Assessment and Evaluation” section, the notion of teaching method is included while explaining the objectives of assessment and evaluation. Apart from the summative purpose of assessment, the formative purpose is mentioned as determining the shortcomings of the teaching methods and revising them (MoNE, 2011). The 2013 curriculum stated that the curriculum did not dictate a specific teaching method (MoNE, 2013). None of these concepts were included in the 2018 curriculum (MoNE, 2018).

Comparison of Assessment and Evaluation Approaches of the Curriculums

Findings regarding whether the objectives of assessment and evaluation are explained in the curriculums are presented in Table 7.

Table 7.

Findings Related to the Objectives of Assessment and Evaluation

Objectives	2005	2011	2013	2018
Diagnostic: For identification purposes	√	√	-	-
Formative: For monitoring purposes	√	√	√	√
Summative: For decision purposes	√	√	√	√

Note: √ : Included - : Not included

Reference: MoNE (2005, 2011, 2013, 2018)

In the 2005 and 2011 curriculums, the objectives of assessment and evaluation are mentioned as assessing and evaluating the students’ prior knowledge (namely *diagnostics*) monitoring and developing the acquired knowledge in the process, in other words *formative*, as well as *summative* evaluation in the context of grading (MoNE, 2005, 2011). For example, 2011 curriculum includes the following statement regarding the purposes of assessment and evaluation:

“In this context, apart from grading, assessment and evaluation should be carried out with three purposes. The first one is for identification for the purpose of diagnosing prior knowledge, planning, grouping and guidance. The aim here is to determine whether the students have the necessary knowledge and skills to be successful in this course or not. The second is formative assessment and evaluation to monitor thinking and learning in the learning process. The aim here is to eliminate the deficiencies before moving on to a new subject or learning area. Finally, it is the diagnostic assessment and evaluation to diagnose the learning difficulties of the student.” (MoNE, 2011, p. 57).

In the 2013 curriculum, a reference was made to formative and summative assessment with the statement “It is important to reveal the cognitive levels of the

questions/tasks that will be used for both shaping and level determination in the learning-teaching process and which mental processes are measured in order to fully implement the assessment and evaluation approach of the curriculum” (MoNE, 2013, p. XII). Findings regarding which learning domains (Bloom et al., 1956) are included in the curriculum’s assessment approach are presented in Table 8.

Table 8.

Findings Related to Assessment and Evaluation of Skill Types

Learning Domain	2005	2011	2013	2018
Cognitive	√	√	√	√
Affective	√	√	-	√
Psychomotor	√	√	-	√

Note: √ : Included - : Not included

Reference: Bloom et al., (1956); MoNE (2005, 2011, 2013, 2018)

As given in from Table 8, assessment and evaluation related to the *cognitive*, *affective*, and *psychomotor* domains are mentioned in the 2005, 2011, and 2018 curriculums. However, in the 2013 curriculum, only assessment and evaluation related to the *cognitive* domain is mentioned (MoNE, 2013). Forms to be used for monitoring students’ *cognitive*, *affective*, and *psychomotor* skills are attached in 2005 and 2011 but not in 2013 and 2018 (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). The 2018 curriculum emphasizes that *cognitive* measurements are not sufficient for the assessment and evaluation and that the *affective* and *psychomotor* skills should be measured. It states that “Education is given not only for” knowing (thinking)” but also for “feeling (emotion)” and “doing (action), therefore, merely cognitive measurements cannot be considered sufficient” (MoNE, 2018, p. 8). Findings related to assessment and evaluation tools and tasks in the curriculums are presented in Table 9.

The 2005 and 2011 curriculums present and explain a wide range of traditional and alternative assessment and evaluation tools and tasks. They also recommend using “Student portfolios” and “performance assessment” tasks (MoNE, 2005, p. 60; MoNE, 2011, p. 58). Besides, examples of which tools and tasks should be used for which learning domains are also presented. Although the names of assessment and evaluation tools and tasks are not included in the 2013 and 2018 curriculums, diversity in measurement and evaluation approaches has been emphasized, considering whether the academic success and development of students in mathematics can be measured with only one method or technique (MoNE, 2013, 2018). For example, 2011 curriculum includes the following statement:

“Rather than an approach that only measures knowledge and results, applied during and at the end of the semester; it is important to exhibit an approach that requires intensive use of techniques that measure the process, considered as a part of learning, and that can measure skill while measuring knowledge” (MoNE, 2013, p. XII).

Table 9.

Findings Related to Assessment and Evaluation Tools and Tasks

Tools and Tasks	2005	2011	2013	2018
Peer assessment	√	√	-	-
Drill	√	√	-	-
Analytical assessment technique	√	√	-	-
Holistic assessment technique	√	√	-	-
Multiple-choice questions	√	√	-	-
Rubric	√	√	-	-
Experiment	√	√	-	-
Matching	√	√	-	-
Interview	√	√	-	-
Observation	√	√	-	-
Group assessment	√	√	-	-
Journal	√	√	-	-
Short answer questions	√	√	-	-
Quiz	√	√	-	-
Checklist	√	√	-	-
Homework	√	√	-	-
Problems posed by students	√	√	-	-
Teacher anecdotes	√	√	-	-
Scale	√	√	-	-
Self assessment	√	√	-	-
Performance assessment	√	√	-	-
Poster	√	√	-	-
Project	√	√	-	-
Exhibit	√	√	-	-
Oral exam	√	√	-	-
Presentation	√	√	-	-
Discussion	√	√	-	-
Performance report	√	√	-	-
Portfolio	√	√	-	-
Written exam	√	√	-	-

Note: √ : Included - : Not included
Reference: MoNE (2005, 2011, 2013, 2018)

Beyond all this, in the 2018 curriculum, mentions originality and creativity in academic standards assessment and evaluation tools and tasks.

“No person is the same as another. For this reason, it is against human nature that curriculums and, accordingly, the assessment and evaluation processes are ‘suitable for everyone’, ‘valid for everyone and standard’. For this reason, it is essential to act with the understanding of maximum diversity and flexibility in the assessment and evaluation process. Curriculum is a guide in this respect. It cannot be considered as a realistic expectation to expect curriculums to include all the elements of assessment and evaluation. Since it is seriously affected by internal and external dynamics such as diversity in education; individual, education level, course content, social environment, school opportunities, etc. priority in ensuring the effectiveness of assessment and evaluation practices is expected from teachers and education practitioners, not from the curriculum. At this point, originality and creativity are the main expectations from teachers” (MoNE, 2018, p. 8).

Conclusion, Discussion and Recommendations

The findings of the study point out remarkable issues regarding the basic elements of high school mathematics curriculums under investigation. Although all curriculums aim to develop students in *cognitive*, *affective*, and *psychomotor* domains, statements of goals in the *cognitive* domain have weighted (Yazıcılar & Bümen, 2017; Uysal & İncikabı, 2018; Çiğdem, 2022; Doğanay & Yeşilpınar, 2018). In all curriculums, the purposes related to the development of the problem-solving skills of students are included in the purpose statements related to the *cognitive* domain. Various curriculums in other countries also aim at developing problem-solving skills (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2017; Ministry of Education, Singapore [MoE], 2020; NCTM, 2000). In the context of the *affective* domain, 2005 and 2011 curriculums emphasize developing students' positive attitudes towards mathematics and 2013 and 2018 curriculums emphasize the importance of valuing mathematics and its' learning (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). Since other elements of a curriculum are built primarily on objectives, it may be useful to write down the objectives for all domains. This expectation may be a good one in terms of curriculum *integrity*. Although the objectives for the *psychomotor* domain are not included in the items listed in general objectives of the curriculums, it is among the mathematical competencies and skills to provide students' development in the *psychomotor* and *affective* skills in 2005, 2011, and 2013 curriculums (MoNE, 2005, 2011, 2013). In the 2018 curriculum, there is no explicit statement regarding the development of *psychomotor* domain. However, the use of *psychomotor* skills such as compass and ruler was included in the expressions of the learning objectives of the 2018 curriculum (MoNE, 2018).

Along with general objectives, mathematical skills were included more in the 2005 and 2011 curriculums than in the 2013 curriculum and more in the 2013 curriculum than in the 2018 curriculum (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). 2018 curriculum included all the sections in the Competencies Framework of Türkiye. One of them belongs to the skills in mathematics, knowledge, and technology. Remarkably, it may be worth discussing that the proving ability mentioned in 2005, 2011, and 2013 curriculums because proving is an important activity when doing mathematics (Almeida, 2001). Also, according to NCTM (2000), proof must be a part of students' mathematical experience starting from kindergarten to the end of their high school education. However, it is not included in the 2018 curriculum.

When the curriculum is examined in terms of the learning domains, some striking findings come to the fore. The most important one concerns statistics. Although this learning domain is included in the curriculums of many countries, it entered the Turkish mathematics curriculum in 2011. The Probability learning domain in the 2005 curriculum has been updated and it was named as the Probability and Statistics learning domain in the 2011 curriculum. Basic concepts related to statistics were included in the secondary school mathematics curriculum announced in 1998 for the

first time in Türkiye (Akkoç & Yeşildere-İmre, 2015), but it was integrated into the high school curriculum in 2011 as the Statistics learning domain. Although statistics were included in the curriculum as a learning domain in 2011, it was not included in the 2013 and 2018 curriculums but was reflected in the learning objectives in the context of basic level mathematics courses (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018).

Another finding related to learning domains is that their number decreased to three in 2013 and 2018 curriculums: (a) Numbers and Algebra, (b) Geometry, (c) Data, Counting, and Probability. The geometry learning domain was considered as a separate course in the curriculums before 2013. Considering that the geometry is taught as a separate course, we have to mention that there is a significant decrease in the number of learning domains of the 2013 and 2018 curriculums. In addition, trigonometry, which is taught as a separate learning domain in 2005 and 2011 curriculums, was included in the geometry learning domain in 2013 and 2018 programs. Therefore, there has been a decrease in the number of topics and learning objectives related to trigonometry in 2013 and 2018 programs. Interestingly, the inverse trigonometric conversion formulas were removed from the program in 2013, while the conversion formulas were also removed from the program in 2018. Inverse conversion formulas have found its place in the 2011 curriculum with the learning objective of “Students will be able to convert the sum to product (conversion) and convert the product to the sum (inverse conversion)” (MoNE, 2011, p. 119). Deducing trigonometric conversion formulas was included in the 2013 curriculum and inverse conversion formulas would not be given. Since the conversion and inverse conversion formulas can be obtained from the sum and difference formulas by simple operations, these learning objectives are not at a conceptual knowledge level, rather procedural level (Hiebert & Lefevre, 1986; Star & Stylianides, 2013). The obstacle to conceptual learning in mathematics lessons can only be overcome by balancing these two types of knowledge (Star & Stylianides, 2013). With the 2005 reform, the structure of the secondary school mathematics curriculum was changed, and with the conceptual approach adopted, it was aimed to balance procedural knowledge with conceptual knowledge (MoNE, 2005). Balancing these two knowledge types and establishing a relationship between the two were clearly included in the objectives of the 2011 and 2013 curriculums, but no statement indicating these objectives was included in the 2018 curriculum. When the learning objectives related to trigonometry in the curriculums from 2005 to 2018 are examined, procedural knowledge is dominant. Therefore, extracting these learning objectives for the procedural knowledge of conversion and inverse conversion may have been beneficial in terms of balancing the conceptual and procedural knowledge. Logic is also another topic that was revised as a learning domain. As a sub-learning domain, it took place in the 11th grade advanced mathematics course in the 2013 curriculum and the 9th grade of the 2018 curriculum. Besides, while the proof and proving techniques are included in this sub-learning domain of the 2013 curriculum, in the 2018 curriculum being able to explain the concept of proof was seen as a sufficient achievement for students. Linear Algebra learning domain in the 2005 and 2011 curriculums and Matrix, Determinant, and

Linear Equation Systems subjects that constitute this domain were not included in the 2013 and 2018 curriculums. It may be beneficial to discuss the effects of excluding these subjects taught at the 11th grade from the curriculum in terms of students' high school and university education. Linear algebra has a different position than other subjects taught in high school mathematics courses in terms of its content (Aydın, 2009). In addition, learning linear algebra is not a prerequisite to learn the 12th grade topics. In other words, linear algebra taught in the 11th grade is not connected to other topics taught in the 9th, 10th, and 12th grades in terms of the *spirality* principle. However, when evaluated in terms of the principles of *transfer* and *proximity to life*, linear algebra contains higher level knowledge than the mathematical knowledge that high school students can use in other lessons and in daily life. Considering all these together, removing linear algebra will not pose a problem for students' high school mathematics education. When evaluated in terms of university education, it is necessary to consider the possible effects of encountering linear algebra for the first time at this education level. Subjects related to linear equation systems are taught in the courses such as Linear Algebra and Numerical Analysis in the Departments of Mathematics and Statistics of the Faculty of Arts and Sciences, the Faculty of Engineering and Faculties of Economics and Administrative Sciences. In addition, the solutions of these equations are also used in vocational courses. However, considering that teaching linear algebra is always difficult (Dorier, 2002), starting linear algebra at university may pose a problem for students. In fact, at which stage of mathematics education linear algebra teaching should begin has been a matter of debate in the literature for a long time (Day & Kalman, 1999). After analyzing the current situation in linear algebra lessons (Hu & Yang, 2020; Yan & Simin, 2020), these discussions could reach maturity with an increase in the number of studies on what to teach (Rensaa, Hogstad, & Monaghan, 2020) and how to teach (Stewart & Thomas, 2010; Yan & Simin, 2020).

Another finding obtained from the examination of the curriculums in terms of learning domains is that the *spirality* principle is taken into consideration in the 2013 and 2018 curriculums more than the 2005 and 2011 curriculums (Çiğdem, 2022). In the 2005 curriculum, the Logic learning domain is only in the 9th grade, the Probability learning domain is only in the 10th grade, the Linear Algebra learning domain is only in the 11th grade, and the Basic Mathematics learning domain is only in the 12th grade. Again, in the 2011 curriculum, the Logic learning domain is only in the 9th grade, the Trigonometry learning domain is in the 10th grade, the Linear Algebra and Probability and Statistics learning domains are only in the 11th grade, and Basic Mathematics learning domain is in the 12th grade only. The fact that the learning domains are located at only one grade level can be seen as a problem in terms of the *spirality* principle. It is important to include each learning domain at all grade levels in terms of the *spirality* principle because, topics are revisited, and new learning is related to previous learning so that the level of difficulty will decrease as students' competencies may increase (Harden & Stamper, 1999). In the 2013 and 2018 curriculums, numbers,

algebra, and geometry learning domains were included at all grade levels. Data, counting and probability learning domain is included in all basic or advanced level mathematics courses. Following these results, the previous units of the 2013 curriculum were repeated in the next units ensuring spirality principle (Yazıcılar & Bümen, 2017). However, the finding concerning the continuity within the units of the 2011 curriculum in the same study does not partially match the findings of the current study in terms of learning domains. In the current curriculum, 9th grade ends with the data, counting, and probability learning domain, and it starts with this learning domain in the 10th grade. 10th grade ends with the geometry learning domain and 11th grade starts with this learning domain. However, while the 11th grade ends with the data, counting, and probability, the 12th grade begins with the numbers and algebra learning domain.

An important finding that draws attention to the learning domains is the sharp transitions. Modular arithmetic sub-learning domain of 2005, 2011, and 2013 curriculums was not included in the 2018 curriculum. Vectors sub-learning domain of the 2013 curriculum was not included in the 2018 curriculum. In other word, by integrating sub-learning domains or removing them completely, the number of learning domains decreased in the 2018 curriculum. In the 2013 curriculum, synthetic and analytical approaches were included in the solution of geometry problems, and the vector approach had been introduced (MoNE, 2013). However, the vectors sub-learning domain was removed from the curriculum without giving reasons in the next curriculum. Pedagogical reasons for the inclusion of subjects in the curriculums with sharp transitions or their removal may be a matter of curiosity. Curriculum developers may be recommended to include the reasons for the radical changes in the contents.

In all curriculums, the emphasis is on the algebra and geometry learning domains. Algebra needs to find an important place in school mathematics as it is the language of mathematics (Grønmo, 2018). Both the number of subjects and the time allocated to algebra in the programs are parallel to the weight given to the number of learning objectives. In 2005 and 2011 curriculums, while geometry was taught as a separate course, it had more learning objectives and more time was allocated to it. However, when it started to be taught as a learning domain in the 2013 and 2018 mathematics curriculums, its weight decreased. In the 2013 and 2018 curriculums, after the numbers and algebra learning domain, the weight is given to the geometry learning domain (MoNE, 2013, 2018). The minimum weight was given to the data, counting, and probability learning domain. Considering other countries' curriculums (ACARA, 2017; MoE, 2020; NCTM, 2000) and literature (Eichler & Zapata-Cardona, 2016; Usiskin, 2014), much attention should be paid to this learning domain.

When comparing the learning objectives of the curriculums (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018), the findings regarding their number are remarkable. In 2018 curriculums, the number of learning objectives of all curriculums decreased. This finding is also valid for other subjects such as geometry (Özşentürk-Balçın, 2021), science (Deveci,

2018), and physics (Bezen, Aykutlu, & Bayrak, 2020) curriculums. Combining or removing some learning domains, sub-learning domains or topics has led to a reduction in the number of learning objectives. Although their number has been reduced, higher-level *cognitive* skills have been targeted while preparing them in the updated 2018 curriculum. In the press conference document prepared by Board of Education and Discipline to reflect on the curriculum changes, despite the reduction in the number of learning objectives in all curriculums, the ones “that require the use of metacognitive skills” were included (MoNE, 2017, p. 11). In this direction, in the 2018 secondary school mathematics curriculum, it was emphasized that the renewed curricula were prepared in a way to encourage students to use metacognitive skills (MoNE, 2018). The learning objectives for low-level cognitive skills are intense in the 2018 secondary school mathematics curriculum (Çil et al., 2019). This is also true for 2018 primary school (Aktan, 2020), secondary school (Çelik et al., 2018), primary education (Kuzu, Çil, & Şimşek, 2019) mathematics curriculum. In the studies examining the achievements in the 2018 mathematics curriculum, it was emphasized that the learning objectives in the upper level cognitive level should be included more at all grade levels and in all learning domains (Aktan, 2020; Çelik et al., 2018; Çil et al., 2019; Kuzu et al., 2019). Also, reducing the number of learning objectives is a positive situation where teachers can better demonstrate their teaching skills (Diker-Coşkun, 2017). Achieving fewer but higher quality skills can reduce the intensity as well as contribute to students’ mathematics learning. On the other hand, future studies could question whether the decrease in learning objectives would make a contribution in this direction.

The explanations about the learning-teaching processes are mostly mentioned in the 2005 and 2011 curriculums and the least in the 2018 curriculum (MoNE, 2005, 2011, 2013, 2018). In order for curriculum development efforts to be successful in practice, they should be adopted by teachers and supported by appropriate materials (Genç, 2007). The results of Akyıldız’s (2016) study show that as the level of adopting and applying the curriculum of the novice teachers increases, they adopt the constructivist approach more, and as the decreases, they tend to traditional understanding. Ergün and Özdaş (1997) emphasized that teaching principles and methods demonstrate how to apply the curriculums developed. Especially considering the seniority levels of the teachers, the faculties they graduated from, and their educational background, it may be useful to include such information in the curriculums. According to teachers, one of the important teaching qualities is the use of different teaching strategies and methods (Bozkuş & Taştan, 2016). Because the modern teaching strategies, methods, and techniques have recently become a part of preservice teacher education, teachers who are new in the profession use more variety of techniques (Okur-Akçay, Akçay, & Kurt, 2016). According to the results of meta-analysis of studies examining the contemporary teaching approaches, they have a significant effect on mathematics achievement (Şad, Kış, & Demir, 2017). But, as the teachers become more experienced, they prefer direct teaching method (Okur-Akçay

et al., 2016). In the current curriculum, how to design learning environments, which teaching materials to use, teacher and student roles in the learning-teaching processes are not included, and the current curriculum has been simplified. We think that how the learning-teaching processes would lead to the learning objectives, how to organize learning environments, and kind of activities to be included in the curriculum are weak aspects of the curriculums under investigation. “How detailed the curriculum depends on the level of curriculum control. In some countries, the curriculum document is just a (loose) framework within which different authorities develop their curriculum” (Wong, Zhang, & Li, 2014, p. 614). Because there is limited information about the above issues, teachers might feel restricted. However, preparing them in a rich framework and according to the preference of teachers can eliminate this anxiety as well as eliminate the deficiencies of the curriculums. When learning-teaching processes are examined in terms of teaching principles, teaching principles are generally taken into consideration during the preparation of the curriculum. However, starting the 9th grade with logic is contrast with *the known to unknown* principle and *from simple to complex* principle and this issue received criticism (Yazıcılar & Bümen, 2017). However, principles of *clarity, meaningfulness, from simple to complex, from the known to unknown, integrity, actuality, appropriateness to the purpose, student-appropriateness, from concrete to abstract, sociability, transfer, deduction and proximity to life* (Aggarwal, 2014; Baki, 2015; Ergün & Özdaş, 1997; Harden & Stamper, 1999; Köksal & Atalay, 2017; Sözer, 2000; Sünbül, 2011; Taşkaya & Gül, 2020; Wu et al., 2017) are considered in high school mathematics curriculums. The principles of *simple to complex, from concrete to abstract, deductive, and from known to unknown* have a special importance for mathematics education.

With the 2005 reform, assessment and evaluation approaches have gained a different meaning than they are for evaluating not only the product but also the process. In the current curriculum, which learning types are measured with which tools are not mentioned. The 2018 curriculum stated that the curriculum can guide the assessment and evaluation, but it emphasized that it is not possible to include all elements of assessment and evaluation approaches (MoNE, 2018). In addition, in the current curriculum emphasis is placed on maximum diversity and flexibility in academic standards in assessment and evaluation (MoNE, 2018). Teachers have a traditional evaluation approach to measure merely knowledge, as they remain hesitant about adopting this element of the curriculum due to their lack of knowledge about assessment and evaluation (Tuncel & Kazu, 2019). Teachers prefer traditional methods because they find themselves more sufficient in measuring student success (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Also, teachers’ lack of knowledge about preparing, applying, and using assessment and evaluation tools can lead to time constraints (Karakuş & Mengi-Uş, 2014). In addition, the branch and seniority levels of teachers also affect their approach to alternative assessment and evaluation tools (Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014). In addition to all these, teachers’ education levels and professional seniority also affect their self-efficacy for assessment and evaluation

(Kılıç, 2020). One of the reasons for the lack of knowledge of teachers about the purposes and methods of assessment and evaluation may be that the curriculums do not provide enough information. While preparing the curriculums, teachers' seniority, educational level, and assessment and evaluation approaches can be taken into consideration. It may be useful to include examples of alternative assessment and evaluation tools that will measure different learning domains in the curriculums. For teachers to adopt, apply, and eliminate these approaches included in the curriculums, teachers should be provided with in-service training support after curriculum changes (Karakuş, 2010). In addition, the opinions of teachers about these four basic components of the curriculum, to what extent they reflect these basic elements to the teaching processes as expressed in the curriculum, and the factors affecting them in this process can also be investigated. Multiple-choice high-stakes exams have an effect on teachers' inability to apply all dimensions of the curriculum (Çetin & Ünsal, 2019). Teachers determine exam-oriented content, exam-oriented methods and techniques such as lecturing, and they prefer multiple-choice exams (Çetin & Ünsal, 2019). At this point, the basic elements of the curriculum should be compatible with the structure of central high-stakes exams.

To limit the scope of this study, the curriculums were compared only in terms of their basic elements (general objectives, content, learning-teaching processes, and assessment and evaluation approaches). Future studies can compare different aspects of curriculums other than their basic elements. For example, in a similar way, Özmantar and Öztürk (2016) compared primary school mathematics curriculums and Özmantar et al. (2018) compared secondary school mathematics curriculums, further studies can compare curriculums in terms of different learning domains in a historical context. This research examined and compared only the high school mathematics curriculums since the 2005 reform. This is a limitation of this study. For future research studies, it can be suggested to evaluate and compare earlier mathematics curriculums before 2005. Also, researchers in other disciplines may be advised to carry out similar studies.

Research and Publication Ethics Statement

It was stated in the letter of Kırklareli University Scientific Research and Publication Ethics Board dated 20 July 2020 and numbered 35523585-199-E.10576 that it this study did not contain any ethical violations. The authors declare that ethical principles and rules were followed in all processes of this research. Both authors made contributions equally to all processes of the research. Also, both authors hereby declare that there is no conflict of interest.

References

Aggarwal, J. C. (2014). *Essentials of educational technology* (3rd edition). Vikas Publishing House.

- Akbaş, U., Gürkan, B., & Büyüköztürk, Ő. (2018). Ortaokul matematik ğretim programlarının lme değerlendirme yaklaşımları. M. F. zmantar, H. Akko, B. Kuşdemir-Kayıran, & M. zyurt (Ed.), *Ortaokul matematik ğretim programları: Tarihsel bir inceleme* (s. 349-365) içinde. Pegem Akademi.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akkoç, H., & Yeşildere-İmre, S. (2015). *Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli olasılık ve istatistik ğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik ğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <https://dx.doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Akyıldız, S. (2016). Aday ğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının ğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.
- Albayrak, M. (2017). 1990 ve 2017 ilkokul matematik dersi ğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 685-701. <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.036>
- Almeida, D. (2001). Pupils’ proof potential. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(1), 53-60. <https://dx.doi.org/10.1080/00207390119535>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2017). *Australian curriculum: Mathematics*. Retrieved from <https://australiancurriculum.edu.au/>
- Aydın, S. (2009). Lineer cebir eğitimi zerine. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 93-106.
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (6. baskı). Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bal-İncebacak, B. (2022). Türkiye ve Singapur ilkokul matematik eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1403-1425. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.984222>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkokul matematik dersi ğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi ğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.44>
- Bennett, C. F. (1979). *Analyzing impacts of extension programs*. Washington, D.C: U.S. Department of Agriculture, Science & Education Administration.
- Beyendi, S. (2018). 2013-2018 ortaokul matematik dersi ğretim programlarının karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 177-200.
- Bezen, S., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2020). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı ortağretim fizik dersi ğretim programlarının temel ğeler açısından karşılaştırılması. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 92-101.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkuş, K., & Taştan, M. (2016). Teacher opinions about qualities of effective teaching. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 6(4), 469-490. <https://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.023>

- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(3), 203-212. <https://dx.doi.org/10.12973/ejmste/75399>
- Büyüktokatlı, N., & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126. <https://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2014.006>
- Cansız-Aktaş, M. (2013). Ortaöğretim geometri öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 69-82.
- Curriculum (n.d.). Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık-Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çiğdem, S. (2022). *1923-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının analizi* (Doktora tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 ortaöğretim matematik programının revize Bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.165>
- Çoban, A., & Aşçı, M. (2022). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının içeriklerinin karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18026/cbayarsos.489571>
- Day, J. M., & Kalman, D. (1999). *Teaching linear algebra: What are the questions?* Department of Mathematics at American University in Washington D.C. pp. 1-16. Retrieved from <http://www.american.edu/academic.depts/cas/mathstat/People/kalman/pdffiles/questions.pdf>
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi* (s. 131-145) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 587.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825. <https://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- Diker-Coşkun, Y. (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017: Öğretim programları arka plan raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Retrieved from http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2017). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (11. baskı, s. 41-87) içinde. Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Yeşilpınar, M. (2018). Ortaokul matematik öğretim programlarının genel amaçları. M. F. Özmanatır, H. Akkoç, B. Kuşdemir-Kayran, & M. Özyurt (Ed.), *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme* (s. 77-115) içinde. Pegem Akademi.
- Dorier, J.-L. (2002, August 20-28). Teaching linear algebra at university. In L. I. Tatsien (Ed.), *Proceedings of the International Congress of Mathematicians*, (Vol III, pp. 875-884). Beijing, China: Higher Education Press.

- Driscoll, A., Gelmon, S. B., Holland, B. A., Kerrigan, S., Spring, A., Grosvold, K., & Longley, M. J. (1998). *Assessing the impact of service learning: A workbook of strategies and methods* (2nd edition). Portland State University, Center for Academic Excellence.
- Eichler, A., & Zapata-Cardona, L. (2016). *Empirical research in statistics education*. Springer International Publishing.
- Ergün, M., & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve metodları*. Kaya Matbaacılık.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 147-166). Sage Publications, Inc.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterli algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Genç, S. Z. (2007). Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde program geliştirme çalışmaları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-137.
- Ghonoodi, A., & Salimi, L. (2011). The study of elements of curriculum in smart schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 68-71. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.014>
- Gökbulut, Y., & Aslan, O. (2017). 2009 ve 2015 ilkokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 908-930. <https://dx.doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.047>
- Grønmo, L. S. (2018). The role of algebra in school mathematics. In G. Kaiser, H. Forgasz, M. Graven, A. Kuzniak, E. Simmt, & B. Xu (Eds.), *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 175-193). ICME-13 Monographs. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_11
- Gürkan, T. (2000). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 15-30) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 716.
- Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(3), 309-325.
- Hamilton, D. (1977). Making sense of curriculum evaluation: Continuities and discontinuities in an educational idea. *Review of Research in Education*, 5(1), 318-347. <https://dx.doi.org/10.3102/0091732X005001318>
- Harden, R. M., & Stamper, N. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, 21(2), 141-143. <https://dx.doi.org/10.1080/01421599979752>
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. David McKay.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hu, J-P., & Yang, S-L. (2020). Analysis on the teaching reform of linear algebra in applied universities. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, icesd. <https://dx.doi.org/10.12783/dtssehs/icesd2020/34420>
- Ibrahim, Z. B., & Othman, K. I. (2010). Comparative study of secondary mathematics curriculum between Malaysia and Singapore. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 351-355. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.049>
- Işık, C., & Kar, T. (2012). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-24.

- İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394-415. <https://dx.doi.org/10.9779/pauefd.452646>
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuş, M., & Mengi-Us, F. (2014). İlköğretimde program değerlendirmenin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 1-22. <https://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2014.019>
- Karataş-Coşkun, M. (2017). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (11. baskı, s. 89-140) içinde. Pegem Akademi.
- Karuku, S., & Tennant, G. (2016). Towards a harmonized curriculum in East Africa: A comparative perspective of the intended secondary school mathematics curriculum in Kenya, Rwanda, Tanzania and Uganda. In A. Halai & G. Tennant (Eds.), *Mathematics education in East Africa: Towards harmonization and enhancement of education quality* (Springer Briefs in Education) (pp. 9-25). Dordrecht, Netherlands: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27258-0_2
- Kılıç, M. Y. (2020). Lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 307-328. <https://doi.org/10.35675/befdergi.10.35675/befdergi.683160>
- Kirkpatrick, D. L. (1983). Four steps to measuring training effectiveness. *Personnel Administrator*, 28(11), 19-25.
- Koç, S. (2019). Türkiye ve Hong Kong ilkökul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(6), 3203-3230. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.36928>
- Korkmaz, İ. (2017). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (11. baskı, s. 1-39) içinde. Pegem Akademi.
- Köksal, O., & Atalay, B. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri, çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler* (3. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Kömleksiz, M., & Gökmenoğlu, T. (2018). Ortaokul matematik ders öğretim programlarında öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. M. F. Özantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir-Kayıran, & M. Özyurt (Ed.), *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme* (s. 151-184) içinde. Pegem Akademi.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. Longman.
- Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129-147. <https://dx.doi.org/10.17556/erziefd.482751>
- Li, Y., & Lappan, G. (2014). Mathematics curriculum in school education: Advancing research and practice from an international perspective. In Y. Li, & G. Lappan (Eds.), *Mathematics curriculum in school education* (pp. 3-12). Springer International Publishing.
- Meleta, F. E., & Zhang, W. (2017). Comparative study on the senior secondary school mathematics curricula development in Ethiopia and Australia. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 30-41.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd edition). Sage Publications, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Sage Publications, Inc.

- Ministry of Education, Singapore [MoE]. (2020). *Mathematics syllabus pre-university higher 1 syllabus 8865*. Singapore: Curriculum Planning and Development Division. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/sciences/>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2005). *Ortaöğretim matematik dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=86>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2010). *Ortaöğretim geometri dersi 11. sınıf öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Retrieved from <https://gef-matematikfen-matematik.gazi.edu.tr/posts/download?id=54868>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2011). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar-haftalık 4 saat) dersi öğretim programı & Ortaöğretim seçmeli matematik (10, 11 ve 12. sınıflar-haftalık 2 saat) dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Retrieved from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Ministry of National Education [MoNE]. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>
- Moss, A. (2019). *Curriculum development in elementary education*. ED-Tech Press.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Okur-Akçay, N., Akçay, A., & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Oliver, R., Kersten, H., Vinkka-Puhakka, H., Alpasan, G., Bearn, D., Cema, I., et al. (2008). Curriculum structure: Principles and strategy. *European Journal of Dental Education*, 12(Suppl. 1), 74-84.
- Özmantar M. F., Akkoç H., Kuşdemir-Kayıran, B., & Özyurt M. (Ed.). (2018). *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme*. Pegem Akademi.
- Özmantar, M. F., & Öztürk, A. (Ed.). (2016). *Reform ve değişim bağlamında ilkökuller matematik öğretim programları*. Pegem Akademi.
- Özşentürk-Balçın, A. (2021). *1998, 2010-2011, 2013 ve 2018 yıllarında güncellenen ortaöğretim programlarının geometri içeriği bağlamında karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi.
- Öztürk, E., & Diker-Coşkun, Y. (2022). Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 188-202. <http://dx.doi.org/10.34056/aujef.1014046>
- Özyurt, M., & Kuşdemir-Kayıran, B. (2018). Program geliştirme süreci bağlamında ortaokul matematik öğretim programlarının temel bileşenleri. M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir-Kayıran, & M. Özyurt (Ed.), *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme* (s. 1-27) içinde. Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. (4th edition). Sage Publications, Inc.

- Rensaa, R. J., Hogstad, N. M., & Monaghan, J. (2020). Perspectives and reflections on teaching linear algebra. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 39(4), 296-309. <https://dx.doi.org/10.1093/teamat/hraa002>
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Türkiye'deki Cumhuriyet Dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 71-91.
- Simpson, E. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of Home Economics*, 10(4), 110-144.
- Sözer, E. (2000). Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 31-44) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 716.
- Ssebagala, L. (2017). Comparative study of secondary mathematics curriculum between Uganda and the United States. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 4(1), 1-7.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Charles E. Merrill.
- Star, J. R., & Stylianides, G. J. (2013). Procedural and conceptual knowledge: Exploring the gap between knowledge type and knowledge quality. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(2), 169-181. <https://dx.doi.org/10.1080/14926156.2013.784828>
- Stewart, S., & Thomas, M. (2010). *Thinking about the teaching of linear algebra*. CULMS Newsletter. 2, 29-35.
- Su, S-W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 153-158. <https://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.1.153-158>
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. baskı). Eğitim Kitabevi.
- Şad, S. N., Kış, A., & Demir, M. (2017). A Meta-analysis of the effect of contemporary learning approaches on students' mathematics achievement. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(1), 209-227. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016017222>
- Şeker, H. (2018). Ortaokul matematik öğretim programlarının öğretim ilkeleri perspektifinden incelenmesi. M. F. Özmentar, H. Akkoç, B. Kuşdemir-Kayıran, & M. Özyurt (Ed.), *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme* (s. 117-150) içinde. Pegem Akademi.
- Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, 3(3), 116-128.
- Taşkaya, S. M., & Gül, A. (2020). An analysis on teaching principles in "Teaching principles and methods" books. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 550-579. <https://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.83>
- Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 35-47. <https://dx.doi.org/10.33400/kuje.548562>
- Tuncel, T., & Kuzu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 163-179. <https://dx.doi.org/10.18069/firatsbed.549200>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Usiskin, Z. (2014). Forty-eight years of international comparisons in mathematics education from a United States perspective: What have we learned? In Y. Li & G. Lappan (Eds.). *Mathematics curriculum in school education* (pp. 581-606). Springer International Publishing.

- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Uysal, R., & İncikabı, L. (2018). Son dönem matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 223-247. <https://dx.doi.org/10.7822/omuefd.358121>
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Ünal, F., & Ünal, M. (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 110-125.
- Vavrus, F. K., & Bartlett, L. (Eds.). (2009). *Critical approaches to comparative education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*. Palgrave Macmillan.
- Wong, N. Y., Zhang, Q., & Li, X. (2014). (Mathematics) Curriculum, teaching and learning. In Y. Li & G. Lappan (Eds.). *Mathematics curriculum in school education* (pp. 607-620). Springer International Publishing.
- Wu, W., Koçoğlu, E., & Akman, Ö. (2017). *New approaches in social studies education I*. Inonu University: Isres Publishing.
- Yan, L., & Simin, W. (2020). Teaching principle and instrutional design analyze in linear algebra course based on problem-based learning. *Curriculum and Teaching Methodology*, 3(1), 53-60. <http://dx.doi.org/10.23977/curtm.2020.030110>
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. T. (2017). 2005, 2011 ve 2013 yıllarında uygulamaya koyulan lise matematik dersi öğretim programları üzerine bir analiz. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* (s. 139-165) içinde. Pegem Akademi. <https://dx.doi.org/10.14527/9786053188407.09>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://dx.doi.org/10.30803/adusobed.323374>

Genişletilmiş Özet

Öğrenme-öğretme süreçlerini içeren öğretim faaliyetlerinin detaylı bir biçimde planlanması öğretim programlarını oluşturmaktadır (Baki, 2015; Su, 2012). Dinamik yapıya sahip olan öğretim programları (Diker-Coşkun, 2017; Oliver vd., 2008) ilerleyen bilimin ışığında, dönemin, bireyin ve toplumun farklılaşan gereksinim ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmekte ve yenilenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). 2004-2005 yılları arasında Türkiye’de eğitim reformu adı altındaki çalışmalarla öğretim programları güncellenmeye başlamıştır (Akinoglu, 2005). Bu güncelleme ve yenileme çalışmaları MEB’in değişen eğitim felsefesi paralelinde 2005 yılında bir reforma dönüşmüştür (MEB, 2017). Bu reformla öğretim programlarının odak, hedef ve içeriklerinde değişim amaçlanmış olmakla birlikte öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir (Bulut, 2007). Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında da sonuç odaklı yaklaşım yerine süreç odaklı yaklaşıma geçilmiştir (Ünal & Ünal, 2010). 2005 yılındaki reform hareketinden sonra ortaöğretim matematik dersi öğretim programları 2005, 2011 (2005 programı revize edilmiş), 2013 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir.

Alan yazında öğretim programlarıyla ilgili ülkemiz dışındaki farklı ülkelerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmaların (Ibrahim & Othman, 2010; Karuku & Tennant, 2016; Meleta & Zhang, 2017; Ssebagala, 2017) yanı sıra ülkemizdeki ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının farklı ülke programlarıyla karşılaştırıldığı çalışmalar (Güzel, Karataş & Çetinkaya, 2010; Öztürk & Diker-Coşkun, 2022) da mevcuttur. Bunların dışında ülkemizdeki güncel ve daha eski ortaöğretim matematik dersi (Çiğdem, 2022; Yazıcılar & Bümen, 2017) öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Ortaöğretimde matematik dersinin önemi göz önüne alındığında, alan yazında ortaöğretim matematik dersi öğretim programları ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerekliliği açıktır.

Bu çalışmada 2005 reformundan günümüze Türkiye’deki ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının (MEB, 2005, 2011, 2013, 2018) genel amaçlarının, içeriklerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının nasıl değişim gösterdiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Program değerlendirme mevcut bir programın uygunluğu, verimliliği ve başarısı gibi etmenler hakkında bilimsel yöntemlerle karar verme sürecidir (Hamilton, 1977; Uşun, 2012). Alan yazında farklı program değerlendirme yaklaşımları (Bennett, 1979; Kirkpatrick, 1983; Stake, 1975; Tyler, 1949) mevcuttur. Alan yazındaki yaklaşımlardan biri de Bloom’un programın öğelerine dayalı değerlendirme modelidir. Öğretim programlarının temel öğeleri amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme (Ghonoodi & Salimi, 2011; Gürkan, 2000; Moss, 2019; Özyurt & Kuşdemir-Kayıran, 2018; Sünbül, 2011; Uşun, 2012). Programın öğelerine dayalı öğrenme modelinde program bu öğelerin her biri için ayrı ayrı değerlendirilir. Bu çalışmada öğretim programları, programın temel öğeleri bağlamında değerlendirilmiş ve programlar karşılaştırılırken Özmantar, Akkoç, Kuşdemir-Kayıran ve Özyurt’un (2018) editörlüğünü yaptığı “Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme” adlı kitap referans alınmıştır. Programların amaçları karşılaştırılırken bu kitabın üçüncü bölümü (Doğanay & Yeşilpınar, 2018), öğrenme-öğretme süreçleri karşılaştırılırken dördüncü (Şeker, 2018) ve beşinci bölümleri (Kömleksiz & Gökmenoğlu, 2018), ölçme-değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılırken de on ikinci bölümü (Akbaş, Gürkan & Büyüköztürk, 2018) çerçeve olarak alınmıştır.

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden karşılaştırmalı durum araştırmasıdır. Karşılaştırmalı durum çalışmaları eğitim de dâhil olmak üzere sosyal araştırma alanları için etkili bir nitel araçtır (Bartlett & Vavrus, 2017; Vavrus & Bartlett, 2009). Bu nitel çalışmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından biri olan yatay yaklaşım benimsenmiştir (Bartlett & Vavrus, 2017; Ültanır, 2000; Vavrus & Bartlett, 2009). Yatay yaklaşımda ulusların öğretim programlarının temel öğeleri ayrı ayrı ele alınarak incelenir (Vavrus & Bartlett, 2009; Yıldırım & Türkoğlu, 2018).

Bu araştırmanın veri toplama araçları 2005, 2011, 2013 ve 2018 yıllarında yenilenen öğretim programlarıdır (MEB, 2005, 2011, 2013, 2018). Bu dokümanlardan elde edilen veriler, doküman analizi ile analiz edilmiştir (Bowen, 2009; Forster, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2016). Veriyi analiz etme aşamasında çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda programların temel öğeleri ayrı ayrı ele alınıp karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, incelenen ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının temel öğelerine ilişkin dikkat çekici hususlara işaret etmektedir. Tüm öğretim programları öğrencileri *bilişsel*, *duyuşsal* ve *psikomotor* alanlarda (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956; Harrow, 1972; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964; Simpson, 1966) geliştirmeyi amaçlasa da programların genel amaçlar kısmındaki listelenmiş amaç ifadelerinde *psikomotor* alana yönelik amaç ifadesine rastlanmazken *bilişsel* alandaki amaç ifadeleri ağırlık kazanmıştır (MEB, 2005, 2011, 2013, 2018). Bu sonuçlar alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Çiğdem, 2022; Doğanay & Yeşilpınar, 2018; Uysal & İncikabı, 2018; Yazıcılar & Bümen, 2017).

2013 ve 2018 öğretim programlarındaki öğrenme alanı sayısı üçe indirilmiş ve sayıca en fazla kazanım sayılar ve cebir öğrenme alanına, en az kazanım veri, sayma ve olasılık öğrenme alanına ayrılmıştır (MEB, 2013, 2018). Kazanım sayıları incelendiğinde mevcut programdaki kazanım sayısında diğer programlara göre sayıca azalmaya gidilmiştir (MEB, 2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın öğretim programlarında yapılan değişiklikleri yansıtmak için hazırladığı basın toplantısı dokümanında tüm öğretim programlarında kazanım sayılarının azaltılmasına rağmen "üst bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren" kazanımlara yer verildiği ifade edilmiştir (MEB, 2017, s. 11). Bazı öğrenme alanlarının, alt öğrenme alanlarının veya konuların birleştirilmesi veya çıkarılması, kazanım sayısında azalmaya yol açmıştır. Öğretim programlarının içeriklerine eklemeler yapılması ya da bazı içeriklerin kaldırılması noktasında yapılan radikal değişikliklerin altında yatan pedagojik nedenler merak konusu olabilir. Öğretim programı geliştiricilere içeriklerdeki bu değişikliklerin nedenlerine yer vermeleri önerilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalara en çok 2005 ve 2011 programlarında, en az ise 2018 programında yer verilmiştir (MEB, 2005, 2011, 2013, 2018). Öğrenme-öğretme süreci; öğretim ilkeleri açısından incelendiğinde genel olarak öğretim ilkelerinin programın hazırlanması esnasında göz önüne alındığı söylenebilir. Ancak mevcut programda 9. sınıfa mantık konusuyla başlamanın bilinenden bilinmeye ilkesi ile basitten karmaşığa ilkesinin bu sınıf seviyesi için göz ardı edildiğiyle ilgili eleştiriye (Yazıcılar & Bümen, 2017) sebep olmuştur. Ancak ortaöğretim matematik programlarında genel olarak açıklık, anlamlılık, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeye, bütünlük, güncellik, hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, somuttan soyuta, sosyallik, transfer, tümdengelim ve yaşama yakınlık ilkelerinin göz önüne alındığı görülmektedir (MEB, 2005, 2011, 2013, 2018).

Tüm öğretim programlarında sürece odaklanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir (MEB, 2005, 2011, 2013, 2018). 2005 ve 2011 öğretim programlarında çok çeşitli *geleneksel* ve *alternatif* ölçme-değerlendirme araç ve görevleri tanıtlıp nasıl uygulanması gerektiği hakkında bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2005, 2011). 2013 ve 2018 öğretim programlarında bunlara yer verilmemiştir (MEB, 2013, 2018). 2018 öğretim programında öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye yön verebileceği belirtilmiş ancak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının tüm unsurlarına yer verilmesinin mümkün olmadığı vurgulanmıştır (MEB, 2018). Ancak tüm bunların da ötesinde 2018 öğretim programında “ölçme ve değerlendirme sürecinin ‘herkese uygun’, ‘herkes için geçerli ve standart olması’ insanın doğasına terstir” ifadesine yer verilerek ölçme ve değerlendirme araç ve görevlerinde akademik standartlarda “azami çeşitlilik ve esneklik” vurgusu yapılmıştır (MEB, 2018, s. 8).

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Buket Erçiçek **, Yurdagül Günel ***, Ebru Ünay ****

Makale Geliş Tarihi: 24/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 13/03/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1209761

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 45 ilkököl ve beş anaokulunda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için bazı analizlere başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 17 maddeden oluşan son ölçek formu ortaya konmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin dört faktörlü (kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrenciye, öğretim sürecine, mesleki gelişime ve mesleki yeterliğe yönelik tutum) yapıdan oluştuğu ve toplam varyansın %51,87'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach-Alpha güvenirlilik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerin güvenirlilik katsayıları 0,40 ile 0,74 arasında değişim göstermektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin analiz sonuçları, ölçeğin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, tutum ölçeği

Developing Attitude Scale Toward Inclusive Education: Validity and Reliability Study

Abstract

In this study, a measurement tool was developed in order to determine the attitudes of preschool and classroom teachers towards inclusive education practices. The participants of

* Bu makale 2023 yılında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim, Artvin, Türkiye, buketercicek@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2058-187X](https://orcid.org/0000-0003-2058-187X) 

*** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Trabzon, Türkiye,

yurdagulgunal@hotmail.com ORCID: [0000-0002-9385-1167](https://orcid.org/0000-0002-9385-1167) 

**** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye,

unayebru@gmail.com ORCID: [0000-0002-6298-9438](https://orcid.org/0000-0002-6298-9438) 

Kaynak Gösterme: Erçiçek, B., Günel, Y., & Ünay, E. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 332-350.

the study consisted of teachers working in 45 primary schools and five kindergartens. Some analyzes were used to ensure the validity and reliability of the Attitudes towards Inclusive Education Scale. In order to determine the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. As a result of these analyzes, the final scale form consisting of 17 items was developed. As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale consisted of four factors (attitude towards the disadvantaged student in inclusive education, teaching process, professional development and professional competence) and explained 51.87% of the total variance. The reliability coefficients of the sub-factors vary between 0.40 and 0.74. The results of the analysis of the scale developed by the researcher show that the scale can be used to determine the attitudes of preschool and classroom teachers working in pre-school education institutions towards inclusive education.

Keywords: Attitude scale, classroom teacher, inclusive education, preschool teacher

Giriş

Salamanca Bildirgesinin yayımlanması ile birlikte yaklaşık 30 yıldır kapsayıcı eğitim dünya çapında bir akım haline gelmiştir. Bu akımda en önemli dönüm noktasına kapsayıcı eğitim kavramına dair bağlayıcılığa sahip ilk yasal belge olan Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme'nin (CRPD) kabulü ile ulaşılmıştır (Amor vd., 2019). Sözleşmenin 24. maddesinde taraf devletlere engelli öğrencilerin engelli olmaları nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamaları ve etkili eğitimlerini kolaylaştırmak için genel eğitim sistemi içinde gerekli desteği almalarının sağlanması zorunlu kılınmıştır (CRPD, 2006). Bu zorunluluk, ülkelerin kapsayıcı eğitimi başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için eğitim politikaları ve yasalar hazırlamalarını gerektirmiştir. Günümüzde bütün öğrencileri kapsayan okullar oluşturma mücadelesinin devam ettiği görülmektedir (Ünay, Melekoğlu & Çakıroğlu, 2021).

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireyler de dahil tüm öğrenciler için yüksek kaliteli eğitime ulaşmak; kapsayıcı, barışçıl ve adil toplumu geliştirmek için ciddi öneme sahiptir (Birleşmiş Milletler [UN], 2016). Kurth ve Gross (2014) kapsayıcı eğitimin bir öğrencinin genel eğitim ortamındaki etkinliklere ve eğitim programlarına katılım gösterebilmesi için ihtiyaç duyacağı destek hizmetlere erişmesi gerektiği anlamına geldiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve daha kapsamlı bir yaklaşıma doğru ilerlemek için bir araç niteliği taşımaktadır.

Kapsayıcı eğitime dayanak oluşturan uluslararası anlaşmalar ve bildirgeler önemli olsa da tüm öğrencilerin fiilen genel eğitim ortamlarına erişeceği anlamına gelmediği gibi, genel eğitimde aldıkları eğitimin de başarılı olacağını garanti etmemektedir (Amor, vd., 2019). Anlaşmalar ve beyanlara ek olarak kapsayıcı eğitimin başarılı olmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörlerden biri de bireyin eğitim-öğretim ortamına uyum sağlamasını kolaylaştıran öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, bireylerle etkileşim kuran, eğitim-öğretim sürecini hazırlayan ve

uygulayan kişilerdir (Amaç, 2021). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının verimli olabilmesi için öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları büyük bir önem taşımaktadır.

Tutum bir kişi veya olaya karşı bireyin olumlu veya olumsuz bilişsel, duyuşsal, davranışsal tepkileridir (Kartal & Bardakçı, 2019). Öğretmenler öğrenciler tarafından model alındığından eğitim-öğretim ortamındaki davranışları, diğer öğrencilerin tutumlarını da etkilemektedir (Aker, 2014). Tutum çalışmalarının yapılmasının altında yatan en önemli neden tutumların insan davranışlarını yordamasıdır (Ok, 2011). Bireyin konuya veya kişiye yönelik olumlu veya olumsuz tutumu, o konu veya kişiye ilişkin davranışının tahmin edilebilmesini sağlar. Tutumlar, akademik bağlamda olduğu kadar duyuşsal alan eğitiminde de dikkate alınması gereken özelliklerdir. Bu yüzden tutumları ölçmeye yönelik yapılan çalışmalar önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, bilişsel boyutta kişisel uzmanlıkları veya kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi düzeylerinden; duyuşsal boyutta kapsayıcı bir öğrenme ortamını sağlayabilecek kaynaklara sahip olduklarını hissedip hissetmediklerinden ve davranışsal boyutta mevcut kaynakları etkin bir şekilde yönetip yönetmediklerinden etkilenebilmektedir (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Forlin vd., 2008; Goodman & Burton, 2010).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu veya olumsuz tutumları sınıf içi öğretim süreçlerini etkilemektedir (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitim ortamlarına yerleştirilmesine yönelik tutumlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, bazı öğretmenler özel gereksinimli çocukları kendilerine destek hizmetler sunulduğunda normal sınıfa yerleştirilmesine istekliken, bazı öğretmenler ise özel gereksinimli çocukların normal sınıfa yerleştirilmesinin sınıfın geri kalanının eğitimine zarar verebileceğine inanmaktadır (Forlin vd., 2008). Hatta bazı öğretmenler özel gereksinimli çocukların ayrı özel eğitim okullarında normal okullarda sağlanan desteklerden daha yüksek kalitede ve düzeyde destek alacaklarını düşünmektedirler (Grieve, 2009).

Kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçmeyle ilgili yapılan uluslararası (Anderson vd., 2007; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer vd., 2011; Wood, 2007) ve ulusal (Sucuoğlu vd., 2013; Şahbaz, Atılgan & Aydemir, 2018; İra & Gör, 2018; Keser, 2019) çalışmalara bakıldığında daha çok anket veya görüşme tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Ewing, Monsen ve Kialblock (2018), 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirgesinden 2015 yılına kadar olan süreçte öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen 9 ölçme aracını incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda ölçme araçlarından sadece üç tanesinin tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını ölçtüğü görülmüştür. Bu ölçme araçları Duygular, Tutumlar ve Endişeler Kapsayıcı Eğitim Revize Ölçeği (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011), Kapsayıcı Eğitime Yönelik Çok Boyutlu Tutumlar Ölçeği (Mahat, 2008) ve Öğretmen Anketi (de Boer vd., 2012)'dir. Ulusal alanyazında

ise Taneri, Özbek, Altunoğlu, Avcı ve Aşiret (2020) tarafından geliştirilen ‘Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin (KEYÖT)’ geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Ölçek 6’lı Likert tipi olup beş faktörlü yapıdan ve 68 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermekte fakat ölçek formu özel okullarda görev yapan öğretmenlere ve tüm branş öğretmenlerine uygulandığından bu araştırmadan farklılaşmaktadır. Dönmez’in (2022) yüksek lisans kapsamında geliştirdiği kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği ise okul yöneticilerine uygulanmış, ölçek güvenilir ve geçerli bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda ise Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) kullanılmış, öğretmenlerin sadece mülteci öğrencilere ilişkin tutumları incelenmiştir (Kazu & Deniz, 2019; Keskin & Okçu, 2021; Köse, Bülbül & Uluman, 2019; Terzi, Göçen & Altun, 2019). Bu bakımdan ölçek (MÖTÖ), kapsayıcı eğitim kapsamında bulunan diğer dezavantajlı öğrencilere yönelik tutumları ölçmemesi açısından sınırlıdır.

Tutumların belirlenmesi, kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini artırmak ve bu konuda öğretmenlere destek sağlamak açısından önemlidir (Ewing, Monsen & Kielblock, 2018). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını anlamak, özel gereksinimli çocuklar ve diğer dezavantajlı çocuklara yönelik tutumları iyileştirmeye yönelik çalışmalar tasarlamak, kapsayıcı davranışları artırmak ve kapsayıcı sınıf içi öğrenme ortamları geliştirmek için önemli bir adımdır (Antonak & Livneh, 2000, Monsen & Frederickson, 2004; MacFarlane & Woolfson, 2013; Monsen vd., 2014). Yapılan çalışmalar sınıf içi öğrenme ortamı ve öğretim yaklaşımının öğretmenlerin benimsedikleri tutumlardan etkilendiği tespit edilmiştir (Grieve, 2009; Ross Hill, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi bu alanda yapılacak düzenlemeler, geliştirilecek müdahaleler ve eğitim içeriklerinin dönüşümü açısından önemlidir. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçen sınırlı sayıda tutum ölçeğine rastlanması alanda bir açık yaratmaktadır. Bu açıdan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırma grubuna ait demografik bilgiler ve izlenen süreçler aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın grubunu, Trabzon ilinin Ortahisar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökuller ve anaokullarında görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, 45 ilkökuller ve beş anaokulunda yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.
Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Faktör	n	%
Cinsiyet	Kadın	399	82,6
	Erkek	84	17,4
Değişken	Faktör	n	%
Branş	Okul Öncesi	205	42,4
	Sınıf	278	57,6
Yaş	25 ve altı	60	12,4
	26-35	207	42,8
	36-45	105	21,7
	45+	111	23,1
	Yüksek lisans	39	8
Kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma durumu	Lisans	425	87,9
	Ön lisans	17	3,5
	Aldım	283	58,5
Sınıfında dezavantajlı birey olma durumu	Almadım	200	41,5
	Var	214	44,3
Toplam	Yok	269	55,7
		483	100

Tablo 1'e göre araştırma, 399'u kadın (%82,6), 84'ü erkek (%17,4) toplamda 483 katılımcıyla yürütülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün, madde sayısının beş katı olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Child, 2006; Bryman & Cramer, 2001). Bu yüzden 63 madde sayısı için 483 katılımcının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 205'i okul öncesi (%42,4), 278'i sınıf öğretmeni (%57,6)dir. Araştırmaya katılanların 60'ı (%12,4) 25 yaş ve altı, 207'si (%42,8) 26-35 yaş arası, 105'i (%21,7) 36-45 yaş arası ve 111'i (%23,1) 45 yaş ve üzeridir. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelenmiş, 2'sinin doktora (%0,4),

39'unun yüksek lisans (%8), 425'inin lisans (%87,9) ve 17'sinin ön lisans mezunu (%3,5) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 283'ünün kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim aldığını (%58,5), 200'ü ise eğitim almadığını (%41,5) belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 214'ünün (%44,3) sınıfında dezavantajlı birey bulunup, 269'unun (%55,7) sınıfında dezavantajlı birey bulunmamaktadır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci ve Verilerin Toplanması

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek için oluşturulacak ölçek için öncelikle literatür taranmıştır. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinde uyarlanan ve geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Çalışma kapsamında kurum yöneticileri, okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda geliştirilecek olan Likert ölçeği için Anderson'un (1988, s. 427; Akt: Tavşancıl, 2002: 140) sıraladığı basamaklar dikkate alınmıştır. Oluşturulan maddeler tutumun bilişsel, davranışsal ve duyuşsal öğelerine göre yazılmıştır. Olumlu ve olumsuz ifade oranına da dikkat edilerek 120 madde yazılmıştır. Bu maddeler, kapsayıcı eğitim, ölçme ve değerlendirme, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiştir. Akademisyenler oluşturulan maddeleri amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiş, incelemeler sonucunda 57 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra kalan 63 madde pilot uygulama için hazır hale gelmiştir. Ölçek 5'li Likert ölçeği olarak 'Hiç Katılmıyorum=5', 'Katılmıyorum=4', 'Kararsızım=3', 'Katılıyorum=2', 'Tamamen Katılıyorum=1' şeklinde oluşturulmuştur. Pilot ölçek 32 olumlu, 31 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aşamasında katılımcılara araştırma hakkında ön bilgi verilmiştir ve katılımcılardan onam alınmıştır. Bununla birlikte üniversitede yer alan Etik Kurul'dan etik kurul izni alınmıştır (XXX, Akademik Etik Kurul, 04.06.2021/E-81614018-000-540).

Verilerin Analizi

Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için bazı analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" ve "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yapılmıştır. AFA için SPSS 23.0 paket program kullanılmıştır. Bu aşamada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için "Kaiser Meyer Olkin Testi (KMO)" ve "Barlett Küresellik Testi"nden yararlanılmıştır.

Alt faktörlerin belirlenmesinde varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan faktörler isimlendirilmiştir. DFA için de Lisrel 8.8 paket programı kullanılmış ve AFA'da ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu uyumu değerlendirmek için Chisquare (χ^2), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of

Approximation (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için ise kapsayıcı eğitim uygulamaları ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek için ise, tüm ölçeğin ve elde edilen faktörlerin Cronbach-Alpha değerlerine bakılmıştır.

Yüzey ve Kapsam Geçerliği

Yüzey geçerliği, geliştirilen ölçekte bulunan maddelerin araştırma problemlerini hangi ölçüde temsil ettiğiyle ilgili uzman görüşü alınmasını içermektedir. Ölçek maddelerinin amaca hizmet edip etmediğinin uzmanlar tarafından incelenmesi ise ölçeğin kapsam geçerliğini ortaya koymaktadır. Oluşturulan ölçek maddeleri, kapsayıcı eğitim, ölçme ve değerlendirme, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiştir. Akademisyenler maddeleri amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından incelemiştir.

Akademisyenlerin incelemelerinde bir derecelendirme ölçeği kullanmaları istenmiştir. Maddeler; Uygun (1), Düzenlenmeli (2) ve Çıkarılmalı (3) şeklinde derecelendirilmiştir. Maddelerin düzenlenmiş halleri de ölçek üzerinde uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan 57 madde çıkarılmış, 20 madde düzenlenmiştir. Sonuç olarak ölçekte kalan 63 madde, pilot uygulama için hazır hale gelmiştir. Ölçeğin son halinin yüzey ve kapsam geçerliği bakımından uygun olduğuna karar verilmiştir.

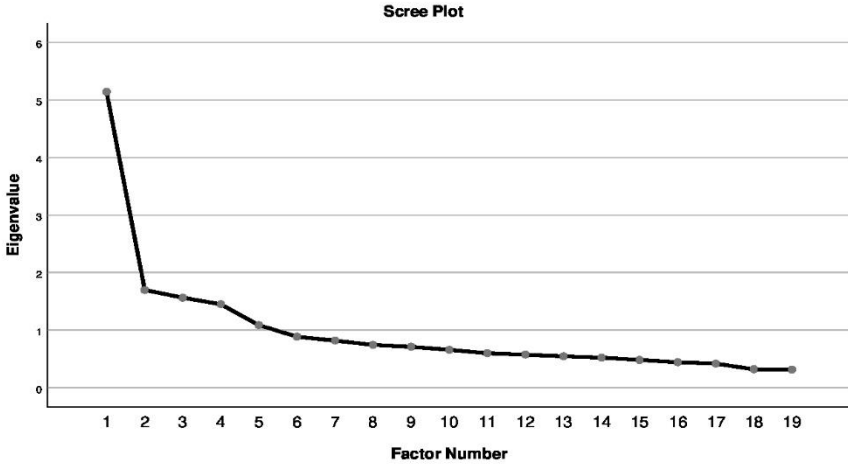
Bulgular ve Yorum

Geçerlik

Öncelikle elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda “Kaiser Meyer Olkin (KMO)” ve “Bartlett Küresellik” değerleri hesaplanmıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapabilmek için “Kaiser Meyer Olkin (KMO)” değerinin 1’e yakın olması gerekmektedir. Bu çalışmada elde edilen KMO değeri 0,85’tir. Bartlett Küresellik testi ise, verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmeye yaramaktadır. Test sonucunda elde edilen olasılık değeri ,000 bulunduğundan, analiz sonucu anlamlı çıkmıştır.

Faktör analizinde varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda paydaşlık oranı değeri 0,40’ın altında olan maddeler (2, 55, 16, 35, 58, 9, 26, 14, 24, 48, 56, 18, 19, 44, 46, 42, 11, 17) sırayla ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarıldığında analizler tekrar edilmiştir. Maddenin farklı faktörlerde yük değerinin olması durumunda aradaki farkın 0,10 olması gerekir (Büyüköztürk, 2018). Aradaki farkın 0,10’dan az olduğu “binişik” olan adlandırılan maddeler de (28, 6, 47, 61, 59, 21, 3, 38, 25, 52, 54, 57, 63, 23, 39, 43, 36, 1, 12, 29, 30, 31, 37, 53) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapısına uymayan 7 ve 8. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör sayısı belirlenirken korelasyon matrisinin 1’den büyük olduğu özdeğerler kabul edilmiş, 1’den küçük değerler ise analize dahil edilmemiştir (Khalaf, 2007). Analiz sonucunda dört alt faktör elde edilmiştir. Birinci alt faktör olan “*dezavantajlı öğrenciye yönelik tutum*” beş maddeden (13, 15, 51, 60, 62); ikinci alt faktör olan “*öğretim sürecine yönelik tutum*” beş maddeden (5, 32, 34, 41, 50); üçüncü alt faktör olan “*mesleki gelişime yönelik tutum*” dört maddeden (10, 20, 27, 45); dördüncü alt faktör olan “*mesleki yeterliğe yönelik tutum*” üç maddeden (33, 40, 49) oluşmuştur. Şekil 1’de faktörlere ait özdeğer grafiği verilmiştir:



Şekil 1. Ölçeğe ait Özdeğer Grafiği

Birinci alt faktöre ait özdeğer 5,1’dir ve bu faktör tutum değişkenine ait varyansın %27’sini açıklamaktadır. İkinci alt faktöre ait öz değer 1,7’dir ve tutum değişkenine ait varyansın %8,9’unu açıklamaktadır. Üçüncü faktöre ait özdeğer 1,5’tir ve tutum değişkenine ait varyansın %8,2’sini açıklamaktadır. Dördüncü alt faktöre ait özdeğer 1,4’tür ve bu alt faktör tutum değişkenine ait toplam varyansın %7,6’sını açıklamaktadır. Faktör yük değerinin alt sınırı olarak 0,40 baz alınmıştır. Faktör yük değeri 0,40’ın altında olan 4 ve 22. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörlere ait faktör yükleri 0,40 ile 0,74 arasında değişim göstermektedir.

Ölçek maddelerine ait faktör yükleri, faktör özdeğerleri ve betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Geçerlik Analizi ve Betimsel İstatistikler

Maddeler	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Faktör yükü	Faktör özdeğeri
----------	--------------------	----------------	-------------	-----------------

m15	4,02	1,14	,65	
m51	3,90	1,10	,62	
m62	3,36	1,28	,54	5,1: Dezavantajlı Öğrenci (DO)
m13	3,09	1,31	,47	
m60	4,33	,94	,44	%27
<hr/>				
m34	4,26	,86	,71	
m41	4,15	,84	,64	1,7: Öğretim Süreci (OS)
m32	4,13	1,04	,56	
m50	3,91	,97	,45	%8,9
m5	4,48	,68	,40	
<hr/>				
m10	4,15	,96	,74	
m27	3,78	1,11	,68	1,5: Mesleki Gelişim (MG)
m45	4,18	,90	,65	
m20	4,28	,91	,52	% 8,2
<hr/>				
m33	3,26	1,05	,65	
m49	2,64	1,09	,51	1,4: Mesleki Yeterlik (MY)
m40	3,84	,89	,51	
				%7,6

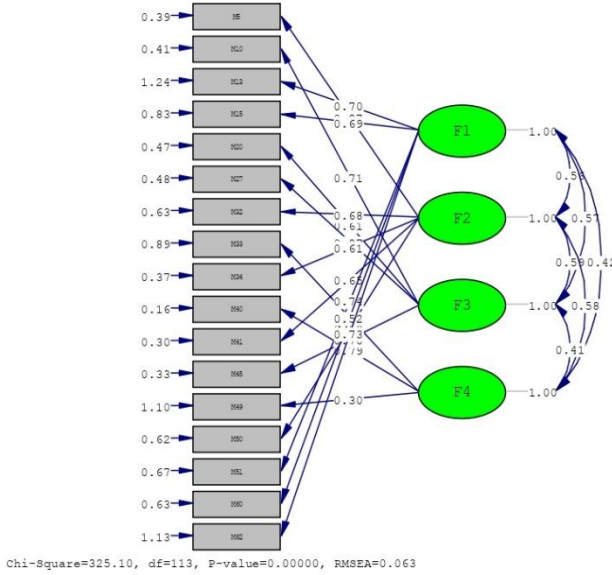
Toplam Varyans Açıklama Oranı: %51,87

Aritmetik Ortalama: 211,24

Standart Sapma: 15,07

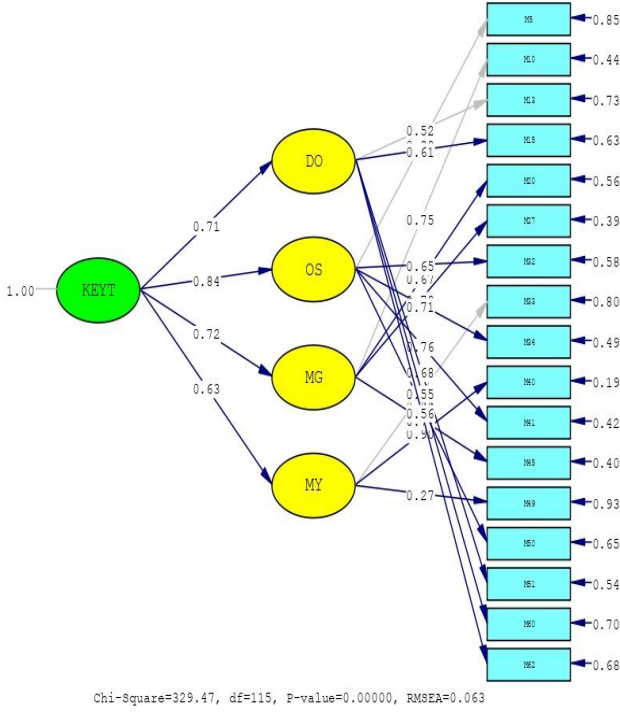
Varyans: 227,24

AFA sonucu elde edilen dört faktörlü modelin yapı geçerliği, DFA yapılarak test edilmiştir. DFA, birinci ve ikinci düzey DFA olmak üzere ikiye ayrılır. Birinci düzey DFA'da, daha önce tanımlanmayan değişken ölçülmektedir. İkinci düzey DFA'da, AFA ve DFA'nın ortaya çıkardığı modele dışsal örtük değişkenler eklenir ve analiz tekrarlanır. Bu çalışmada ikinci düzey DFA LISREL 8.8 programında yapılmıştır. Birinci düzey DFA'ya ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Birinci düzey DFA'ya ilişkin faktör yükleri ve dağılımı

DFA sonucunda NFI= 0,93, CFI= 0,96 bulunmuştur. NFI ve CFI uyum indeks değerlerinin 0,90 ve üzerinde olması modelin kabul edilebilir; 0,95 ve üzerinde olması modelin iyi bir uyum gösterdiğini işaret etmektedir (Seçer, 2013). Elde edilen verilere göre model NFI ve CFI değerleri açısından iyi bir uyum göstermektedir. GFI= 0,92, AGFI=0,90 olduğundan modelin kabul edilebilir bir uyum sergilemektedir. Ayrıca χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh Engel & Moosbrugger, 2003). Birinci düzey DFA'da $\chi^2(325,10)/sd(113)$ oranının 2,87 bulunması, mükemmel uyumun sağlandığını göstermiştir. İkinci düzey DFA'ya ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. İkinci düzey DFA'ya ilişkin faktör yükleri ve dağılımı

İkinci düzey DFA sonucunda NFI= 0,93, CFI= 0,96, GFI= 0,92, AGFI=0,90 bulunmuş, değerler 0,90 ve üzerinde olduğundan modelin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh Engel & Moosbrugger, 2003). İkinci düzey DFA'da $\chi^2(329,47)/sd(115)$ oranının 2,86 olması, mükemmel uyumun sağlandığını göstermiştir.

Güvenirlilik

Ölçekteki her maddenin, ölçmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği ve katılımcı grubunu ayırt etmede yeterli olup olmadığını belirlemek için madde-toplam test korelasyonlarına bakılmıştır. Ayrıca tüm ölçek için ve her alt faktör için Cronbach-Alfa katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları ve madde-toplam test korelasyonları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3.
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi

Madde No	Madde - Toplam Test Korelasyonu				Crα
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	
15	0,43				
51	0,46				
62	0,34				0,70
13	0,34				
60	0,26				
34		0,55			
41		0,56			
32		0,38			0,73
50		0,36			
5		0,22			
10			0,61		
27			0,58		0,81
45			0,56		
20			0,43		
33				0,44	
49				0,28	0,58
40				0,44	

Crα: Cronbach-alpha güvenirlilik katsayısı

Genel Crα: 0,85

Tablo 3 incelendiğinde birinci faktöre ait değerlerin 0,26 ile 0,46 arasında; 2. faktöre ait değerlerin 0,22 ile 0,56 arasında; 3. faktöre ait değerlerin 0,43 ile 0,61 arasında ve 4. faktöre ait değerlerin 0,28 ile 0,44 arasında olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerinin 0,20 ve 0,20'nin üzerinde olması maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için Cronbach-Alpha değerinin minimum 0,70 olması gereklidir (DeVellis, 2003; Tavşancıl, 2014). Birinci alt faktöre ilişkin Crα; 0,70, ikinci alt faktöre ilişkin Crα;0,73, üçüncü alt faktöre ilişkin Crα güvenirliliği; 0,81; dördüncü alt faktöre ilişkin 0,58 ve ölçeğin tümüne ait genel Crα güvenirliliği; 0,85 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri ölçmek amacıyla geliştirilen tutum

ölçekleri, birçok alanda kullanılmaktadır. Geliştirilen ölçeklerle konu veya duruma ilişkin tutum, farklı değişkenler açısından incelenmektedir. Sosyal bilimler alanında da sıklıkla kullanılan tutum ölçeklerinin, büyük oranda bilişsel boyutu ölçtüğü ön plana çıkmaktadır (Çetin & Çetin, 2019). Wilczenski (1995) ve Bailey (2004)'in kapsayıcı eğitime yönelik geliştirdikleri ölçeklerin tutumun sadece bilişsel boyutuna yönelik hazırlanmış olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında kapsayıcı eğitime yönelik tutumun bilişsel boyutu ile beraber duyuşsal veya davranışsal boyutlarından herhangi birini içeren ölçek çalışmaları da mevcuttur (Antonak & Larrivee 1995; Sharma & Desai 2002; Hastings & Oakford, 2003; Monsen vd., 2015).

Tutumun tüm boyutlarını ölçmeyi amaçlayan ölçek geliştirme çalışmaları, alanyazında önem arz etmektedir. Alanyazında kapsayıcı eğitime yönelik tutumun üç boyutunu da içeren üç ölçek çalışmasına ulaşılmıştır (Mahat, 2008; Boer vd., 2012; Forlin vd., 2011). Bu çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla tutumun üç boyutunu da içeren dört faktörlü yapıya sahip ve 17 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Pilot uygulaması 63 maddeyle yapılan ölçeğin analizleri sonucunda extraction değeri 0,40'ın altında olan 18, binişik olan 24, yapıya uymayan iki ve faktör yükü 0,40'ın aşağısında olan iki madde ölçek dışı bırakılmıştır. Geliştirilen nihai ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt faktörden oluştuğu görülmüştür. Alt faktörler sırasıyla kapsayıcı eğitimde “dezavantajlı öğrenciye, öğretim sürecine, mesleki gelişime ve mesleki yeterliğe” yönelik tutum olarak adlandırılmıştır. Elde edilen dört faktörün, tutum değişkenine ait toplam varyansın %51,87'sini açıkladığı ortaya koyulmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri 0,40 ile 0,74 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre geliştirilen ölçeğin, ölçmek istenen özelliği ölçmeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında Taneri vd. (2020) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinde” madde faktör yükü 0,32'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış, sonuçta beş faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu beş faktörün kapsayıcı eğitime yönelik tutumların %51,66'sını açıkladığı belirtilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için tüm ölçeğe ve alt faktörlere ait Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Alt faktörlerin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla; 0,70, 0,73, 0,81, 0,58'dir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0,85'tir. Elde edilen katsayının 0,70 ve üzerinde olması, geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Salvucci, vd., 1997). Ulusal alanyazında Dönmez (2022) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Yöneticileri Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinin” Cronbach-Alpha değeri 0,85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmayla da karşılaştırıldığında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısının paralellik gösterdiği görülmektedir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını

ölçmek amacıyla 5’li Likert şekilde geliştirilen bu ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu görülmektedir. Son 30 yılda hem politikada hem de uygulamada kapsayıcı eğitime yapılan küresel vurgu ve farklı gereksinimleri olan çocukların sayılarındaki artış göz önüne alındığında hem uluslararası hem de ulusal düzeyde kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçen yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim uygulamaları için geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanan bu ölçeğin, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçek diğer branşlardaki öğretmenlere veya öğretmen adaylarına uygulanacaksa analizlerinin tekrar yapılması ve toplanacak veri sayısının artırılması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin Trabzon Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 04.06.2021/E-81614018-000-540) etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* (Tez No. 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28: 131-147. <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>

- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224. <https://doi.org/10.1080/096382800296782>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards the integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660371>
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows. *Journal of Mathematical Psychology*, 46, 116-117. <https://doi.org/10.4324/9780203471548>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3th ed.). Continuum.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157. [tps://doi.org/10.26466/opus.552080](https://doi.org/10.26466/opus.552080)
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Dönmez, A. (2022). *Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. (Tez No. 732074) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and

- concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2019). *Tutum ölçekleri*. Akademisyen Kitabevi.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Keskin, A., & Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332. <https://doi.org/10.53506/egitim.892264>
- Köse, N., Bülbül, Ö., & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kurth, J. A., & M. Gross. (2014). *The Inclusion Toolbox: Strategies and Techniques for All Teachers*. Corwin Press.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>

- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- Ross Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., Saba, M. (1997). Measurement error studies at the national center for education statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>
- Schermelleh Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 2 (8), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. I., Demir, T., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2). <https://doi.org/10.20489/intjecse.107929>
- Şahbaz, Ü., Atılgan, H., & Aydemir, D. (2018). Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1843-1850. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2202>
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E., & Aşiret, S. (2020, Aralık, 23-24). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Sözlü sunum]. 8. *Uluslararası Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye*.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Terzi, R., Göçen, A., & Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 476-494. <https://doi.org/10.19126/suje.526197>
- United Nations [UN]. (2016). *Birleşmiş milletler engelli kişilerin haklarına dair uluslararası sözleşmesi*. Erişim adresi: <https://treaties.un.org/Pages/Home.aspx>

Ünay, E., Melekoğlu, M. A. & Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Geçiş. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 663-681. doi:10.30900/kafkasegt.955653. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.955653>

Wood, M. J. (2007). *Teacher efficacy, teacher attitudes towards inclusion and teachers' perspectives of training needed for successful inclusion* [Doctoral dissertation, Capella University-Minneapolis].

Extended Abstract

According to the United Nations, inclusive education is to provide high-quality education for all students, including individuals with special needs; is of critical importance for developing an inclusive, peaceful and just society. For inclusive education to be successful, it must have a legal basis. Treaties such as the Universal Declaration of Human Rights, the Salamanca Declaration and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) support inclusive education. In addition to participation, it plays an ongoing role in the success of inclusive education. One of these factors is teachers.

Positive teacher attitudes can make inclusive education successful. Attitude; It is an individual's positive or negative cognitive, affective and behavioral reactions to a person or event. Attitudes can be measured with scales. Since the scale developed in this study was applied to all branch teachers, it is limited in terms of revealing the attitudes of preschool and classroom teachers towards inclusive education. This research is a scale development study for preschool and classroom teachers. In this direction, an attitude scale consisting of 17 items for inclusive education was developed.

For the attitude scale to be created, first of all, the literature was scanned. The scales used in national and international articles, master's and doctoral theses related to the subject were examined. Within the scope of the study, interviews were conducted with institution administrators, preschool and classroom teachers. Some steps were taken into account in the Likert scale, which will be developed as a result of the research. The created items were written according to the cognitive, behavioral and affective elements of the attitude. 120 items were written by paying attention to positive and negative expression rates. These items were examined by academicians who are experts in the field of inclusive education, measurement and evaluation, and Turkish Language and Literature. The items created by the academicians were examined in terms of clarity and as a result of the examinations, 57 items were removed from the scale. After these items were removed, a pilot study was conducted with the remaining 63 items. The scale was created as a 5-point Likert type scale as 'Strongly Disagree=5', 'Disagree=4', 'Undecided=3', 'Agree=2', 'Strongly Agree=1'. The pilot scale consists of 32 positive and 31 negative items. During the data

collection phase, preliminary information about the research was given to the participants. Ethics committee approval was obtained from the University's Ethics Committee (XXX, Academic Ethics Committee, 04.06.2021/E-81614018-000-540).

The research was conducted with 483 participants. "Exploratory Factor Analysis (EFA)" and "Confirmatory Factor Analysis (CFA)" were performed to test the construct validity of the scale. "Kaiser Meyer Olkin Test" and "Barlett Sphericity Test" were used to determine whether the data were suitable for factor analysis. As a result of the analysis, four sub-factors were obtained. The first sub-factor "attitude towards the disadvantaged student" consists of five items (13, 15, 51, 60, 62); the second sub-factor "attitude towards the teaching process" consists of five items (5, 32, 34, 41, 50); the third sub-factor "attitude towards professional development" consists of four items (10, 20, 27, 45); The fourth sub-factor "attitude towards professional competence" consists of three items (33, 40, 49). The eigenvalue of the first sub-factor is 5.1, and this factor explains 27% of the variance of the attitude variable. The eigenvalue of the second sub-factor is 1.7 and explains 8.9% of the variance of the attitude variable. The eigenvalue of the third factor is 1.5 and explains 8.2% of the variance of the attitude variable. The eigenvalue of the fourth sub-factor is 1.4, and this sub-factor explains 7.6% of the total variance of the attitude variable. The lower limit of the factor load value is 0.40. Items 4 and 22 with a factor loading value below 0.40 were excluded from the scale. Factor loads vary between 0.40 and 0.74.

The construct validity of the four-factor model obtained as a result of EFA was tested by performing CFA. CFA is divided into first and second level. Finding the $\chi^2(325.10)/sd(113)$ ratio of 2.87 in the first level CFA showed that perfect fit was achieved. The $\chi^2(329.47)/sd(115)$ ratio, which was 2.86 in the second level CFA, showed that perfect fit was achieved. The total variance explained is %51.87. Cronbach-Alpha values were examined to determine the reliability of the measurement results. Overall α reliability of the whole scale; 0.85 was found. These values showed that the scale was reliable.

This scale, which was developed to measure the attitudes of preschool and classroom teachers towards inclusive education, consists of 17 items. The scale is 5-point Likert type. It is thought that this scale, which has proven to be valid and reliable for inclusive education practices supported by the projects carried out by the Ministry of National Education in recent years, will contribute to the literature. If the scale is to be applied to teachers or prospective teachers in other branches, it is recommended to re-analyze and increase the number of data to be collected.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Deneyimlerinin İncelenmesi

Bahar CANDAŞ*, Haluk ÖZMEN**

Makale Geliş Tarihi: 27/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 27/03/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1210816

Öz

Covid-19 pandemi sürecinde çevrimiçi yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının öğretim faaliyetlerini nasıl planladıkları, ders yürütücülerinin onlara rehber olabileceği durumları ve bu süreçteki mesleki gelişimlerinin analiz edilmesinin yaşanan sorunlara yönelik çözümlerin üretilmesine ve farklı uygulamaların planlanmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının pandemi döneminde çevrimiçi olarak yürütülen Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerine yönelik deneyimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımı doğrultusunda yürütülen çalışmaya 37 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri, rehberlik, öğretim faaliyetleri ve mesleki gelişim temalarına yönelik hazırlanan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Elde edilen veriler soruların yapılandırıldığı temalar bazında betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinde iletişimin yetersiz kurulmasının adaylar tarafından olumsuz bir durum olarak sıklıkla ifade edildiği görülmüştür. Ancak bununla beraber, adaylar süreç boyunca kendilerinde en fazla gelişen özelliğin iletişim kurma olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda adaylara çevrimiçi ortamda nasıl iletişim kuracakları ve çevrimiçi ortamları kendi planladıkları öğretim faaliyetlerine nasıl dahil edeceklerine yönelik atölyeler tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Fenomenoloji, Covid-19 pandemi dönemi, öğretmen adayı deneyimi, öğretmenlik uygulaması

Examination of Teacher Candidates' Experiences of Teaching Practice During the Pandemic Period

Abstract

The analyzing of how teacher candidates plan their teaching activities, whether the instructors provide sufficient guidance, and their professional developments in the teaching practice course conducted online during the pandemic process will contribute to produce of

* Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri A.B.D.,

Trabzon, Türkiye, bcandas@trabzon.edu.tr. ORCID: 0000-0003-4516-9670 

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,

Trabzon, Türkiye, hozmen61@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0578-3481 

Kaynak Gösterme: Candaş, B., & Özmen, H. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelenmesi.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(38), 351-384.

solutions for the problems experienced and to plan different practices. Accordingly, it was aimed to determine teacher candidates' experiences about online Teaching Practice I-II courses during the pandemic period. 37 science-teacher candidates participated in the study, which was conducted with the phenomenography, one of the qualitative research designs. The data were collected with open-ended questions prepared for the themes of guidance, teaching activities and professional development. The obtained data were analyzed descriptively based on the themes which the questions were structured. In the study, it was observed that inadequate communication in the online teaching practice course was frequently expressed as a negative situation by the candidates. However, the candidates stated that the most developed feature in themselves was how to communicate. Concordantly, workshops can be designed for candidates on how to communicate online and how to incorporate online environments into their teaching.

Keywords: *Pandemic period, phenomenography, teacher candidate's experience, teaching practice*

Giriş

2019 yılı sonlarında ortaya çıkan Covid-19 virüsünün kısa sürede birçok ülkeye yayılmasıyla, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Bütün dünyada salgının yayılma hızını azaltmak ve hastalıkla mücadele etmek için çeşitli kısıtlamalar uygulanmak zorunda kalmıştır. Ülkemizde de, diğer önlemlere ek olarak, ilk ve orta dereceli okullar ile yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitimle devam edilmesine karar verilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetleriyle eğitim-öğretim sekteye uğratılmamaya çalışılmış hem eğitimciler hem de öğrenciler aniden gelişen bu duruma uyum sağlamak zorunda kalmışlardır (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020). Ancak beklenmedik ve çok ani gelişen bu süreç sonucunda okullar bir anda uzaktan eğitime geçmişlerdir. Bu durum her düzeyde hem öğretmen/öğretim elemanı hem de öğrencilerin süreçte çeşitli sorunlar yaşamasını kaçınılmaz hale getirmiştir. İlkokuldan yükseköğretime kadar her seviyede uzaktan eğitim ve çevrimiçi uygulama deneyimlerinin pandemi öncesinde çok sınırlı ve çoğunlukla asenkron olması, pandemi sürecinin başlarında uygulamada birçok sorunun yaşanmasını da beraberinde getirmiştir.

Salgın döneminde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan problemler, atılan adımlar ve verilen kararları inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bozkurt, 2020; Brooks vd., 2020; Can, 2020; Çalikoğlu & Gümü, 2020; Durak vd., 2020; Kalkan & Yıldız, 2022; Özer, 2020; Sarı & Sarı, 2020; Wang, Cheng, Yue & McAleer, 2020). Bu çalışmaların yanısıra öğretmen adaylarının (Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021; Güven & Uçar, 2021; Kahraman, 2020; Karadağ & Yücel, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Owusu-Fordjour, Koomson & Hanson, 2020; Solak, Ütebay & Yalçın, 2020); öğretmenlerin (Avcı & Akdeniz, 2021; Bakioğlu & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020; Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2021; Türker & Dünder, 2020) ve yöneticilerin (Bay-Dönertaş, Akkaya & Erkılıç, 2022; Kavrayıcı & Kesim, 2021) uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemleri araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda uzaktan eğitim sürecinde en çok

karşılaşılan sorunların başında teknik sorunlar (internet bağlantısı ve bilgisayar/tablet/akıllı telefon eksikliği, vb.) (Avcı & Akdeniz, 2021; Bakıoğlu & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020; Karadağ & Yücel, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Owusu vd., 2020) ve dijital içerik ve öğretim materyallerinin yetersizliği (Karadağ & Yücel, 2020; Owusu vd., 2020) gelmektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik becerilerinin sınırlı olması (Kalkan & Yıldız, 2022; Kürtüncü & Kurt, 2020), uygulamalı derslerde iletişim problemlerinin ortaya çıkması (Aygüneş, Emirzeoğlu & Güneş, 2022; Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020; Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021; Güven & Uçar, 2021; Kahraman, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020) ve mesleki gelişimin yetersiz olması (Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021; Güven & Uçar, 2021) gibi problemlerin de açığa çıktığı görülmektedir.

Pandemi ilan edilmesiyle bakanlığa bağlı okullar gibi üniversiteler de çevrimiçi eğitim uygulamasına geçmiştir. Bu süreçte eğitim fakültelerinde özellikle uygulamalı derslerin yürütülmesinde yüz yüze eğitimde rastlanmayan bazı yeni sorunlar ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, öğretmen adayları onlar için yeni bir durum olan çevrimiçi eğitimi deneyimleyerek bu ortamda karşılaşılan problemlere çözüm üretme süreçlerini de yaşamışlardır. Bununla beraber, çevrimiçi eğitimle sadece teorik dersler değil mesleki uygulamaların yapıldığı dersler de sanal ortamda yürütülmüştür. Dolayısıyla bu uygulamalı derslerde kazanılacak deneyimler sekteye uğramıştır. Laboratuvar dersleri, uygulamalı öğretim dersleri ve özellikle Öğretmenlik Uygulaması derslerinin adayların bu tür deneyimleri yaşadığı başlıca dersler arasında yer aldığı söylenebilir. Bu dersler içerisinde özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersleri hem içeriği hem uygulama biçimi hem de statüsü bakımından diğer uygulamalı derslerden farklı bir yerde konumlanmaktadır.

Fakülte-okul iş birliğiyle yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersi, eğitim fakülteleri son sınıf öğrencilerinin hem yedinci (Öğretmenlik Uygulaması I) hem de sekizinci (Öğretmenlik Uygulaması II) yarıyılıda aldıkları, iki saati teorik altı saati uygulama olan zorunlu bir derstir (Şimşek, Alkan & Erdem, 2013). Öğretmen adaylarından bu derste, okulun işleyişini öğrenmeleri, öğretmenleri sınıflarında gözlemleyerek deneyim kazanmaları, öğrenci profilleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve ders planları tasarlayarak gerçek sınıf ortamlarında öğretmenlik deneyimi kazanmaları beklenmektedir (Özmen, 2008; Tonga & Tantekin-Erden, 2021; Yiğit & Alev, 2005). Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde, öğretmen adayları kendi öğretmenlik performanslarını değerlendirip eksikliklerini belirleyerek (Poulou, 2007; Şimşek vd., 2013) mesleki performanslarını geliştirme fırsatı bulurlar. Bu gelişim sürecinde öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasındaki iş birliği önemlidir (Şimşek vd., 2013). Öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin uygulamaya sürecine aktif katılım ile, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaptıkları davranışları değerlendirmeleri ve geri bildirimlerde bulunmaları adayların gelişimlerine yönelik farkındalıklarını artırmakta ve eksiklerini görme ve giderme fırsatı sunmaktadır. Alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür boyutlarında yetkinlik

kazanmaya çalışan öğretmen adaylarının, bu iş birliği ile mesleğe yönelik farkındalıklarına da katkı sağlanması hedeflenmektedir (Yıldırım, Özyılmaz-Akamca, Ellez, Karabekmez & Bulut-Üner, 2019).

Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin yürütülmesi sürecinde öğretmen adaylarından uygulama öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi uygulamaları ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gözlemlemeleri istenmektedir. Ayrıca, adaylardan alana özgü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapmaları, alana özgü ders materyalleri geliştirip kullanmaları, bağımsız ders planlayarak uygulayabilmeleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapmaları da beklenmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2022). Bu süreçte iki saatlik teorik dersler eğitim fakültelerinde dersi veren öğretim elemanları tarafından yürütülmekte ve bu derslerde haftalık olarak uygulama sürecinde yapılanlar değerlendirilmekte, ödev kontrolleri yapılmakta, adayların yaşadıkları tecrübeler tartışılmaktadır. Altı saatlik uygulama dersleri ise okullarda yürütülmekte ve adaylar yukarıda ifade edilen uygulamaları öğretmen kontrolünde yürütmektedirler. Bu nedenle süreçte hem öğretim elemanlarından hem de özellikle uygulama öğretmenlerinden uygulama sürecini yakından gözlemleyerek adayları yönlendirmeleri, eksikliklerini belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapmalarını sağlamaları, mesleki deneyim kazanacak şekilde sınıf içi uygulamalar yürütmelerini sağlamaları ve fakülte-okul iş birliği sürecini sürekli canlı tutmaları beklenmektedir. Hem öğretim elemanlarının hem de uygulama öğretmenlerinin kendilerinden beklenen görevleri etkili bir şekilde yerine getirmeleri öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından son derece önemlidir.

Yüz yüze eğitim ortamı ile çevrimiçi eğitim ortamının dinamiklerinin farklı olması, çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının birtakım sorunlar yaşamalarına yol açmıştır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde öğretime yönelik aldıkları derslerin yüz yüze öğretimin dinamiklerine uygun olması ve çevrimiçi öğretime yönelik deneyimlerinin sınırlı olması süreçte doğal olarak çeşitli problemleri açığa çıkarmıştır. Aynı zamanda, bu ani ve beklenmedik problemler öğretmen adaylarının sorunları çözmek adına farklı deneyimler kazanmalarını da sağlamıştır.

Gerçek sınıf deneyimi sınırlı olan öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda gerçekleştirilecek öğretim sürecinde hem uygulama öğretmeni hem de öğrencileri nasıl gözlemleyecekleri, öğrencilerle nasıl iletişim kuracakları, mesleki olarak nasıl gelişim gösterecekleri, mikro öğretim uygulamalarını nasıl yürütecekleri, etkili bir dersi nasıl planlayıp uygulayacakları, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği, sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağı ve nasıl tecrübe kazanılacağı gibi sorularını beraberinde getirmiştir. Çevrimiçi ortamda yapılacak öğretim uygulamalarının, yüz yüze ortamdaki uygulamalardan farklı olması ve onları taklit etmemesi önemlidir (Bozkurt, 2020). Çevrimiçi ortamlarda anlamlı öğrenmenin sağlanması için farklı öğretim araçlarını kullanmak, öğrencilerle farklı iletişim yolları

aramak (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia & Koole, 2020) ve alan bilgisine pedagojiyi ve teknolojiyi entegre etmek gerekmektedir (Anderson, 2009; Bozkurt, 2020). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını nasıl yönlendirdikleri, adayların öğretimi nasıl gerçekleştirdikleri ve çevrimiçi ortamı öğretimlerine katabilme durumları, adayların bu yeterliklere ne kadar sahip oldukları ve yeterliklerini nasıl kullandıkları ile kendilerini yeterli görme durumları, bu faaliyetleri gerçekleştirirken karşılaşılan sorunlar ve sürece yönelik deneyimleri incelenmesi gereken konular olarak ön plana çıkmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması derslerinin pandemi öncesinde yüz yüze yürütüldüğü dönemlerde, bu derslerde yaşanan sorunlara ve sürecin daha etkili hale getirilmesine yönelik çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Aslan & Sağlam, 2018; Cengiz, 2021; Değirmençay & Kasap, 2013; Dönmez-Usta & Turan-Güntepe, 2016; Göktaş & Şad, 2014; Tonga & Tantekin-Erden, 2021; Yıldırım-Yakar, Uzun & Tekerek, 2021). Bu çalışmalarda, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle iletişim sorunu yaşamaları ve yeterli rehberlik ve destek görememeleri, öğretim elemanı ile iletişim eksikliği hem uygulama öğretmenlerinden hem de öğretim elemanlarından yeterli geri bildirim alamama, derse yönelik değerlendirmelerin standart olmaması gibi hususlar sorun olarak ortaya konulmuştur. Bu sorunlar güncelliğini korurken, çevrimiçi uygulamanın da kendi doğasından kaynaklanan sorunların Öğretmenlik Uygulaması dersinde de açığa çıkması beklenmektedir. Günümüzde her ne kadar pandemi süreci neredeyse sona ermiş ve yüz yüze eğitime bir süreliğine başlanmış olsa da 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremle yükseköğretimde çevrimiçi öğretime tekrar dönmüştür. Gelecekte de farklı durumlar sebebiyle çevrimiçi eğitim kararı alınma ihtimali bulunmaktadır. Bu tür durumlarda geçmiş tecrübelerin ortaya konulması ve analiz edilmesi, yaşanan sorunların ve deneyimlerin tespiti ve gelecek için bu sorunların çözümüne yönelik gerekli önlemlerin alınması önem arz eden bir husustur. Bütün bunlara ek olarak; teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği 21. yüzyılda daha erişilebilir ve ekonomik olma gibi sebeplerle eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına sıklıkla yer verileceği de bir gerçektir. Bu nedenle pandemi süreci tecrübelerinin iyi analiz edilmesi ve yaşanan sorunlara yönelik geleceğe dönük çözümlerin ve farklı uygulamaların şimdiden planlanması gerekmektedir. Özellikle teorik kısmı eğitim fakültelerinde uygulama kısmı ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersleri özelinde çevrimiçi uygulamalarda öğretmen adaylarının hem teorik hem de uygulamalı kısma ilişkin deneyimleri irdelenmesi önemlidir. Bu irdelenmenin sonucunun, yaşanan sorunların tespiti ile sorunların çözümüne yönelik önemli fikirler sunacağı ve geleceğe hazırlıklı olmayı sağlayacağı aşikardır.

Pandemi sürecinde öğretmenlik uygulaması derslerinin çevrimiçi yürütülmesine ilişkin farklı öğretmenlik alanlarında adayların görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar yürütülmüştür (Aygüneş vd., 2022; Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021; Güven & Uçar 2021; Kalkan & Yıldız 2022; Koç 2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının da bu süreçteki deneyimlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, 2021; Koray

& Pekbay 2022). Ancak bu çalışmaların katılımcı gruplarının sınırlı olması, sınırlı sayıda deneyimin açığa çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple, daha yüksek katılımlı öğretmen adayları gruplarıyla yürütülecek çalışmalarla çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin bilgi elde edileceğine inanılmaktadır.

Bu düşünceden hareketle çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi döneminde çevrimiçi olarak yürütülen Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerine yönelik deneyimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni doğrultusunda yürütülmüştür. Fenomenoloji çalışmalarında, bireylerin belirli bir zaman ve bağlam içerisindeki deneyimleri incelenmekte, böylece o bağlama ilişkin bireylerin deneyimlerinin ortak anlamı çıkarılmaktadır. Bu çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının pandemi sürecinde çevrimiçi olarak yürütülen Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerine yönelik deneyimleri, yaşanan durumlar, onların bu durumları nasıl algıladıkları ve yorumladıkları irdelenerek açığa çıkarılmaya ve bu deneyimlerin genel bir görüntüsü sunulmaya çalışılmıştır (Aydın-Günbatır, 2019; Marton, 1986; 1994).

Çalışma Grubu

Çalışmaya, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersine devam eden fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Çalışma grubuna, amaçlı olarak Öğretmenlik Uygulaması derslerine katılan öğretmen adayları seçilmiş ve çalışmaya gönüllü 37 öğretmen adayları (33 kadın; 4 erkek) katılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersini tamamladığı, Öğretmenlik Uygulaması II dersini de tamamlamak üzere olduğu zaman diliminde toplanmıştır. Öğretmenlik Uygulaması II dersinin hem teorik hem de uygulamalı kısımları uzaktan eğitim yoluyla yürütülmüştür. Teorik bölümü üniversitedeki öğretim elemanı ile danışma / rehberlik saati olarak yürütülürken, uygulama kısmında ise öğretmen adayları uygulama öğretmenin tarafından ilettiği link üzerinden okuldaki dersleri takip etmiştir. Öğretmen adaylarından bu derslerde öğretim gerçekleştirmeleri ve hem uygulama öğretmenin hem de öğretim elemanın mümkün olduğu sürece adayları izlemeleri beklenmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler açık uçlu sorular aracılığı ile toplanmıştır. Sorular, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup fen eğitimi ve öğretmen eğitimi çalışan alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir. Sorular hazırlanırken literatürde açığa çıkan *rehberlik* (Aslan & Sağlam, 2018; Değirmençay & Kasap, 2013; Karasu-Avcı & İbret, 2016;

Özmen, 2008; Tonga & Tantekin-Erden, 2021), *öğretim faaliyetleri* (Aslan & Sağlam, 2018; Boz & Boz, 2006; Dönmez-Usta & Turan-Güntepe, 2016; Tonga & Tantekin-Erden, 2021) ve *mesleki gelişim* (Aslan & Sağlam, 2018; Boz & Boz, 2006; Yıldırım vd., 2019) temalarına yönelik problemler temel alınmıştır. Bu problemler çevrimiçi öğretimle ilişkilendirilerek açık uçlu sorular tasarlanmış olup her başlık üç ya da dört soru içermektedir. Rehberlik teması altında adaylara ders yürütücülerinin (öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni) nasıl rehber oldukları ve ekrandan iletişim yolları; öğretim faaliyetleri teması altında motivasyonu sağlama, öğretim yöntem-teknikleri ve öğrenmeyi değerlendirme, mesleki gelişim teması altında mesleki deneyim, eksik kalınan noktalara ilişkin sorular yer almaktadır. Kullanılan veri toplama aracı ekte sunulmuştur (Bakınız Ek-1).

Veri Toplama Süreci

Veriler, devam eden pandemi süreci sebebiyle çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Çalışmaya yönelik etik kurul izni alındıktan sonra öğretmenlik uygulaması dersi yürütücülerini ile iletişim kurulmuş ve açık uçlu soruların yer aldığı Google Form linkini adaylarla paylaşmaları rica edilmiştir. Bu form üzerinden öğretmen adayları soruları cevaplandırmışlardır. Her öğretmen adayının bir kere cevaplayabileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu sayede bir öğretmen adayının birden fazla kez cevap vermesinin önünce geçilmiştir. Adayların cevaplamaya devam edebilmeleri için çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ettiklerini işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca, form boş soru bırakılmasına izin vermemektedir. Böylece, adayların tüm soruları yanıtlamaları amaçlanmıştır. Ancak, adaylarla bire bir görüşme olmadığı için yanıt kutusuna ‘fikrim yok/bilmiyorum’ gibi yazılan cevapları da sistemin yanıt olarak kabul etmesi sebebiyle bazı sorulara yönelik veri kaybının olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının cevapları betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan adaylar “Ö1, Ö2.. Ö37” olarak kodlanmıştır. Soruların yapılandırıldığı rehberlik, öğretim faaliyetleri ve mesleki gelişim temaları analiz birimleri olarak kullanılmıştır. Adayların cevapları analiz birimleri bazında ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar tanımlayıcı ve anlamlı söz öbekleri halinde etiketlenerek kodlar belirlenmiştir (Miles & Huberman, 2015). Her tema için kodların ve frekansların yer aldığı tablolar oluşturulmuştur. Bu işlem sona erdikten sonra, analiz sürecine bir ay ara verilmiş, daha sonra araştırmacı verileri tekrar analiz ettikten sonra yapılan ilk analizlerle karşılaştırmıştır. Araştırmacının iki analizi arasındaki uyumun belirlenmesinde Miles & Huberman’ın (1994) önerdiği [görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılmıştır. Bu formül doğrultusunda, uyum rehberlik teması için %81,08; öğretim faaliyetleri için %90,28 ve mesleki gelişim için %86,30 olarak hesaplanmıştır. Kararsız kalınan kodlar için alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak için hem veri toplama aracının geliştirilmesi hem de verilerin analizinde uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Aktarılabirlik (dış geçerlik) için, çalışmanın katılımcı grubu amaçlı olarak seçilip grubun özellikleri betimlenmiştir. Bulgular herhangi bir yorum katılmadan sunulmaya çalışılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcılar çalışma boyunca kodlarla ifade edilmiştir. Ayrıca, Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular rehberlik, öğretim faaliyetleri ve mesleki gelişim analiz birimleri tema olarak kabul edilerek bu temalar altında benzer özellikleri taşıyan kodlar kategoriler altında sunulmuştur.

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Ders Yürütücülerinin Rehber Olma Durumları

Uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına verdikleri önerilerden elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Ders Yürütücülerinin Öğretmen Adaylarına Önerileri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen adayı kodları	f
Öğretime yönelik öneriler	Sanal ortamları kullanma	Ö1, Ö7, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö24, Ö27, Ö31	10
	Öğrenci merkezli ders planları kullanma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö21, Ö25, Ö34, Ö37	7
	Etkinlik yapma	Ö6, Ö14, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö33	7
	İlgi / dikkat çekme	Ö6, Ö20, Ö31, Ö32, Ö35, Ö37	6
	Farklı soru çeşitleri kullanma	Ö5, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö33	6
	Farklı yöntem ve teknikleri uygulama (hikaye, oyun vb.)	Ö9, Ö13, Ö21, Ö33, Ö37	5
	Eğlenceli ders süreci	Ö6, Ö21, Ö30, Ö36	4
	Konuyu görselleştirme	Ö20, Ö24, Ö28, Ö36	4
	Öğrenmeyi değerlendirme	Ö2, Ö20, Ö21, Ö25	4
	Öğrenci katılımını sağlama	Ö2, Ö12, Ö25	3
	Günlük hayattan örnekler kullanma	Ö16, Ö20, Ö33	3
	Uygun etkinlik seçimi	Ö9, Ö26	2
	Derse iyi hazırlanma	Ö6, Ö26	2
Düz anlatımdan kaçınma	Ö14, Ö27	2	

	Sınıf yönetimi	Ö10, Ö16	2
f(öğretime yönelik öneriler)			67
Öğrencilerle iletişime yönelik öneriler	Öğrencilerin görüntülerini ve seslerini açma	Ö4, Ö5, Ö37	3
	Söz hakkı verme	Ö4, Ö5, Ö18	3
	Ses tonuna dikkat etme	Ö5, Ö9	2
	Öğrenci isimlerini bilme	Ö19, Ö37	2
	Ders yürütücülerini tarafından bilgi verilmedi	Ö8, Ö29	2
f(öğrencilerle iletişime yönelik öneriler)			12
Toplam			79

Tablo 1 incelediğinde öğretmenlik uygulaması dersinin çevrimiçi olarak yürütülmesine yönelik ders yürütücülerinin öğretmen adaylarına yaptıkları önerilerin öğretime ve öğrenci iletişimine yönelik olmak üzere iki başlık altında toplandığı ancak önerilerin çoğunlukla öğretime yönelik olduğu açığa çıkmıştır (f:67). Öğretmen adaylarının ekrandan öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceklerine yönelik önerilerin (f:10) ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ders yürütücülerinin önerileri incelendiğinde çevrimiçi öğretimle ilişkili iki kodun açığa çıktığı tespit edilmiştir (sanal ortamları kullanma, öğrencilerin görüntülerini ve seslerini açma). Ayrıca, iki öğretmen adayı çevrimiçi olarak ders yürütmeye ilgili kendilerine bilgi verilmediğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının örnek ifadeleri sunulmuştur.

“... elimizden geldiğince kısıtlı ders süresinde sanal uygulamalar, videolar vb kullanarak dersi zenginleştirmemizi önermişlerdi.” (Ö7)

“Öğrencilerin ders sırasında daha aktif olmalarını sağlayacağımız planlar kullanmamız gerektiği, planlamada dikkat çekme, etkin uğraşı ve değerlendirme yapabileceğimizi söylediler.” (Ö2)

“Düz bir anlatım yapmamamız gerektiği etkinlikler kullanarak ders anlatmamız söylendi.” (Ö14)

“... Plansız derse girmememiz gerektiğini özellikle 5E modeli gibi dersin işleyişini dinamik tutan, sıkıcılıktan kurtaran modeller kullanmamız gerektiğini söylediler. Deney kısmı için videolar izletmemiz gerektiğini, ekran başında yapılabilecek bir deney ise mutlaka yapmamız gerektiğini söylediler. Değerlendirme sorularında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öneminden bahsettiler...” (Ö21)

“Slayt üzerinden bir planlama yapılmasını öneriyorlar. Slaytların renkli, öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olması gerekiyor. Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak ders anlatımı yapıyoruz. Çeşitli kavram öğretimi teknikleri kullanarak değerlendirme yapılması öneriliyor. Öğrencilerin kameralarını açmasını istiyoruz...” (Ö37)

Öğretmen adaylarının ders yürütücülerinin sorumluluklarına yönelik görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarına Göre Ders Yürütücülerinin Sorumlulukları

Kategoriler	Öğretmen adaylarının cevaplarından açığa çıkan kodlar	Uygulama öğretmeni (f)	Öğretim elemanı (f)
Ders yürütücülerinin sorumlulukları	Ders anlatımlarını değerlendirme	14	9
	Ders planlarını değerlendirme	7	3
	Okuldaki/sınıftaki problemlerin çözümünde yol gösterme	5	3
	Dersi gözlemleme	2	6
	Eksik olunan alanları ifade etme	3	2
	Öğrencileri tanıma	2	1
	Öğretmen adayı için süreci planlama	1	1
	Dersin işleyişine yönelik öneri	5	-
	Mesleki gelişimi sağlayacak dönütlerde bulunma	4	-
	İletişim kurmaya yönelik öneri	3	-
	Düzenli görüşme	2	-
	Öğretmen adaylarını motive etme	2	-
	Dönem boyunca rehberlik/takip	-	7
	Sanal uygulamaları tanıtmaya	-	1
Kolay iletişim kurma	-	1	
f(ders yürütücülerinin sorumlulukları)		49	34
Karşılaşılan problemler	Ders anlatımlarını değerlendirmeme	6	4
	Öğrencileri tanıtmama	2	-
	Ders planlarını değerlendirmeme	2	-
	Mesleki gelişime yönelik toplantıların olmaması	2	-
	Daha fazla ders gözlemleme	-	2
f(karşılaşılan problemler)		12	6
Toplam		61	40

Tablo 2 incelediğinde öğretmen adaylarının hem uygulama öğretmenleri hem de öğretim elemanlarının ders anlatımlarını ve ders planlarını değerlendirmeleri, problemlerin çözümlerinde yol göstermeleri, dersi gözlemlemeleri ve eksik olunan alanları ifade etmeleri kodlarında ortak görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bunun dışında uygulama öğretmenleri için, dersin işleyişine ve adayların mesleki gelişimlerine yönelik önerilerde bulunmaları açığa çıkarken öğretim elemanları için öğretmenlik uygulaması dersi süresince rehberlik/takip kodu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının ders yürütücülerinin ders anlatımlarını takip etmemesi karşılaşılan ortak problem olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber Tablo 2’ye bakıldığında, uygulama öğretmenlerine yönelik daha fazla sayıda kod çıkması (16 kod uygulama öğretmeni; 12 kod öğretim elemanı) ve kodların frekanslarının daha yüksek olması (uygulama öğretmeni f:61; öğretim elemanı f:40) öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden daha fazla beklentisi olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine ilişkin örnek cevapları aşağıda yer almaktadır.

“Uygulama öğretmenim kesinlikle çok iyi bir rehber... Sorumlulukları ise bize kendilerinin kazanımları vermesi, gözlem yapma saatimiz, ders anlatma saatimiz ve sürecimiz, ders anlatımlarımızı yorumlaması vs...” (Ö5)

“Uygulama öğretmenim yeterli düzeyde rehberlik yapıyor. Öğrenci ile nasıl iletişime geçmemiz gerekiyor onlara nasıl davranmalıyız bu konularda bizi bilgilendiriyor. Dersle zor durumda derse katılım sağlamak. Ders sonu dersi değerlendirmek. Öğretmene motivasyon açısından destek sağlamak...” (Ö6)

“Kısmi olarak sorumluluklarını yerine getiriyor denebilir. İsterdim ki zor öğrencilerle ilgili bilgiler verilsin. Belli durumlar bize örnekler üzerinden anlatılsın... Ders anlatımımıza göre geri bildirim verseler biz sorduğumuzda ancak cevap alıyoruz.” (Ö8)

“Uygulama öğretmenimiz sadece öğrencilere yüz vermememizi yoksa anlatımımızı bozacaklarını söylüyor. Toplantılarımız öğretimi iyileştirmek için değil konu dağılımı yapmak için oluyor. Öğretmenlerin bize eksik veya yanlış uygulamalarımızda dönüt vermesini isterdim.” (Ö29)

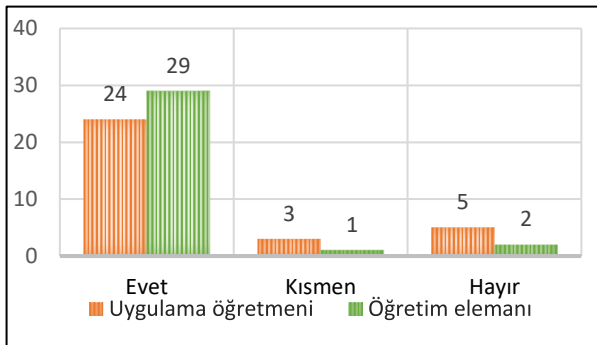
Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sorumluluklarına yönelik örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur.

“... daha fazla gözlem yapmasını isterdim sadece bir dersi gözlemledi. Sorularımız olunca ilgileniyor o yüzden kısmen yeterli rehberlikte bulunuyor diyebilirim. Anlatımlara katılıp eksik yönlerimizi söylese daha iyi olabilir.” (Ö9)

“Bizi staj yaparken dinlemelerini ve her hafta bunların değerlendirilmesinin yapılmasının gerektiğini düşünüyorum. Ders planlarımızda yararlanabileceğimiz sanal ortamlar veya kullanabileceğimiz teknikler gösterilmeli.” (Ö18)

“Süreç boyunca öğretim elemanı rehberlikte bulunmalı.” (Ö26)

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenleri ve dersin öğretim elemanlarının rehberliklerinin yeterli olup olmamasına yönelik görüşleri Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Ders yürütücülerinin rehber olma durumlarına ilişkin öğretmen adayı görüşleri

Öğretmen adaylarına yöneltilen öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının rehberliklerinin yeterli olup olmadığı sorusuna adayların büyük çoğunluğu “evet” cevabını vermiştir. Grafik incelendiğinde, adayların öğretim elemanlarının rehberliğinden görece daha memnun oldukları söylenebilir. Ders yürütücülerinin rehberliklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmen adayı sayısı dördür. Yedi öğretmen adayı ise ders yürütücülerinin rehberliklerinin yeterli olmadığını belirtmiştir

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğretim Faaliyetleri

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencilerle iletişim kurma ve iletişimi engelleyen faktörlere yönelik görüşleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çevrimiçi ortamda öğretmen adaylarının öğrencilerle kurdukları iletişime ilişkin görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, çevrimiçi olarak yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde yeterli iletişim kuramadıklarını (%39 yetersiz iletişim; %29 kısmen yeterli iletişim) ifade etmişlerdir. Yeterli iletişim kurabildiklerini belirten adayların oranı ise %32’dir. Öğrencilerin sorulara cevap vermede isteksiz olması (f:7) ve çevrimiçi sisteme katılımlarının az olması (f:5) iletişimde karşılaşılan problemlerdendir. Örnek öğretmen adayları cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

“Yeterli iletişimi kuramıyorum. Çünkü bazı öğrenciler ekran karşısında olmuyor, seslendiğimiz zaman cevap alamıyoruz. Bazı öğrenciler internet ve elektrik olup olmamasından dolayı dersten düşüyorlar ya da derse girmiyorlar. Her öğrenci ile de iletişim sağlayabileceğimiz vaktimiz bazen olmuyor.” (Ö4)

“Yeterli iletişim kurduğumu düşünüyorum. Eğlenceli ortam yaratıp ilgi çekmeye çalıştım. Genelde değerlendirme soruları çözerken daha iyi iletişim kuruyorduk sanal ortamdaki oyun tasarlayarak ilgi çekiyordum.” (Ö9)

“Bazı anlatımlarımda düşünüyorum bazı anlatımlarda düşünmüyorum. Öğrenci katılımının fazla olduğu sınıflarda motivasyonum daha çok artıyor ve daha yoğun iletişime geçebiliyorum. Örneğin ders anlatımı gerçekleştirdiğim bir sınıfta derse sadece 3 öğrenci katıldı ve birinin mikrofonu bozdu haliyle bende derse 2 öğrenciyle yürütmek zorunda kaldım bu durum motivasyonumu çok düşürdü ve etkili iletişim kurabildiğimi düşünmüyorum o ders için.” (Ö19)

Öğretmen adaylarının iletişim kurmak için tercih ettiği yollar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ortamda İletişim Kurma Yolları

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen adayı kodları	f
Öğretim faaliyeti	Soru sorma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö17, Ö20-Ö22, Ö24, Ö25, Ö29, Ö35	15
	Günlük hayattan örnek verme	Ö5, Ö6, Ö8, Ö25, Ö34	5
	İlgi çekici konular anlatma	Ö5, Ö9, Ö34	3
	Deney yapma / yaptırma	Ö13, Ö18, Ö29	3
	Sanal uygulamalar kullanma	Ö9, Ö33	2
f(öğretim faaliyetleri)			28
Kişisel özellik	Güler yüzlü olma	Ö3, Ö5, Ö11, Ö24	4
	Söz hakkı verme	Ö10, Ö18, Ö21, Ö28	4
	Kısa sohbet	Ö5, Ö8, Ö31, Ö33	4
	Eşit süre konuşma	Ö11, Ö18	2
	Samimi olma	Ö23, Ö24	2
f(kişisel özellik)			16
Toplam			44

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencilerle iletişim kurmak için tercih ettikleri yollar öğretim faaliyetleri ve kişisel özellikler olmak üzere iki kategori altında toplanmaktadır. Öğretmen adayları öğrencilerle iletişime geçmek için soru sormayı (f:15) tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Kişisel özellikler başlığı altında adayların güler yüzlü olma, söz hakkı verme ve kısa sohbet gibi ifadeleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının örnek cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciler sorduğum soruları yapamamaları bile onlara güven vererek beraber çözümünü yapınca daha mutlu oluyorlar. ... konuyla ilgili günlük hayattan örnek verince onları ilgilendiren bir şey olunca daha çok iletişim gösteriyorlar.” (Ö5)

“Onlara günlük hayatlarından sorunlar soruyorum örnekler vermelerini istiyorum.” (Ö6)

“Hepsine içten ve samimi davranmayı çalışıyorum hepsine eşit sürede konuşma hakkı vermeye özen gösteriyorum.” (Ö11)

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretim faaliyetlerini tasarlarken kullandıkları tekniklerin, kullanım amaçlarına göre sınıflandırılması sonucu elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğretimde Kullandıkları Teknikler

Teknikler	Motivasyon sağlama	f	Öğretim süreci	f	Değerlendirme amaçlı	f
Soru-cevap	Ö1, Ö6, Ö12, Ö15, Ö19, Ö21, Ö29	7	Ö4, Ö6, Ö8-Ö10, Ö13, Ö14, Ö16-Ö22, Ö24-Ö30, Ö33, Ö35-Ö37	27	Ö1, Ö4, Ö6-Ö8, Ö10-Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23-Ö25, Ö27, Ö28, Ö31-Ö33, Ö35-Ö37	30
Beyin fırtınası	Ö29	1	Ö8, Ö10, Ö15, Ö17, Ö29, Ö32	6	Ö17	1
Eğitsel oyun	Ö4, Ö5, Ö9, Ö23	4	Ö9	1	Ö29	1
Deney	Ö16, Ö19, Ö21, Ö37	4	Ö6, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20, Ö24, Ö27, Ö29, Ö33, Ö37	10		
Video	Ö4, Ö8, Ö15, Ö22, Ö30, Ö31, Ö35, Ö36	8	Ö4, Ö12, Ö24, Ö33	4		
Etkinlik yapma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö19, Ö21, Ö27, Ö37	9			Ö7, Ö27	2
Görsel kullanma	Ö8, Ö18, Ö22, Ö23, Ö36, Ö37	6	Ö11, Ö12, Ö24, Ö28	3		
Tartışma	Ö27	1	Ö8, Ö10, Ö22, Ö27, Ö37	5		
Kavram haritası			Ö4, Ö5, Ö17, Ö18, Ö32	5		
Tanılayıcı dallanmış ağaç			Ö5, Ö16	2	Ö19, Ö20, Ö29	3
Yapılandırılmış grid			Ö5	1	Ö19, Ö20, Ö29, Ö34	4
Anlam çözümleme tablosu			Ö5, Ö25	2	Ö19, Ö20	2
Balık kılıcı			Ö25	1	Ö29, Ö34	2

Hikaye	Ö9	1	Ö5, Ö36	2
Rol oynama	Ö5	1	Ö5, Ö37	2
Çevrimiçi uygulamalar	Ö7	1	Ö5, Ö11	2
Simülasyon	Ö8, Ö19, Ö37	3	Ö24	1
Analoji			Ö29, Ö31	2
Animasyon			Ö5, Ö15	2
Bulmaca			Ö4, Ö18	2
Şarkı	Ö20, Ö31	2		
Drama			Ö20	1
Gazete haberleri			Ö22	1
Zihin haritası			Ö32	1
Toplam		47		83
				45

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini kullanma amaçları motivasyon sağlama, öğretim süreci ve değerlendirme amaçlı olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Adayların üç kategori için ortak olarak ifade ettikleri kodlar soru-cevap, beyin fırtınası ve eğitsel oyundur. Ayrıca, tabloda öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini çoğunlukla öğretim sürecine dahil ettikleri (f:83) ve öğretim sürecinde kullandıkları tekniklerin çeşitliliğinin (22 teknik) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber adaylar öğretimlerini sanal ortamda gerçekleştiriler bile çevrimiçi uygulamaları öğretimlerine sınırlı (f:3) olarak dahil ettikleri tespit edilmiştir. Adayların örnek cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Motivasyon kategorisi için;

“Konuyu günlük hayatla bağdaştırıp sorular yöneltiyorum.” (Ö6)

“Ben derslerimde öğrencilerimin derse ilgilerini arttırmak için etkinliklerden, simülasyonlardan ya da derste yapabileceğim deney veya materyale derste yapıyorum. Onlara sorular sorup cevaba birlikte ulaşmaya çalışıyorum.” (Ö19)

“Oyunlar ile fen öğretimi ya da görseller ile derse dikkat çekiyoruz.” (Ö23)

Öğretim süreci kategorisi için;

“... Eba üzerinden ya da başka uygulamalardan ders ile ilgili deneyler bularak etkinliği tamamlıyorum.” (Ö4)

“Soru cevap, gösteri deneyi, tahmin gözlem açıklama yöntemlerini kullanıyorum dersi daha heyecanlı hale getirdiğini düşünüyorum.” (Ö6)

“Soru-cevap, deney, analogiler, beyin fırtınası, anlatım. Öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak için.” (Ö29)

Değerlendirme amaçlı kategorisi için;

“Ders sonu öğrencilere derste neler öğrendik kısa kısa tekrarlar yaptırıyorum. Düşündürücü öğrendiklerini kullanabileceği sorular soruyorum.” (Ö6)

“Kısa sözlü yoklamalar ve çeşitli soru tarzlarıyla makul bir değerlendirme yapmaya çalışıyorum. Ayrıca süreç içerisinde de sık sık soru sorarak ve beyin fırtınası yapma imkanı sağlayarak süreci değerlendirmeye çalışıyorum.” (Ö17)

“Konu anlatımından sonra oldukça fazla soru çözmeye çalışıyorum.” (Ö21)

Öğretmen adaylarının yürüttükleri öğretim faaliyetlerine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Yürüttükleri Çevrimiçi Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen aday kodları	f
Motivasyon sağlama	Günlük hayatla ilişki kurma	Ö6, Ö13, Ö14, Ö17, Ö29, Ö31	6
	Söz hakkı verme	Ö10, Ö13, Ö20, Ö26	4
	İlgi çekici ifadeler kullanma	Ö14, Ö24, Ö26, Ö32	4
	Tonlama	Ö1, Ö9, Ö26	3
	Sohbet	Ö4, Ö16, Ö32	3
	Samimi / ılımlı davranma	Ö7, Ö20, Ö24	3
	Olumlu dönüt	Ö25, Ö28, Ö33	3
	Diğer (güdüleyici sözler, güler yüz vb.)	Ö2, Ö3, Ö5	3
f(motivasyon)			29
Öğretim süreci	TGA (Tahmin Gözlem Açıklama)	Ö6, Ö13, Ö19, Ö20, Ö25, Ö28, Ö37	7
	5E modeli	Ö3, Ö4, Ö14, Ö18, Ö21, Ö28, Ö34	7
	Örnek olay	Ö13, Ö15, Ö18, Ö29, Ö34, Ö37	6
	Düz anlatım	Ö8, Ö20, Ö25, Ö27, Ö29	5
	3E modeli	Ö18	1
f(öğretim süreci)			26
Değerlendirme amaçlı	Konu sonu soru-cevap	Ö4, Ö6-Ö8, Ö10-Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23-Ö25, Ö27, Ö28, Ö31- Ö33, Ö35-Ö37	23
	Farklı soru tarzları kullanma (doğru-yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu, beceri temelli vb.)	Ö16, Ö20(2), Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö33, Ö34(2)	10
	Konu sırasında soru-cevap	Ö1, Ö8, Ö11, Ö17, Ö18, Ö24, Ö28	7
	Tekrar etme / ettirme	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö25, Ö30	6
	Günlük hayattan örnek isteme	Ö24, Ö33	2
	Öğrencilere anlamadıkları yerin olup olmadığını sorma	Ö11, Ö24	2
	Diğer (ön-son test, afiş hazırlama)	Ö3, 29	2
	Değerlendirmeye vakit kalmama	Ö13	1
f(değerlendirme amaçlı)			53
Toplam			108

Öğretmen adaylarının öğretim faaliyetlerine yönelik cevapları motivasyon, öğretim yöntemi ve değerlendirme tercihi kategorileri altında toplanmıştır (Tablo 5). Adaylar, öğrencilerini derse motive ederken günlük hayatla ilişki kurduklarını, söz hakkı verdiklerini ve ilgi çekici ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğretim yöntemi olarak TGA, 5E modeli, örnek olay ve düz anlatımdan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirme tercihi olarak ise adayların konu sonu ve konu sırasında soru-cevabı sıklıkla kullandıkları, bununla beraber farklı soru tarzlarını da kullanmaya çalıştıkları ve konu sonu tekrarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının örnek cevapları aşağıda sunulmuştur.

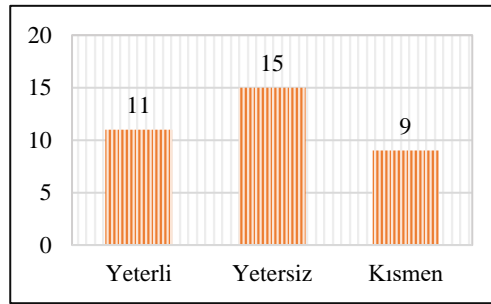
“Günlük hayatından örnekler veriyorum. Hiç konuşmayanlara söz hakkı veriyorum.” (Ö13)

“... deney yöntemi, TGA ve bazen de drama. Bunları seçerken sınıf düzeyine ve katılımlarına göre karar veriyorum. Mesela drama yöntemini 8.sınıf yerine 5 veya 6.sınıflarda kullanmayı tercih ediyorum. Çünkü bu sınıf düzeylerinde derse katılım oldukça fazla.” (Ö20)

“Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çoğunu kullanmak oldukça zor oluyor. Genelde açık uçlu sorular, doğru yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma sorularından yararlanıyorum. Mümkünse balık kılçığı ve tanımlayıcı dallanmış ağaç tekniğini de kullanıyorum.” (Ö34)

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Mesleki Gelişim

Öğretmen adaylarının çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde yeterli mesleki deneyim kazanıp kazanmadıklarına yönelik görüşleri Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2. Öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanma durumları

Öğretmen adaylarının çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması derslerinde yeterli mesleki deneyim kazanıp kazanmadıklarına yönelik sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, 15 öğretmen adayının yeterli deneyim kazanmadığını; 11

öğretmen adayının kazandığını ve 9 adayın ise kısmen deneyim kazandığını ifade ettiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen aday kodları	f
Olumlu yönleri	Çevrimiçi ders anlatımının rahat olması	Ö6, Ö7, Ö13, Ö33, Ö34	5
	Online uygulamaları öğrenme ve kullanma	Ö5, Ö8, Ö18, Ö24, Ö34	5
	Heyecanı yenme	Ö5, Ö25, Ö33, Ö37	4
	Çevrimiçi ders anlatımında deneyim kazanma	Ö17, Ö20, Ö28, Ö29	4
	Zaman ve mekan sınırı olmadan öğretme deneyimi	Ö16, Ö20, Ö34	3
	Zaman yönetimi	Ö14, Ö16	2
	Alternatif ders anlatma yolları keşfetme	Ö20, Ö22	2
	Ölçme değerlendirme tekniklerini rahat kullanma	Ö18, Ö20	2
	Sınıf yönetimi	Ö7, Ö13	2
	Teknoloji bilgisi ve kullanımında artış	Ö20, Ö27	2
f(olumlu yönleri)			31
Olumsuz yönleri	Öğrencilerle iletişim kuramama	Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö24, Ö26, Ö27, Ö31, Ö33, Ö34, Ö37	12
	Öğrencinin dinleyip dinlemediğini anlamama	Ö10, Ö11, Ö14, Ö18, Ö19, Ö22, Ö28, Ö29, Ö33, Ö35	10
	Öğrenciyle göz teması kuramama	Ö9, Ö17, Ö19, Ö22, Ö26, Ö29, Ö33, Ö35	8
	Gerçek sınıf deneyimi eksikliği	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö24, Ö25, Ö29	8
	İnternet problemi	Ö16, Ö18, Ö22, Ö27-Ö29, Ö34	7
	Deney yapamama	Ö11, Ö26, Ö27, Ö31	4
	Çevrimiçi ortamda ilgi çekmenin zor olması	Ö8, Ö9, Ö31, Ö34	4
	Sınıf yönetimi	Ö13, Ö20, Ö29	3
	Çevrimiçi ortamda konu anlatımının zor olması	Ö4, Ö9	2
	Çevrimiçi deneyimin yetersiz olması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö13, Ö14, Ö19, Ö22, Ö24, Ö25, Ö30, Ö33, Ö36	12
f(olumsuz yönleri)			70
Mesleki yaşantıya katkı	Mesleki yaşantıya olumlu katkı	Ö1-Ö7, Ö11, Ö20, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö34, Ö35, Ö37	16
	Öğretmenlik deneyimi kazanma	Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö25, Ö27, Ö28, Ö31, Ö33	12
	Gelecekte çevrimiçi derslere kolay uyum sağlama	Ö7, Ö14, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27-Ö29, Ö34	11
	Çevrimiçi ortamları öğretimde kullanma	Ö1, Ö7-Ö9, Ö18, Ö24, Ö29, Ö31, Ö37	9
	Çevrimiçi ders tecrübesi	Ö5, Ö8, Ö9, Ö17, Ö20, Ö21, Ö33, Ö36, Ö37	9
	Öğrencilerle ilişki geliştirme	Ö4, Ö6, Ö16	3
	Problem çözebilme	Ö10, Ö12, Ö20	3
	Diğer (heyecanı atma, zaman yönetimi)	Ö4, Ö18	2

f(mesleki yaşantıya katkı)	65
Toplam	166

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri olumlu yönler, olumsuz yönler ve mesleki yaşantıya katkı olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (Tablo 6). Olumsuz yön olarak öğretmen adaylarının sıklıkla bahsettikleri kodlar; öğrencilerle iletişim ve göz teması kuramama, onların dinleyip dinlemediğini anlamama ve gerçek sınıf deneyimi eksikliğidir. Öğretmen adaylarının olumlu olarak ifade ettikleri durumların frekansları beşin üzerine çıkmamaktadır. Çevrimiçi ders anlatımının rahat olması ve anlatımda deneyim kazanma, online uygulamaları öğrenme ve kullanma ve heyecanı yenme kodları bu kategorinin altında yer almaktadır. Mesleki yaşantıya katkı kategorisinde adaylar çevrimiçi eğitimin olumlu katkı yapacağına vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları, öğretmenlik deneyimi ve çevrimiçi ders tecrübesi kazandıklarını, gelecekte olası çevrimiçi derslere rahatlıkla uyum sağlayabileceklerini ve çevrimiçi ortamları öğretimde kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber çevrimiçi deneyimin, yüz yüze öğretim faaliyetlerde gerekli olan becerileri kazandırmasında yetersiz olduğunu 12 öğretmen adayı ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından cevap örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“... Öğrencilerle bire bir etkileşim olanağı sağlamıyor. Öğrencinin ne şartlar altında dinlediğini ya da gerçekten dinliyor mu belirsiz.” (Ö10)

“Ekranla anlatmak benim için daha rahat oluyor. Eğer okulda anlatmış olsaydım sınıf kontrolünde sıkıntı yaşayabilirdim. Mesleki deneyim için kısmen etkili denebilir.” (Ö13)

“Olumlu yönü zaman ve mekan sınırlaması olmadan öğrenme eylemini gerçekleştirebiliyorum. Olumsuz yönü ise internet kesintisi gibi teknik sorunlarla karşılaşmak.” (Ö16)

“... ileride teknolojinin ve online eğitimin hayatımızda daha fazla yer edineceğini hep düşünüyordum. Bu covid sürecinden önce de var olan bir düşünceydi. Bu nedenle bu anlamda en azından hali hazırda okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla, atandığımızda daha tecrübeli olacağız diye düşünüyorum.” (Ö17)

Öğretmen adaylarının çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde kendi gelişimlerine yönelik yaptıkları öz değerlendirme bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.
Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğretmen Adaylarının Gelişimlerine Yönelik Öz-Değerlendirmeleri

Gelişen yönler	Öğretmen adayı kodları	f	Gelişmeyen yönler	Öğretmen adayı kodları	f
Öğrencilerle iletişim	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16-	18	Öğrencilerle iletişim	Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24	6

	Ö18, Ö21-Ö25, Ö27, Ö30, Ö33, Ö34, Ö36					
Ders anlatımında deneyim kazanma	Ö2, Ö4, Ö12, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö28, Ö32, Ö34, Ö35	11	Gerçek sınıf deneyimi	Ö17, Ö31, Ö34, Ö36	3	
Sınıf yönetimi	Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö15, Ö20, Ö28	7	Sınıf yönetimi	Ö4, Ö8, Ö16, Ö27, Ö28	5	
Teknoloji bilgisi ve kullanımı	Ö17-Ö19, Ö24, Ö26, Ö28, Ö34	7	Teknoloji bilgisi ve kullanımı	Ö11, Ö17	2	
Zaman yönetimi	Ö1, Ö6, Ö7, Ö18, Ö29	5	Zaman yönetimi	Ö17, Ö20, Ö21, Ö36	4	
Öğrencileri tanıma	Ö7, Ö8, Ö23, Ö33	4	Öğrencileri tanıma	Ö32	1	
Bilişsel seviyeye uygunluk	Ö8, Ö12	2	Öğrenci seviyesine uygunluk	Ö30	1	
Farklı teknikler kullanma	Ö19	1	Farklı teknikler kullanma	Ö18, Ö29, Ö32	3	
Ders planı hazırlama	Ö6, Ö9, Ö12, Ö18, Ö21, Ö24, Ö26, Ö33	8	Öğrencileri derse katma	Ö14, Ö24, Ö26, Ö37	4	
Konu alan bilgisi gelişimi	Ö6, Ö15, Ö16, Ö20, Ö25	5	Etkili jest-mimik kullanımı	Ö9	1	
Beklenmedik durumlarla başa çıkma	Ö8, Ö27	2	Cevabı bilinmeyen sorular karşısında davranış	Ö4	1	
f(öğretimsel)		70			31	
Kişisel	Heyecanı yenme	Ö5, Ö7, Ö12, Ö16, Ö25, Ö35, Ö37	7	Heyecanı bastıramama	Ö7, Ö19, Ö28	3
	Özgüven artışı	Ö5, Ö7, Ö13, Ö16	4			
	Sabır	Ö3, Ö4, Ö29	3			
	Liderlik	Ö11	1			
f(kişisel)		15			3	
	Eksiklik yoktu	Ö3, Ö6, Ö11, Ö23, Ö25, Ö31	6	Hala eksiklik	Ö13, Ö14	2
Toplam		91			36	

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının gelişimlerine yönelik değerlendirmelerinin öğretimsel ve kişisel olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğretimsel kategorisi altında iletişim, deneyim, sınıf ve zaman yönetimi, teknoloji bilgisi ve kullanımı, öğrencileri tanıma, öğrenci seviyesine uygunluk ve farklı teknikleri kullanma kodları öğretmen adayları tarafından gelişen ve gelişmeyen yönler olarak ifade edilmiştir. Öğretimsel kategorisinin tamamına bakıldığında adayların gelişen yönler için verdikleri cevapların frekanslarının (f:70) gelişmeyen yönlerin frekansından (f:31) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla geliştiklerini ifade ettikleri yönler ise öğrencilerle iletişim, ders

anlatımında deneyim kazanma ve ders planı hazırlama olurken; gelişmediklerini ifade ettikleri yönler, öğrencilerle iletişim, öğrencileri derse katma, sınıf ve zaman yönetimidir. Bazı kategorilerin (öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi, zaman yönetimi vb.) öğretmen adaylarının gelişen ve gelişmeyen yönlerinin her ikisinde de yer aldığı görülmüştür.

Kişisel / psikolojik kategorisi altında ise heyecan kodu ortak olarak açığa çıkmıştır. Bu kategoride, gelişmeyen yönler için farklı bir kod bulunmazken; gelişen yönler altında özgüven artışı, sabır ve liderlik kodları yer almaktadır. Ayrıca, altı öğretmen adayı kendilerini eksikleri olmadığı şeklinde değerlendirirken, iki aday ise hala eksik noktalarının olduğunu ifade etmiştir. Örnek öğretmen adayı cevapları aşağıda sunulmuştur.

“Önyargılarımı attım. Heyecanımı biraz azalttım. Öğrencilerin artık neye ne tepki verebileceğini kestirebiliyorum. Eksik bulduğum yanlarım olarak ders öncesinde stresli olma durumunu atamadım.” (Ö7)

“Sınıf yönetiminde geliştiğimi düşünüyorum. Öğrencilerle nasıl daha iyi etkileşim kurabileceğime dair bilgi sahibi oldum. Gelişmediğini düşündüğüm ise sadece jest ve mimikleri daha etkili kullanabilme oldu...” (Ö9)

“Alan bilgimi geliştirdiğimi iletişim becerimin geliştiğini düşünüyorum. Geliştiremediğim ise öğrencilerle okul dışı ortamlarda nasıl ders işlemem gerektiği konusunda eksik kaldığımı düşünüyorum.” (Ö16)

“Gelişmediğini düşündüğüm niteliklerimizin başında öğrencilerle daha yakın iletişim kurabilmek geliyor. Sonrasında ders süresini etkili kullanmak biraz sıkıntı olabiliyor...” (Ö17)

“Kendimi teknik ve yöntem bakımından geliştirdiğimi düşünüyorum. Süreci nasıl ilerleteceğim konusunda donanıma sahip oldum. İnternet üzerinden bulabileceğim etkinlik, simülasyon, soru sayfaları öğrendim.” (Ö19)

“Dersi planlamada ve planı uygulamayı, imkanları sonuna kadar kullanmayı ve gelişen teknolojiye ayak uydurmayı geliştirdiğimi düşünüyorum.” (Ö27)

Tartışma

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Ders Yürütücülerinin Rehber Olma Durumları

Araştırma bulgularına göre; çevrimiçi derslerin yürütülmesine yönelik ders yürütücülerinin öğretmen adaylarına rehber olma durumlarının öğretime yönelik ve öğrencilerle iletişime yönelik olmak üzere iki kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Her iki kategori için yapılan önerilerin büyük çoğunluğunun öğretime yönelik olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1). Sanal ortamları kullanma kodu hariç

diğer önerilerin çevrimiçi öğretime özgü olmadığı, yüz yüze öğretimde de benzer önerilerin yapılabileceği söylenebilir. Uzaktan eğitime yönelik deneyimi olan ya da olmayan ders yürütücülerinin, çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik önerilerinin yüz yüze öğretimin sınırları içerisinde kalmaktadır. Çevrimiçi derslerin içeriğini yüz yüze öğretime birebir benzetmek yerine içeriğin sanal ortamın doğasına uygun olarak öğrencide anlamlı şekilde yapılandırılması sağlanmalıdır (Bozkurt, 2020). Ancak, ders yürütücülerinin çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersini yapılandırırken öğretmen adaylarının sanal ortamda kullanabilecekleri önerilere sınırlı yer verdikleri ve yüz yüze öğretimin esaslarını uygulamaya devam ettikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarına göre, ders planlarını ve anlatımlarını değerlendirme, problemlerin çözümünde yol gösterme, ders anlatımlarını gözleme ve eksikleri ifade etme davranışlarını uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersi süresince sorumlu oldukları davranışlardır (Bkz. Tablo 2). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders yürütücülerinin süreci gözlemlemeleri, içeriği kontrol etmeleri, dönüt-düzenleme sunmaları farklı branşlardaki öğretmen adaylarının da ders yürütücülerinden beklediği davranışlar olarak açığa çıkmaktadır (Aygüneş vd., 2022; Yıldırım-Yakar vd., 2021). Öğretmen adaylarının ders yürütücülerinin yerine getirmesini bekledikleri davranışlar ve karşılaşılan problemler yüz yüze öğretimdeki beklentiler ve problemlerden çok da farklılaşmamaktadır. Öğretim elemanlarının ders gözlemlerine yeterli zaman ayırmaması ve uygulama öğretmenlerinden nitelikli dönütlerin alınmaması çevrimiçi öğretimde olduğu gibi yüz yüze öğretimde de sıklıkla karşılaşılan problemlerdir (Ayvacı, Özbek & Bülbül, 2019; Paker, 2008; Yıldırım-Yakar vd., 2021).

Çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersindeki öğretim faaliyetlerine yönelik öğretmen adaylarının ifadelerinde hem uygulama öğretmeni hem de öğretim elemanının rehberliğinden memnun oldukları tespit edilmiştir (Bkz. Grafik 1). Öğretim elemanlarından memnuniyetin kısmen daha yüksek olmasının sebebi öğretmenlik uygulaması dersinin teorik saatinin daha az olmasından dolayı adayların, daha az beklentiye girerek yeni karşılaşılan duruma karşı öğretim elemanlarının ellerinden geleni yaptıklarına inanmaları olabilir (Güven & Uçar, 2021). Uygulama öğretmenleriyle geçirilen uygulama süresinin daha fazla olması ve bu sürenin çoğunlukla öğrencilerle geçirilmesi onlardan beklentinin daha fazla olmasıyla ilişkili olabilir. Ayrıca öğretmen adayları, ders yürütücülerinin sorumluklarını ve süreçte karşılaştıkları problemleri uygulama öğretmenleriyle daha yüksek sayıda kod ve frekansla ilişkilendirmişlerdir (Bkz. Tablo 2). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama okullarında geçirilen saatinin teorik kısmından fazla olması ve bu saatlerde mesleki yeterliklerin geliştirileceği öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, adayların uygulama öğretmenlerinden daha fazla beklentilerinin olmasına yol açmış olabilir.

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğretim Faaliyetleri

Çevrimiçi ortamda yeterli iletişim kurulduğunu ifade eden öğretmen adaylarının oranı %32'dir (Bkz. Şekil 1). Adayların büyük çoğunluğuna göre çevrimiçi ortamda kısmen yeterli ve yetersiz düzeyde iletişim kurulmuştur. Çevrimiçi ortamda yürütülen derslerde iletişim yetersizliği en sık karşılaşılan problemlerden birisidir (Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020; Koray & Pekbay, 2022). Bu durumun sebepleri öğrencilerin sorulara cevap vermemeleri, ders sistemine katılımlarının az olması ve teknik sıkıntılar olarak tespit edilmiştir (Bkz. Şekil 1). Teknik yetersizlikler veya motivasyon eksikliği gibi sebeplerle çevrimiçi ortamda yeterli iletişim kurulamayan öğrenciler için yapılan öğretim yüz yüze olan gibi etkili bulunmazken dersi yürütenler için ise sorularına cevap alamamaları süreçteki hakimiyetlerinin zedelenmesine sebep olmaktadır (Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020). Bu durum, mesleğe yönelik yeni deneyim kazanmaya başlayan öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumsuz etkileyerek bu probleme yönelik çözüm üretme durumlarını sınırlandırmış olabilir. Adayların ürettiği çözüm yollarının büyük çoğunluğunun öğretim faaliyetleri başlığı altında olduğu, en fazla ifade edilen kodun ise soru sorma olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 3). Öğrenciyle iletişimi başlatma yollarından biri olan soru sorma aynı zamanda öğretim faaliyetlerinde kullanılan etkin bir öğretim aracıdır (Treagust & Tsui, 2014). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının soru sormayı kendi öğretim süreçlerine dahil etmeleri hem iletişim kurmak hem de öğretimlerini zenginleştirmek için doğru bir çözüm yolu buldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının çözüm yollarından diğeri de kişisel özelliklerini işe koşmak olmuştur (Tablo 3). Öğretmenin vücut dilinin öğrenciyle iletişimde önemli bir payı bulunmaktadır. Ancak çevrimiçi yürütülen derslerde teknik problemlerden ötürü öğrencilerin ses ve/veya görüntülerini açamamaları öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkileyerek öğretim sürecinin verimini düşürmektedir (Aziz & Dicle, 2007). Öğretmen adaylarının güler yüzle, öğrencilere söz hakkı vererek ve kısa sohbetlerle bu sınırlılığın üstesinden gelmeye çalıştığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretim tasarımlarında motivasyon sağlama, öğretime katma ve değerlendirme amacıyla çeşitli teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4). Soru-cevap, beyin fırtınası ve eğitsel oyun teknikleri her bir amaç için ortak olarak açığa çıkarken, öğretim sürecinde daha fazla sayıda teknik kullanılmaktadır. Çevrimiçi öğretime özgü olarak sadece çevrimiçi uygulamalar kodunun ifade edildiği ve bu uygulamaları motivasyon ve öğretim sürecine katma amacıyla kullanıldığı görülmüştür (Bkz. Tablo 4). Öğretmen adaylarının öğretimlerini çevrimiçi ortamda gerçekleştirirlerse bile, yüz yüze öğretimde sıklıkla kullanılan teknikleri kullanma eğiliminde oldukları ve geleneksel alışkanlıklarından vazgeçemedikleri tespit edilmiştir (Koç, 2020). Adayların çevrimiçi ortama uygun plan hazırlama ve bu ortamda ders yürütme tecrübelerinin sınırlı olması, daha tecrübeli ve aşına oldukları teknikleri bu ortamda işe koşmaya çalışmalarına yol açmış olabilir.

Benzer şekilde, öğretmen adayları öğretim faaliyetlerini tasarlarken motivasyon aracı olarak günlük hayatla ilişki kurma, söz hakkı verme ve ilgi çekici ifadelerle yer

verme gibi durumları kullanmaktadırlar. Günlük hayatla ilişkilendirme ve her öğretimin içinde olması beklenen ilgi çekme ve söz hakkı verme davranışları, adayların çevrimiçi ortamı yeterli düzeyde öğretim tasarımlarına katmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları, öğretim yöntemi olarak TGA, 5E yöntemi, örnek olay gibi yüz yüze öğretimde sıklıkla kullanılan yöntemleri çevrimiçi ortama taşımışlardır. Adayların, öğretimlerini değerlendirmek için ise çoğunlukla çeşitli soru-cevap türlerini tercih ettikleri ve bunu genellikle konu sonunda yaptıkları belirlenmiştir (Bkz. Tablo 5). Öğretmen adaylarının öğretimlerini tanıtma biçimleri değerlendirildiğinde, çevrimiçi ortam için tasarladıkları ders sürecinin yüz yüze öğretimin çok benzeri olduğu söylenebilir. Çevrimiçi derslerin yüz yüze derslerin kopyası olarak tasarlanması sıklıkla yapılan bir hata olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozkurt, 2020). Çevrimiçi öğretimin amacına ulaşmasında teknoloji ve pedagoji arasındaki dengenin kurulması önemlidir (Anderson, 2009). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tasarladıkları öğretim süreçlerinde pedagojiye ağırlık vermesi, bu dengeyi kurmada yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Mesleki Gelişim

Öğretmen adaylarının mesleki gelişim temasına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde, daha yüksek sayıda adayın çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinde yeterli mesleki deneyimi kazanamadığını ifade ettiği belirlenmiştir. Bununla ilişkili olarak adayların çevrimiçi öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik olumsuz görüşleri daha fazla sayıdadır (Bkz. Tablo 6). Öğretmen adaylarının olumsuz olarak gördükleri durumların başında iletişim ve göz teması kuramama, öğrencinin dinleyip dinlemediğini anlamama gelmektedir. Yüz yüze eğitimin en büyük kazanımlarından olan gözlem yapma, öğrenci özelliklerini belirleme, öğretim sırasında öğrenciye göre aksiyon alma gibi edinimleri adaylar, çevrimiçi ortamda yeterli düzeyde kazanamamaktadırlar (Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2021). Benzer şekilde, çevrimiçi öğretimin zorunlu sonucu olan gerçek sınıf deneyimi eksikliği adaylar tarafından ifade edilmiş olup, burada kazanılanların yüz yüze öğretimin kazanımlarını tam olarak karşılamayacağı söylenebilir (Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021; Güven & Uçar, 2021). Ayrıca, öğretmen adayları tarafından ifade edilen internet problemi, eğitim faaliyetlerini sınırlayan önemli sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Avcı & Akdeniz, 2021; Kalkan & Yıldız, 2022; Türker & Dündar, 2020).

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili olumlu ifadelerinin oldukça sınırlı ve düşük frekanslı olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). Bununla beraber, çevrimiçi ortamda ders anlatımının rahat olması ve deneyim kazanma, online uygulamaları öğrenme – kullanma ve heyecanı kontrol etme kodlarının literatürde farklı branşlardaki öğretmen adayları tarafından da olumlu yön olarak ifade edildiği tespit edilmiştir (Aygüneş vd., 2022). Öğretmen adayları, çevrimiçi öğretmenlik uygulamasına yönelik olumlu yön olarak daha sınırlı ifadeler kullansalar bile bu dersin mesleki yaşantılarına çeşitli katkıları olduğunu da belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 6). Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, farklı

branşlardaki adaylarla benzer şekilde (Kalkan & Yıldız, 2022) özel bir katkı durumu belirtmeden çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin meslek yaşantılarına olumlu katkı sağlayacağı görüşünde birleşmişlerdir. Her ne kadar adaylar, çoğunlukla sürecin olumsuz ve aksayan yanlarına odaklansalar da bu sürecin onların meslek yaşantısına katkısı olacağını göz ardı etmedikleri söylenebilir. Adayların, öğretimlerini sanal ortamda yürütmeleri öğretmenlik deneyimi kazanmalarını engellemeyerek çevrimiçi ders tecrübesi kazanmalarını ve çevrimiçi ortamları öğretimde kullanmalarını sağlamıştır. Adayların bir kısmı, bu durumu gelecekte olası çevrimiçi derslerde kendilerine katkı sağlayacak bir kazanım olarak görmektedir (Tablo 6). Aksayan ve eksik yönleri olmasına rağmen çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik farklı branşlardan öğretmen adayları da bu ders sürecinin mesleki yaşantılarına katkısının olacağını belirtmişlerdir (Aygüneş vd., 2022; Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021). Bununla beraber çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi yoluyla kazanılan deneyimin yetersiz olduğunu savunan öğretmen adayı sayısı az değildir. Bu durumun sebebi, derslere sadece teknolojinin entegre edilmek zorunda kalınması değil dersin çevrimiçi olarak tasarlanmasından ve uygulanmasından sorumlu olan öğretim elemanı, uygulama öğretmeni gibi sürecin paydaşlarının rehberlik ve yönlendirmede yetersiz kalması olabilir. Öğretmen adayı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında kurulan sağlıklı ilişki, yüksek iletişim ve öğretimlerine yönelik yeterli ve nitelikli dönütler, adayın verimliliğini artırmaktadır (Kalkan & Yıldız, 2022).

Öğretmen adaylarının çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik kendi gelişimlerini değerlendirmeleri incelendiğinde adayların geliştiklerini düşündükleri özelliklerinin daha fazla sayıda olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7). Adayların gelişmeyen yön olarak belirttikleri özelliklerin frekansı altıyı geçmemektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları, tüm paydaşlar için yeni olan bu durumda birçok zorlukla karşılaşsalar ve eksiklik olduğunu ifade etseler de adayların süreçte öğretmen olarak gelişen özelliklerinin farkında oldukları söylenebilir. Adayların çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları sorunların başında gelen öğrenciyle iletişim problemi, adayların en çok gelişen özellikleridir. Bu durumda, öğretmen adaylarının daha önceki görüşleri doğrultusunda bu problemi çözmek için süreçte birçok yol denediği (Bkz. Tablo 2, 4 ve 5) ve kendilerini başarılı olarak gördükleri söylenebilir. Bununla beraber öğretmen adaylarının geliştiğini belirttikleri ders anlatımında deneyim kazanma (Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021; Güven & Uçar, 2021), ders planı hazırlama (Aygüneş vd., 2022; Kalkan & Yıldız, 2022), sınıf yönetimi ve heyecanı kontrol etme (Aygüneş vd., 2022) gibi özellikler farklı branşlardaki öğretmen adayları tarafından da ifade edilmiştir. Az sayıda da olsa açığa çıkan iletişim yetersizliği ve gerçek sınıf deneyimi eksikliği (Güven & Uçar, 2021) ile sınıf yönetimi (Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021) özelliklerinin yeterli gelişmediğini belirten öğretmen adayları da vardır. Öğretmen adaylarının belirttikleri bu yönler, yüz yüze öğretmenlik uygulamasında da adayların problem yaşadığı durumların başında gelmektedir (Ayvacı vd. 2019; Cengiz, 2021).

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersindeki deneyimlerini inceleyen bu çalışmada, adaylara süreçle ilgili ders yürütücülerinin yaptıkları önerilerin yüz yüze öğretimin sınırları içerisinde kaldığı görülmüştür. Benzer şekilde, adayların ders yürütücülerinin sahip olmalarını bekledikleri sorumluluklar ve karşılaştıkları problemler yüz yüze öğretimdekilerle farklılaşmamaktadır. Bu duruma öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin geleneksel anlayışından vazgeçmemeleri ve çevrimiçi öğretimle ilgili deneyimlerinin sınırlı olması yol açmış olabilir. Az sayıda öğretmen adayı, öğretimlerini zenginleştirmek için çevrimiçi uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir. Adayların büyük kısmının aşına oldukları geleneksel yüz yüze öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, adayların çevrimiçi ortamda sınırlı öğretim tasarlama deneyiminin olması, onların daha fazla kullandıkları ve hazırlamaya daha yatkın oldukları yöntem ve teknikleri işe koştukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm paydaşların çevrimiçi öğretime yönelik deneyiminin sınırlı olması sebebiyle, özellikle ders yürütücülerinin öğretmen adaylarına rehberliğini yeterli hale getirmek amacıyla çevrimiçi fen bilgisi dersinin nasıl tasarlanmasıyla ilgili atölyeler hazırlanması önerilmektedir.

Öğretmen adayların çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde olumsuz olarak ifade ettikleri durum iletişimin yetersiz olmasıdır. Ancak, yine adaylar tarafından süreç boyunca kendilerinde en fazla gelişen özellik olarak iletişim kurma belirtilmiştir. Bu doğrultuda adayların öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri fark edebildikleri ve bu problemleri çözmeye yönelik aksiyon aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bağlamında, adaylar her ne kadar iletişim kurma becerilerinin süreç içerisinde geliştiğini gözlemlese de adaylara çevrimiçi ortamda iletişim kurma yollarıyla ilgili örnek çalışmalar sunulabilir.

Öğretmen adayları çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi sürecinin olumsuz yönünün daha fazla olduğunu değerlendirmişlerdir. Ancak, bununla birlikte adayların belirttikleri olumsuz durumların birçoğunu süreçte kendilerinde gelişen özellikler olarak belirttikleri görülmüştür. Bu durumda, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları aşılamaz problemler olarak görmedikleri, bu problemlerin üstesinden gelmek için çaba harcadıkları ve bu problemlerin kendilerinin mesleki olarak gelişmesine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, bir üniversiteye devam eden fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütüldü. Bu nedenle, adayların deneyimleri üniversite ve öğretmenlik uygulamasının yürütüldüğü okulların sosyo-ekonomik koşullarıyla sınırlıdır. Diğer bir sınırlılık ise, bu çalışma yürütüldüğü sırada öğretmen adaylarının öğrenci olmaları ve fikirlerini bu çerçevede belirtmiş olmalarıdır. Bu adayların meslek hayatına atıldıklarında uzaktan eğitimle aldıkları öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğine yönelik görüşlerinin değişip değişmediğiyle ilgili çalışmalar yürütülebilir.

Etik ile İlgili Hususlar

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışmaya katılımlar tamamen gönüllülük esasına göre sağlanmış, öğretmen adaylarından çalışmaya katılmak isteyenler kendilerine sunulan link aracılığı ile veri toplama aracını doldurmuşlardır. Çalışmayla ilgili etik kurul izni XXX Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınmış olup, 20.04.2021 tarih ve E-81614018-000-398 sayı numaralıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Anderson, T. (2009, June). The dance of technology and pedagogy in self-paced distance education. Paper presented at the *17th ICDE World Congress*. Maastricht, The Netherlands. Retrieved April 5, 2021 from <https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/2210>.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydın, S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(45), 677-693. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2970>
- Aydın-Günbatır, S. (2019). Fenomenolojik araştırma (olgu bilim) yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (2. baskı, s. 293-316). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aygüneş, A., Emirzeoğlu, D., & Güneş, B. (2022). Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin paydaş görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 271-292. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1064915>
- Ayvacı, H. Ş., Özbek, D., & Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-66. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-487564>
- Aziz, A., & Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. Hiper yayın.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Bay-Dönertaş, A., Akkaya, B., & Erkıılıç, T. A. (2022). COVID-19 pandemisinde; yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1174-1206. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1145922>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements?. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368. <http://doi.org/10.1080/02607470600981912>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Brooks, S. K., Smith, L. E., Webster, R. K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I., & Rubin, G. J. (2020). The impact of unplanned school closure on children's social contact: Rapid evidence review. *Eurosurveillance*, 25(13), 1-10. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.13.2000188>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cengiz, C. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi: Öğretmen adaylarının bakış açısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 48-62. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.165>
- Çakın, M., & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çalıkoğlu, A., & Gümüş, S. (2020). Yükseköğretimin geleceği: Covid-19'un öğretim, araştırma ve uluslararasılaşma konularındaki etkileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 249-259. <http://doi.org/10.2399/yod.20.005000>
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Dönmez-Usta, N., & Turan-Günteppe, E. (2016). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1214-1223.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi*

Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(1), 787-809.
<https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>

- Gök-Çolak, F., & Efeoğlu, G. (2021). Yeni normalleşme sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 176-197.
- Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: Ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- Güven, S., & Uçar, M., (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3),165-183.
<https://doi.org/10.26809/joa.6.3.08>
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Kalkan, M., & Yıldız, E. (2022). Opinions of preschool preservice teachers on teaching practice course during the COVID-19 pandemic period. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 1-18.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <http://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karasu-Avcı, E., & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Kavrayıcı, C., & Kesim, E. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimi: Nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060.
<https://doi.org/10.17762/kuey.v27i1.4>
- Koç, A. (2020) Covid-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması: Örnek bir uygulama modeli [Özel sayı]. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 851-875. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.770561>
- Koray, A., & Pekbay, C. (2022). Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin incelenmesi: Öğretmen adayı perspektifi. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 117-131. <https://doi.org/10.52797/tujped.1206002>
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.

- Marton, F. (1994). The idea of phenomenography. In R. Ballantyne & C. Bruce (Eds.), *Phenomenography: Philosophy and practice* (pp. 7). Queensland University of Technology.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., & Hanson, D. (2020). The impact of Covid-19 on learning-the perspective of the Ghanaian student. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 88-101. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3753586>
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 Salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73- 104. <https://doi.org/10.29299/kefad.813169>
- Poulou, M. (2007). Student – teachers’ concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110. <https://doi.org/10.1080/02619760600944993>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Solak, H. İ., Ütebay, G., & Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-52.
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE624>

- Tonga, F. E., & Tantekin-Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- Treagust, D. F., & Tsui, C. Y. (2014). General instructional methods and strategies. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. 2, pp. 303–320). Routledge.
- Türker, A., & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., & McAleer, M. (2020). Risk management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(36), 1-6. <http://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- World Health Organizations (WHO) (2020). World Health Organizations announces COVID-19 outbreak a pandemic. Retrieved April 1, 2021, from <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>
- Yıldırım, R. G., Özyılmaz-Akamca, G., Ellez, A. M., Karabekmez, S., & Bulut-Üner, A. N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 306-316. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.332>
- Yıldırım-Yakar, Z., Uzun, E., & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>
- Yiğit, N., & Alev, N. (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 91-103.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2022). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Extended Abstract

In the Teaching Practice course, which is carried out in cooperation with the faculty-school, teacher candidates are expected to learn the working of the school, get experience by observing the teachers in their classrooms and have knowledge about student profiles. Besides, teacher candidates gain teaching experience in real classroom environments by designing lesson plans. The Teaching Practice course conducted online with the pandemic period, enabled teacher candidates to experience

new situations except as previously stated and find solutions for the problems they encountered. The differences in the dynamics of the face-to-face and the online education environment, the fact that the courses taken by the teacher candidates during their undergraduate education were suitable for the dynamics of face-to-face teaching, and the candidates' limited experience in online teaching may be the cause of these problems. Hence, how teacher candidates with limited real classroom experience plan their online teaching activities, whether the instructors provide sufficient guidance, and their professional development in this course have become an issue of concern. Considering that online teaching will continue to be a part of our lives, it was believed that analysis of candidates' experiences will contribute to produce solutions for the problems and to planning different practices. Accordingly, it was aimed to determine the teacher candidates' experiences about online Teaching Practice I-II courses during the pandemic period.

37 science-teacher candidates (33 women, 4 men) participated in the study, which was conducted with the phenomenography, one of the qualitative research designs (Aydın-Günbatar, 2019; Marton, 1986; 1994). The data were collected towards the end of the spring semester; the teacher candidates participating in the study have completed the Teaching Practice I course and were about to complete the Teaching Practice II course.

In the study, data were collected through open-ended questions. The questions were developed by the researchers and checked by field experts. The open-ended questions were prepared by taking into account *the guidance* (Aslan & Sağlam, 2018; Değirmençay & Kasap, 2013; Karasu-Avcı & İbret, 2016; Özmen, 2018; Tonga & Tantekin-Erden, 2021), *the teaching activities* (Aslan & Sağlam, 2018; Boz & Boz, 2006; Dönmez-Usta & Turan-Güntepe, 2016; Tonga & Tantekin-Erden, 2021) and *the professional development* (Aslan & Sağlam, 2018; Boz & Boz, 2006; Yıldırım vd., 2019) titles revealed in the literature on this subject. Data were collected online due to the ongoing pandemic period. The obtained data were analyzed descriptively based on the themes (guidance, teaching activities and professional development) which the questions were structured. After categorizing the answers of the candidates on the basis of units of analysis, tables with codes and frequencies were created for each theme. After this process was over, the analysis process was interrupted for one month, then the researcher compared the data with the first analyzes after reanalyzing.

As a result of the study, the instructors' guidance to the teacher candidates remained within the limits of face-to-face learning. Similarly, the responsibilities that the candidates expect their instructors to have and the problems they encounter did not differ from those in face-to-face learning. The fact that instructors and practice teachers were used to the traditional understanding of the teaching practice course and had limited experience with online teaching may cause this situation.

Few teacher candidates stated that they use online applications to enrich their teaching practice. It has been determined that most of the candidates tend to use

traditional face-to-face learning methods and techniques that they were familiar with. Besides, candidates tend to design their lesson plans according to the dynamics of face-to-face learning and use online applications limitedly. In this context, it was concluded that the candidates included the methods and techniques that they used more and were more inclined to prepare, to their lesson plans because they had limited experience in designing instruction in the online environment. Due to the limited experience of all stakeholders in online teaching, it is recommended to prepare workshops on how to design an online science lesson, especially in order for the sufficient guidance of instructors to teacher candidates.

Insufficient communication in the online teaching practice course was a negative situation frequently expressed. However, again, the candidates stated that the most developed feature in themselves was how to communicate. In this direction, it was concluded that the candidates were able to notice the problems they encountered during the teaching process and took action to solve these problems. In the context of this result, although the teacher candidates observe that their communication skills have improved in the process, sample studies can be presented to them about the ways of communicating in the online environment.

Teacher candidates evaluated that the negative aspects of the online teaching practice course were more. However, it was observed that the candidates stated many of the negative situations they stated as the features that improved in themselves during the process. In this case, it was concluded that the problems the teacher candidates encountered in the teaching process were defined as surmountable problems, they made efforts to overcome these problems and they thought that these problems contributed to their professional development.

Ek 1. Çalışmada Kullanılan Açık Uçlu Sorular

Rehberlik teması

1. Öğretmenlik uygulaması dersinde, öğrencilerle yürüteceğiniz çevrim içi dersleri nasıl planlamanız gerektiği, öğrencilerle ekrandan nasıl iletişim kurabileceğinizle ilgili size verilen bilgiler/öneriler nelerdir?
2. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencilerle yeterli iletişim kurduğunuzu düşünüyor musunuz? İletişim kurarken izlediğiniz yollar nelerdir?
3. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmeni yeterli rehberlikte bulunuyor mu? Öğretmenlerin size yönelik sorumluluklarının neler olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde öğretim elemanlarının rehberliğini yeterli buluyor musunuz? Öğretim elemanlarının eksik kaldığı noktalar nelerdir?

Öğretim faaliyetleri teması

1. Ders sürecinde öğrenci motivasyonunu sağlarken neler yapıyorsunuz?
2. Uzaktan eğitim için tasarladığınızı ders planlarınızda/sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Bu yöntem ve teknikleri seçme sebebiniz nedir?
3. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde sizin yürüttüğünüz derslerde öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini anlamak için neler yapıyorsunuz?

Mesleki gelişim teması

1. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde yeterli mesleği deneyimi kazandığınızı düşünüyor musunuz? Öğretmenlik uygulaması dersini çevrim içi almanın artıları ya da eksileri nelerdir?
2. Uzaktan eğitimle aldığımız öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmenlik mesleğine ilişkin hangi eksiklerinizi tamamladınız? Hala eksik bulduğunuz durumlar nelerdir?
3. Çevrim içi olarak aldığımız öğretmenlik uygulaması dersinin meslek yaşantınıza nasıl etki edeceğini düşünüyorsunuz?

STEM Eğitimi Alan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Metaforik Algıları

Ahmet UYAR*

Makale Geliş Tarihi: 19/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 10/04/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1239174

Öz


Bu çalışmanın amacı STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi almış öğrencilerin STEM'e yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu PayaSTEM Merkezi'nde öğrenim gören ve ölçüt örnekleme ile seçilen 117 ilkokul ve ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin STEM'e yönelik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Veriler nitel veri analiz programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenciler STEM'i üç kategoride ifade etmiştir. Öğrenciler STEM'in; geleceği aydınlatıcı, eğitici-öğretici, mutluluk verici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler STEM için ürettikleri; güneş, yıldız, ışık, ay, rehber, dedektif, ampul, şifre çözücü ve navigasyon metaforları ile STEM'in geleceği aydınlatıcı yönünün altını çizmiştir. Öğrenciler STEM'e yönelik ürettikleri; öğretmen, bilgi kutusu, kitap, şelale, laboratuvar, bebek bacaklısı, uzay, beyin, tekne, bilgisayar ve bardak metaforları ile STEM'in eğitici-öğretici yönüne vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrenciler STEM'e yönelik ürettikleri eğlence merkezi, aile, hayal, uzay, cennet ve su metaforlarıyla STEM'in mutluluk verici bir yönünün olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin STEM'e yönelik ürettikleri metaforlardan STEM eğitimine yönelik algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEM eğitimi, ilkokul öğrencileri, ortaokul öğrencileri, metafor

Metaphorical Perceptions of Primary and Secondary School Students Receiving STEM Education towards STEM

Abstract

The aim of this study is to examine the perceptions of students who have received STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education through metaphors. The phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 117 primary and secondary school students studying at PayaSTEM Center and selected by criterion sampling. An open-ended questionnaire developed by the researcher was used to determine the perceptions of the students participating in the study towards STEM. The data were subjected to content analysis using a qualitative data

* Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, Bilgisayar Teknolojileri, Hatay, Türkiye, ahmet_uyar23@hotmail.com, ORCID: [0000-0001-9694-8629](https://orcid.org/0000-0001-9694-8629) 

Kaynak Gösterme: Uyar, A. (2023). STEM eğitim alan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 385-405.

analysis program. Students expressed STEM in three categories. Students stated that STEM is future- enlightening, educational-instructive and pleasing. Students underlined the future-enlightening aspect of STEM with the metaphors “the sun, star, light, moon, guide, detective, light bulb, decoder and navigation” they produced for STEM. Students emphasized the educational-instructional aspect of STEM with the metaphors “teacher, information box, book, waterfall, laboratory, babysitter, space, brain, boat, computer and glass” they produced. In addition, the students expressed that STEM has a pleasing aspect with the metaphors of entertainment center, family, dream, space, heaven and water they produced for STEM. It was concluded that the students' perceptions of STEM education were positive from the metaphors they produced for STEM.

Keywords: STEM, STEM education, primary school students, secondary school students, metaphor.

Giriş

Bilgi çağı ya da dijital çağ olarak isimlendirilen 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye önemli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle son 10 yılda yaşanan gelişmelere bağlı olarak iş yaşamındaki sektörlerin bireylerden beklediği beceriler de değişime uğramıştır. Bireylerin bu sektörlerde istihdam edilebilmesi için birçok disiplini bir arada kullanabileceği becerilere sahip olması beklenmektedir (Küçük ve Beyaz, 2022). Bireylerin bu becerilere sahip olabilmesi için bireylere bu becerileri kazandıran multidisipliner eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. 21. yüzyıl iş yaşamındaki sektörlerin ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesini sağlayan multidisipliner eğitim yaklaşımlarından biri de STEM eğitimi yaklaşımıdır.

STEM, Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin birleşmesiyle oluşan bir kısaltmadır. Türkiye’de ise bazı araştırmalarda FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) şeklinde kısaltma yapılarak kullanılmıştır (Çorlu, 2014). Bybee (2010) STEM’i fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegre edilmesinden oluşan bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. STEM’in doğası bu dört disiplinden oluşmuş olsa da herkesin görüş birliğine vardığı standart bir tanımı yoktur. Birçok organizasyon, kuruluş ve araştırmacı STEM’in hangi disiplinlerden oluştuğunu ortaya koyamamıştır (Koonce vd., 2011; Zhou, 2010). Breckler (2007) çalışmasında bilimin birçok disiplini içerisinde bulunduran bir anlam ihtiva ettiğini vurgulamış ve STEM’in matematik, mühendislik, doğa bilimleri, psikoloji ve sosyal bilimleri de içerisine alan geniş bir anlamının olduğunu ifade etmiştir. Akgündüz ve arkadaşları (2015) STEM eğitiminin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonundan oluştuğunu ifade etmiştir. Buna karşın STEM kavramına zaman içerisinde yeni bileşenler eklenerek STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math), STREAM (Science, Technology, Reading/ Religion, Engineering, Arts, Math) ve STEAM GLASS (Science, Technology, Engineering, Arts, Math, Geography, Language, Arts, Social Studies) gibi farklı kavramlar ortaya çıkmıştır (Kılıç ve Ertekin, 2017).

STEM yaklaşımının eğitimde kullanılması ile birlikte STEM eğitimi kavramı gündeme gelmiştir. STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bütünleştirilerek öğretilmesini sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Meng vd., 2014; Çorlu, 2014). STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinde öğretme ve öğrenme faaliyetlerini temsil etmektedir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). Yıldırım (2013) ise STEM eğitimi; öğrencileri öğrenmeleri konusunda cesaretlendiren, onları hayallerine yaklaştıran ve öğrendikleri bilgileri farklı problemlerle karşılaştıkları zaman transfer etmelerini sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2016 yılında yayımladığı STEM eğitimi raporunda STEM'i fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasında ilişkinin kurulmasıyla uygulanan entegre bir öğretim yaklaşımı olarak ifade etmiştir (MEB, 2016).

STEM eğitiminde öğretim programlarında yer alan konular çok disiplinli bir yaklaşımla eğitimin tüm kademelerinde öğretilmektedir. Gonzalez ve Kuenzi'ye (2012) göre STEM eğitiminin en önemli amacı, okul öncesi eğitimden başlayarak üniversiteye kadar tüm öğretim kademelerinde, ders içi veya ders dışı çalışmalarla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştirmek ve öğrencileri bu disiplinlere yönlendirmektir. STEM eğitimi ülkenin küresel çapta rekabet edebilecek rekabetçi yönünü ön plana çıkaran teknolojik gelişimi sağlamayı ve bilişim teknolojisi çağının gereklerini yerine getirebilecek becerilere sahip iş gücünü yetiştirmeyi hedeflemektedir (Atik, 2018). Thomas'a (2014) göre STEM eğitiminin dört ana amacı bulunmaktadır. Bunlar;

- İş sektörü için STEM okuryazarı bireyler yetiştirmek,
- STEM alanında söz sahibi olmak,
- Ekonomiyi canlandırarak üretimleri yapabilmek,
- Çağın mesleklerine uyumu gerçekleştirebilmek,

şeklinde sıralanabilir.

STEM eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için ülkeler eğitim sistemlerini bu doğrultuda revize etmeli ve STEM yaklaşımını öğretim programlarına entegre etmelidir. Nitekim STEM eğitimi dünyada birçok ülkenin öğretim programlarına dâhil edilmektedir (MEB, 2016). Türkiye'de STEM eğitimi ile ilgili dünyadaki gelişmelere kayıtsız kalmamıştır. MEB, 2016 yılında STEM eğitimi ile ilgili bir rapor yayınlamıştır (MEB, 2016). Bu raporda öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları ve eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme, esneklik ve uyum gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları adına STEM eğitim yaklaşımının benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. MEB yayımladığı raporda STEM eğitimi ile ilgili eylem planını şu şekilde ifade etmiştir (MEB, 2016):

- STEM eğitimlerinin verileceği STEM merkezleri kurulmalıdır.
- STEM merkezleri üniversitelerle işbirliği içerisinde STEM eğitimi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

- Öğretmenler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle STEM eğitimi yaklaşımını benimseyecek biçimde yetiştirilmelidir.
- Öğretim programları STEM eğitimini içerecek şekilde güncellenmelidir.

MEB'in raporunda ifade ettiği eylem planı gerçekleştirilerek öğrencilerin STEM eğitiminden en yüksek yararı elde etmesi hedeflenmektedir. STEM eğitiminin öğrencilere birçok yararı bulunmaktadır. STEM eğitimi ile öğrencilerin zihinsel akıl yürütmeleri sağlanarak özgüvenleri artar ve teknolojinin temel taşlarını benimsemeleri sağlanır (MEB, 2016). Özellikle erken yaşlarda uygulanan STEM eğitiminin öğrencilerin fen, mühendislik ve teknolojiye yönelik ilgilerini de artıracığı söylenebilir. Ceylan'a (2014) göre STEM eğitiminin erken yaşlarda çocuklara verilmesiyle bu ilginin artmasında önemli bir adım atılmış olacaktır. Erken yaşlarda başlayan STEM eğitimi sayesinde öğrenciler STEM eğitimini içselleştirmekte ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara daha etkili çözümler üretebilmektedir. Uluslararası Teknoloji ve Mühendislik Derneği (ITEA) STEM eğitiminin öğrencilere katkısı şu şekilde sıralamıştır (ITEA, 2009):

- Öğretim sürecinde canlandırıcı bir etki sağlar.
- Öğrencileri keşfetmeye, araştırmaya, dünyayı anlamaya ve dünyaya katkıda bulunmaya teşvik eder ve onları destekler.
- İşbirlikçi ve bağımsız çalışmaya imkân sağlayarak öğrencilerin özgüvenlerini ve öz yeterliliklerini geliştirir.
- Okul derslerinin daha anlamlı hale getirilmesi amacıyla yenilik, teknoloji, tasarım ve mühendislik alanı kullanılarak matematik ve fen derslerinde öğrencilerin daha istekli ve heyecanlı olmaları sağlanır.
- Teknoloji ve mühendislik eğitimlerinin eğitim programlarının tüm disiplinleriyle bütünleştirilmesi öğrencilerin gerçek anlamda öğrenmelerine fırsatlar verir.
- Öğrencilerin teknoloji okuryazarı olmaları için kilit rol oynar.
- Öğrencilerin esnek ve güven içerisinde düşünmelerine imkân sağlar.
- Öğrencilerin okulu bırakma oranlarının düşürülerek eğitim deneyimleriyle olan ilişkilerini artırır.

Uluslararası Teknoloji ve Mühendislik Derneği'nin de ifade ettiği gibi STEM eğitimi, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak esneklik ve güven içerisinde düşünmelerine imkân verir. Bu sayede öğrencilerin gerçek anlamda öğrenmelerine fırsatlar vererek teknoloji okuryazarı bireyler olmalarını sağlar. Bunun yanı sıra STEM eğitimi bilginin ezberlenmesinden ziyade yapılandırılmasına imkân sağlamaktadır. Bilgiyi bilmeden çok problem çözümünde kullanan, araştıran, girişimci, sorgulayan, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesine ve bireylerin yaşadığımız yüzyılın koşullarına uyum sağlamasına imkân veren yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarından birisi de STEM eğitimidir (Uyar, Canpolat ve Şan, 2021). STEM eğitimi ile öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılmakta ve öğrenmeyi öğrenmektedir.

STEM'e yönelik yapılan çalışmalarda STEM eğitimlerinin öğrencilere birçok yararının olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Literatürde STEM eğitiminin öğrencilerin; var olan bilgilerini yeni durumlara aktarmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağladığı (Morrison, 2006), fen bilgisi dersine yönelik olarak ilgilerini artırdığı ve tutumlarına olumlu katkı sağladığı (Yamak vd., 2014), STEM alanlarına yönelik ilgilerini artırdığı, 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği, işbirlikçi yaklaşım sayesinde problem çözme becerilerini geliştirdiği (Şahin vd., 2014), başarılarını artırdığı (Yıldırım ve Altun, 2015), fen alanlarına yönelik kavramsal öğrenmelerini artırdığı, mühendislik alanlarına yönelik algılarında olumlu gelişim sağladığı, STEM alanlarına yönelik mesleklere olan ilgilerini artırdığı (Gülhan ve Şahin, 2016) çalışmalar bulunmaktadır.

STEM eğitimi doğru planlandığında ve uygulandığında öğrencilere oldukça katkı sağlayan bir yaklaşımdır. Fakat STEM eğitimi ile ilgili olarak yapılan hatalar bu katkının düzeyini engellemektedir. STEM eğitimi adı altında gerçekleştirilen uygulamalarda çeşitli hatalar yapılmaktadır (Yıldırım ve Selvi, 2016). STEM eğitimi adına yapılan hatalar şöyle sıralanabilir (Morrison, 2006; Akgündüz, 2016; Yıldırım ve Selvi, 2016; Aygen, 2018): Etkinlik yapanların STEM yaptıklarını sanması, robotik setlerle yapılan çalışmaların STEM olarak algılanması, STEM'i öğretim tekniği, model vb. olarak görüp bir yaklaşım olduğunun farkında olunmaması, robotik kodlamanın STEM olarak algılanması, maker çalışmalarının STEM olarak algılanması, fen derslerinde yapılan deneylerin STEM olarak algılanması, STEM'in pahalı bir eğitim olarak algılanması, sadece teknolojik araç-gereç kullanılarak yapılabileceği düşüncesi, sadece üstün yetenekli ve özel okullardaki öğrencilere verildiğine yönelik algı. STEM eğitimi adına yapılan bu hatalar STEM eğitiminin ne olduğunun tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu durum STEM eğitimlerinin planlı ve programlı bir şekilde uygulandığı STEM merkezlerinin incelenerek STEM'in ne olduğunun anlaşılması gerekliliğini doğurmuştur. MEB'in de raporunda ifade ettiği gibi STEM eğitimi ile ilgili olarak öncelikli eylem planları arasında STEM merkezlerinin kurulması yer almaktadır. Bu merkezlerde öğretmen ve öğrencilerin STEM eğitimi ile tanışması sağlanacak ve böylece STEM eğitiminin öğretim programlarına entegrasi kolaylaşacaktır (MEB, 2016). Yapılan bu çalışma ile STEM merkezinde STEM eğitimi alan öğrencilerin STEM'e yönelik metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Literatür incelendiğinde STEM'e yönelik metaforik algıların incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının STEM'e yönelik metaforik algılarının belirlenmesine dair olduğu görülmektedir (Acar, Ecevit ve Büyükhahin, 2020; Altun Yalçın ve Yalçın, 2018; Ergün ve Kıyıcı, 2019; Gökçe ve Aydoğan Yenmez, 2020; Gömleksiz ve Yavuz, 2018; Zengin ve Uğraş, 2019). Bunun yanı sıra akademisyen ve öğretmenlerin (Arık ve Kocadağ Ünver, 2019) ve yalnızca öğretmenlerin (Doğruyol Aladak vd., 2019; Kazu ve İşık, 2020) STEM'e yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin STEM'e yönelik metaforik algılarını konu edinen

yalnızca bir çalışmaya rastlanılmıştır (Gülhan ve Şahin, 2020). Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin STEAM'ın bileşenlerine (bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik) yönelik ayrı ayrı metaforik algıları ortaya koyulmuştur. Gülhan ve Şahin (2020) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada STEM'in tamamına yönelik metaforların olmadığı, yalnızca 7. sınıfların çalışma grubunda yer aldığı, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin STEM eğitimi almadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yapılan çalışmada; daha önce araştırmalarda hiç yer verilmediği gözlemlenen ilkökul öğrencilerine, STEM merkezinde STEM eğitimi almış öğrencilere, ortaokulların 5. ve 6. sınıflarına yer verilmiştir. Çalışma bu yönleriyle literatürde yer alan çalışmalardan farklı özellikler taşımaktadır. Çalışmada özellikle STEM merkezinde STEM eğitimi almış öğrencilerin algılarının ortaya koyulması ile STEM eğitiminin ne olduğu konusunda yaşanan yanlış anlamaların önüne geçileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmadan elde edilen bulgular; STEM merkezinde yürütülen eğitimin öğrencilerin görüşlerine ne şekilde yansıdığı, öğrencilerin STEM'e yönelik algılarının olumlu mu olumsuz mu olduğu hususunda fikir sağlayacaktır.

Çalışmanın amacı STEM eğitimi almış öğrencilerin STEM'e yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik ürettikleri metaforlar hangi kategorilerde toplanmaktadır?
2. İlkokul ve ortaokul öğrencileri STEM'i hangi metaforlarla açıklamaktadır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın yöntemsel süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin STEM kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelendiği bu çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni, günlük yaşam içerisinde farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu olgularla günlük yaşamda karşılaşmamız mümkündür. Fakat bu durum bu olguları yeterince kavradığımız anlamına gelmemektedir. Çalışmada bu olguların ortaya koyulabilmesi için metaforlar kullanılmıştır. Metaforlar, açıklanan konuya ilişkin zengin içerikler sunan ve karmaşık bilgilerin açık ve anlaşılır örneklere dönüştürülmesine imkân sağlayan bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Hatay ili Payas ilçesinde PayaSTEM Yapay Zekâ Merkezi'nde öğrenim gören 117 ilkököl ve ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda çalışma sonuçlarını evrene genelleme kaygısı olmadığından bu çalışmalarda amaçlı örnekleme kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış araştırmamızın amaçları doğrultusunda belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan tüm birimler örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma kapsamında belirlenen ölçüt öğrencilerin STEM eğitimi almış olmalarıdır. Bu bağlamda STEM eğitimi almış ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin betimsel verileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	48	41.0
	Erkek	69	59.0
Sınıf	2. Sınıf	13	11.1
	3. Sınıf	48	41.0
	4. Sınıf	25	21.3
	5. Sınıf	17	14.5
	6. Sınıf	14	11.9
Ailenin Aylık Geliri	4250 TL ve altı	14	12.0
	4251-8500 TL	40	34.2
	8500 TL ve üzeri	63	53.8
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	4	3.4
	İlkokul	3	2.6
	Ortaokul	13	11.1
	Lise	23	19.7
	Üniversite	74	63.2
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	4	3.7
	İlkokul	2	1.7
	Ortaokul	6	5.1
	Lise	19	16.2
	Üniversite	86	73.5
Toplam		117	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan 117 öğrencinin %41,0'ının (n=48) kadın, %59.0'ının (n=69) erkek; %11.1'inin (n=13) 2. sınıf, %41,0'ının (n=48) 3. sınıf, %21.3'ünün (n=25) 4. sınıf, %14.5'inin (n=17) 5. sınıf, %11.9'unun (n=14) 6. sınıf; %12.0'ının (n=14) 4250 TL ve altı, %34,2'sinin (n=40) 4251-8500 TL arası, %53.8'inin (n=63) 8500 TL ve üzeri gelire sahip; annelerinin ve babalarının büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmaya katılan öğrencilerin STEM'e yönelik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Açık uçlu anket formu, “kişisel bilgi formu” ve “STEM gibidir, çünkü.....” ifadesinden oluşmaktadır. Araştırmada “gibi” ifadesi metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişkinin daha belirgin vurgulanması için kullanılmaktadır. İfadenin devamında yer alan “çünkü” bağlacı üretilen metaforun neden üretildiğinin anlaşılabilmesine imkân sağlamaktadır.

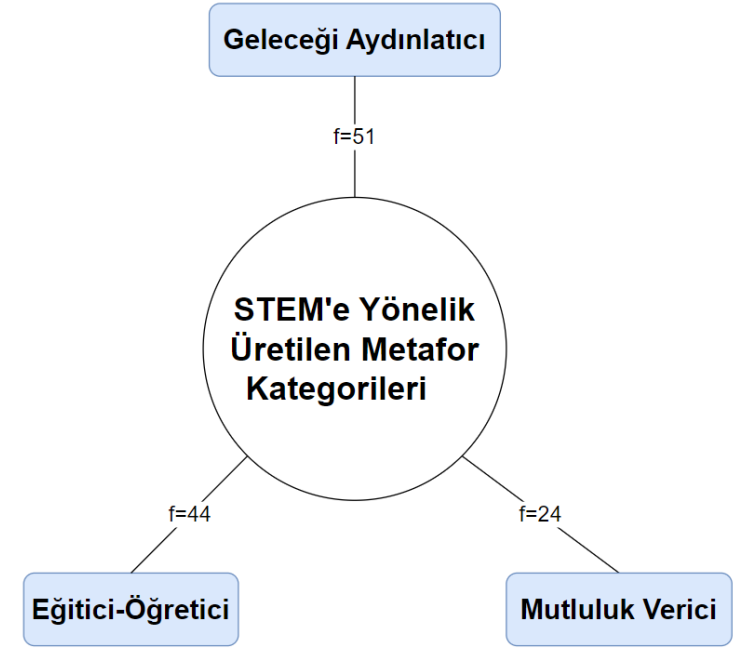
Araştırmada veri toplama birimine olan mesafenin uzak olması sebebiyle veri toplama aracının online formu oluşturulmuştur. Bu forma ait link STEM merkezinin yöneticisi aracılığıyla öğrencilere iletilmiştir. Formun doldurulması ile ilgili açıklama STEM merkezinin yöneticisine yapılmış ve yönetici tarafından öğrencilere bilgilendirme yapılması istenmiştir. STEM merkezi yöneticisi öğrencilere gerekli bilgilendirmeyi yaparak katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu iletmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 20 gün sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada her bir öğrenciden elde edilen veriler ayrı ayrı word dokümanlarına aktarılmıştır. Bunların içerisinde metafor özelliği taşımayan veya üretilen metaforla metafora ilişkin açıklamanın uyumlu olmadığı 13 görüş veri analizine dâhil edilmemiştir. Ardından dokümanlar nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Programa aktarılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, bir metnin özünü yansıtacak biçimde kelime ya da kelime gruplarının kullanılarak tema, kategori ve kodların oluşturulduğu bir nitel analiz tekniğidir (Büyüköztürk, vd., 2020). İçerik analizinde temel amaç görüşme verilerinin açıklanabilmesi için bu verileri açıklayabilecek kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada öğrencilerin ürettikleri metaforlar kodlar altında toplanmıştır. Daha sonra ortak özellik gösteren kodlara bir kategori ismi verilerek bu kodlar o kategori altında toplanmıştır. Son olarak kodların doğru olup olmadığı ve doğru kategori altında birleştirilip birleştirilmediği kontrol edilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve açıklamalarından oluşan veri analiz verileri frekans (f) ve görüşmecilere ait örnek alıntılar bulgular bölümünde sunulmuştur. Öğrenciler için görüşmeci kodları Ö1 (Öğrenci1), Ö2, Ö3,.....,Ö117 şeklinde kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından analiz sonuçları karşılaştırılarak uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu hesaplama sonucunda uyum yüzdesinin %97 olduğu belirlenmiştir. Sonra araştırmacılar bir araya gelmiş ve bulgular karşılaştırılmıştır. Uyumsuzluk gösteren bulgular üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

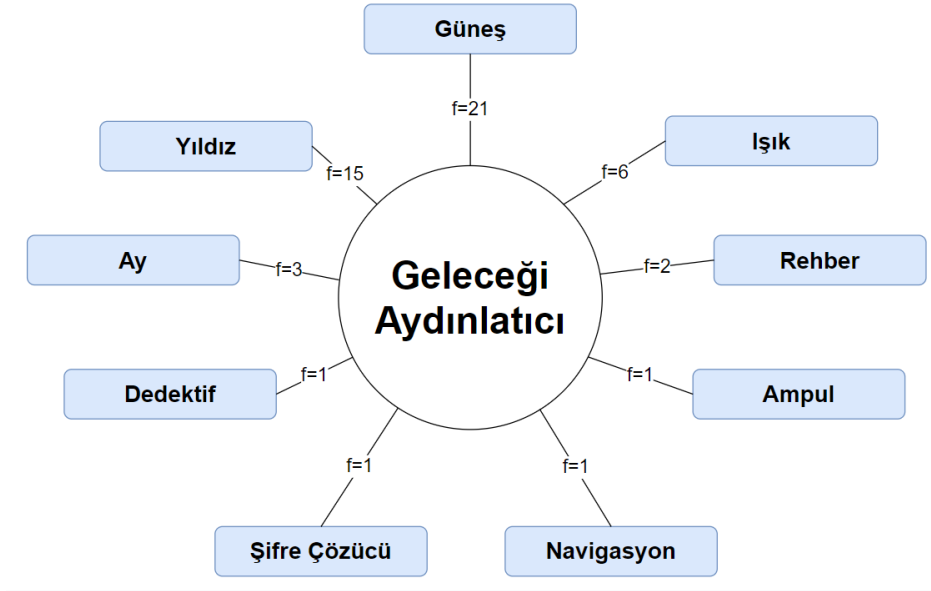
Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin STEM'e yönelik ürettikleri metaforların toplandığı kategoriler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. STEM'e yönelik üretilen metafor kategorileri

Şekil 1 incelendiğinde STEM'e yönelik metaforların “Geleceği Aydınlatıcı”, “Eğitici-Öğretici”, “Mutluluk Verici” kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrenciler ürettikleri metaforlarla STEM'in geleceği aydınlatıcı, eğitici-öğretici ve mutluluk verici olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin geleceği aydınlatıcı kategorisinde ifade ettiği metaforlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Geleceği aydınlatıcı kategorisine ait metaforlar

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenciler geleceği aydınlatıcı kategorisinde; güneş, yıldız, ışık, ay, rehber, dedektif, ampul, şifre çözücü ve navigasyon metaforlarını üretmiştir. Öğrencilerin bu kategoride ürettikleri metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö72: STEM güneş gibidir çünkü her geçen gün bir kişinin geleceğini aydınlatır.

Ö24: STEM bir güneş gibidir çünkü bizi karanlık cahillikten ışığa çıkarır.

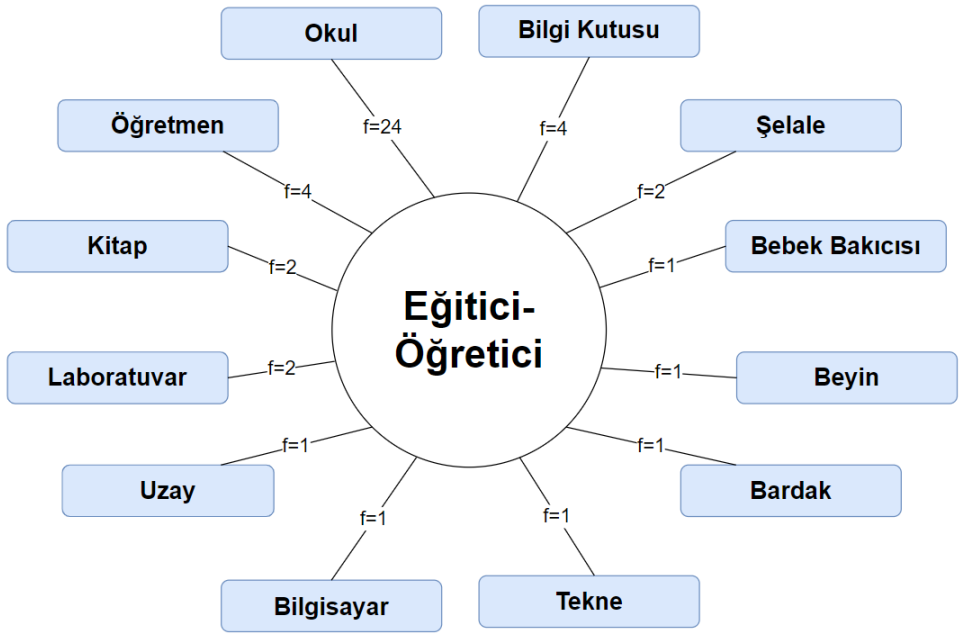
Ö103: STEM güneş gibidir çünkü güneş gündüzleri bizi aydınlatır ve ısıtır, STEM de bizi bilgileri ile aydınlatır ve sevgisi ile ısıtır.

Ö106: Dedektif gibidir çünkü dedektifler araştırır ve bulurlar. STEM de insanların, çocukların içinde araştırılmayı bekleyen cevherleri araştırır ve bulur.

Ö21: STEM rehber gibidir çünkü bize rehberlik yapar. Bu sayede robotik kodlama gibi alanları öğrenmemizi sağlar.

Ö5: Navigasyon gibidir çünkü bizleri doğru yola iletir.

Öğrencilerin eğitici-öğretici kategorisinde ifade ettiği metaforlar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Eğitici-öğretici kategorisine ait metaforlar

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğrenciler eğitici-öğretici kategorisinde; okul, bilgi kutusu, öğretmen, şelale, kitap, bebek bakıcısı, laboratuvar, beyin, uzay, bilgisayar, tekne ve bardak metaforlarını üretmiştir. Öğrencilerin eğitici-öğretici kategorisinde ürettikleri metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö66: Okulumuz gibidir çünkü STEM robotların nasıl yapıldığını anlatan bir okul.

Ö17: STEM hem eğlence parkı hem de okul gibidir çünkü verdiği bilgiler hem eğlenceli hem de öğretici.

Ö28: STEM öğretmen gibidir bizi aydınlatır; bize bilgi verir daha geniş düşünmemizi sağlar. Bizim daha iyi iletişim kurmamızı sağlar.

Ö15: STEM öğretmen gibidir çünkü öğretmenler her zaman bilgiler öğretir.

Ö10: STEM bir laboratuvar gibidir çünkü içerden çıkan minik bilim insanları görüyorum. Çünkü ilerde inanıyorum ki o küçük bilim insanları çok önemli icatlar yapıp dünyanın kaderini değiştirerek insanların gurur kaynağı olacaklar.

Ö117: STEM bilgi kutusu gibidir çünkü STEM bize dostluğu, bilgiyi ve beraberliği öğretir.

Ö14: STEM beyin gibidir çünkü beyin gün geçtikçe dünyaya daha çok şey katar.

Ö18: STEM bir şelale gibidir çünkü STEM'den su yerine bilgi akar, yani birçok bilgisi vardır.

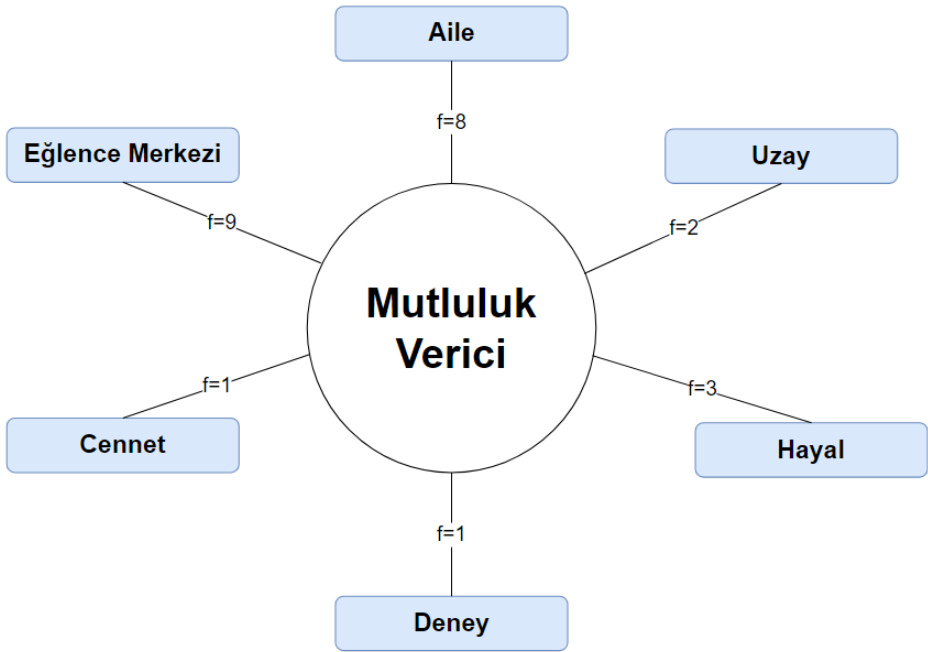
Ö26: STEM tekne gibidir bize bata çıkara yol aldırır. Bazen bizi zorlasa da yol aldırır.

Ö3: Sonsuza dek akan bir bilgi şelalesi gibidir, çünkü STEM'de bilgi hiç tükenmez.

Ö4: STEM kitap gibidir çünkü kitaplar da STEM gibi bilgimizi arttırıp, geliştirirler.

Ö6: STEM bardak gibidir çünkü bilgileri doldurur doldurur çocuklara bırakır.

Öğrencilerin mutluluk verici kategorisinde ifade ettiği metaforlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Mutluluk verici kategorisine ait metaforlar

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğrenciler mutluluk verici kategorisinde; eğlence merkezi, aile, hayal, uzay, cennet ve su metaforlarını üretmiştir. Öğrencilerin bu kategoride ürettikleri metaforlarla ilgili açıklamalardan alınan örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö61: STEM eğlence merkezi gibidir ve eğitim için çok güzel bir yerdir. Çünkü orası aynı anda hem eğlenip hem de öğrendiğimiz bir yerdir.

Ö74: STEM bir deney gibidir çünkü deneyler hem eğlendirir hem öğretir. Bazen eğlenirken heyecanlandırır bazen korkutur ve genellikle mutlu eder. STEM de böyle hem eğlendiriyor hem de öğretiyor.

Ö68: STEM aile gibidir çünkü evde mutlu olduğumuz kadar burada da mutlu oluyoruz.

Ö111: STEM hayal gibidir çünkü hayallerimdeki hayat STEM'dedir.

Ö11: STEM aile gibidir çünkü birlikte güler birlikte üzülürüz. İşte bu yüzden STEM ailem gibidir. Birlikte mutlu oluruz.

Ö102: STEM benim için eğlence merkezi gibidir, çünkü burada mutluyum, eğleniyorum ve yeni şeyler öğreniyorum.

Ö23: STEM su gibidir çünkü günlük hayatta ihtiyaç duyarız. Suyu içince nasıl rahatlıyorsak STEM'e gelince de öyle oluyor.

Ö27: STEM cennet gibidir çünkü ben çok eğlenir ve aynı zamanda öğrenirim.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada STEM eğitimi alan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir. Öğrencilerin STEM'e yönelik ürettikleri metaforlardan ortak özellik gösterenler aynı kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin STEM'e yönelik ürettikleri metaforlardan geleceği aydınlatıcı, eğitici-öğretici ve mutluluk verici kategorileri oluşmuştur. Acar, Ecevit ve Büyükhahin'in (2020) fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının STEM'e yönelik ürettikleri metaforlardan eğitici, yol gösterici/rehber, gelecek ve eğlenceli kategorileri oluşmuştur. Ergün ve Kıyıcı'nın (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmada üretilen metaforlardan yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan STEM eğitimi kategorisi oluşmuştur. Gömleksiz ve Yavuz'un (2018) fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmada STEM'e yönelik öğrenmeyi sağlama ve hayata yardımcı kategorileri oluşmuştur. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Altun Yalçın ve Yalçın'ın (2018) fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmada STEM'e yönelik metaforlardan sistem, mühendislik, teknoloji, oyun, tasarım ve zekâ kategorileri oluşturulmuştur. Arık ve Kocadağ Ünver'in (2019) akademisyenlere ve öğretmenlere yönelik yaptıkları çalışmada STEM'e yönelik bütünlük, değişen, gelişkenlik, önemlilik, belirsizlik kategorileri oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda STEM'e yönelik; iç içe geçmiş/bütünleştirici farklı fikirleri ortaya çıkaran ve üretici, yaşama dayalı, kritik zaman (Acar, Ecevit ve Büyükhahin, 2020), disiplinlerarası bir yaklaşım, öğrencilerin ürün oluşturmalarını sağlayan STEM eğitimi, öğretmen ve öğrencinin deneyime sahip olmasını gerektiren, yeni bir

yaklaşım ve zorunlu ihtiyaç, belirli bir tasarım süreci gerektiren (Ergün ve Kıyıcı, 2019), çok yönlülük, gelişimsel, parça-bütün ilişkisi, eylemsel, önem ve sonsuzluk-süreklilik (Gömleksiz ve Yavuz, 2018) kategorileri oluşturulmuştur. Bu sonuçlar ise araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularına ve literatürdeki çalışma sonuçlarına göre STEM'in bilgi sağlayıcı, geleceğe yön veren, geleceğe yönelik kararlar almayı kolaylaştıran, bireyi bir bütün olarak geliştiren kapsayıcı, eğlenceli ve mutluluk verici bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir. Uyar, Canpolat ve Şan (2021) yaptıkları çalışmada STEM merkezindeki görevli öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenler STEM'in birçok bilişsel ve duyuşsal katkısının yanı sıra 21. yüzyıl becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırdığını ifade etmiştir. Öğrenciler ise STEM'in; okuldaki akademik başarılarını artırdığını, ufuklarını açtığını, ifade etme becerilerini geliştirdiğini, severek öğrenmelerini sağladığını, teknolojiyle uğraşma isteklerini artırdığını, öğrenilmiş çaresizliği yendiklerini, planlı çalışma alışkanlığı kazandırdığını, yardımseverlik değerini kazandırdığını belirtmiştir. Bircan, Köksal ve Cımbız (2019) yaptıkları çalışmada STEM merkezlerinde sosyal sorumluluk projeleri yürüttüğü, akıl oyunları turnuvaları düzenlediği, bilim festivalleri yapıldığı ifade edilmiştir. Bu sayede STEM merkezlerinin öğrencilere sağladığı etkinliklerle oldukça yararlı olduğu vurgulanmıştır. Tüm bu çalışmalara dayalı olarak STEM eğitiminin öğrencilere önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrenciler geleceği aydınlatıcı kategorisinde; güneş, yıldız, ışık, ay, rehber, dedektif, ampul, şifre çözücü ve navigasyon metaforlarını üretmiştir. Eğitici-öğretici kategorisinde; okul, bilgi kutusu, öğretmen, şelale, kitap, bebek bakıcısı, laboratuvar, beyin, uzay, bilgisayar, tekne ve bardak metaforlarını üretmiştir. Mutluluk verici kategorisinde ise eğlence merkezi, aile, hayal, uzay, cennet ve su metaforlarını üretmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda STEM'e yönelik; güneş, gün ışığı, güneş ışığı, beyin, kitap, laboratuvar, uzay, bilgisayar, uzay boşluğu, zenginleştirilmiş kitap, evren, okul, konu anlatımlı kitap, galaksiler, eğitsel oyun, hayal gücü, aile, oyun, hayal, bilimsel oyun, aile/aile bağları, su, eğlence, oynamak şeklinde metaforlar üreten çalışmalar bulunmaktadır (Acar, Ecevit ve Büyükşahin, 2020; Altun Yalçın ve Yalçın, 2018; Arık ve Kocadağ Ünver, 2019; Doğruyol Aladık vd., 2019; Ergün ve Kıyıcı, 2019; Gökçe ve Aydoğan Yenmez, 2020; Gömleksiz ve Yavuz, 2018; Kazu ve Işık, 2020). Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırma bulgularından farklı olarak STEM'e yönelik; ana kraliçe, fabrika, ormanda yol bulmak, yolda ilerleyen araba, anahtar, beceri, toprak, zincir, arıtıcı, sistem, atölye, labirent, yapboz, lego, üniversite, mutfak, robot, zekâ küpü, tasarım, bulmaca, ahtapot, bina, hücre, masa, verimli tarla, katalizör, google, tamirci, balık tutmayı öğretmek, DNA, devrim, elmanın içindeki çekirdek, karışık tost, kullanma kılavuzu, otoban, voltran, gökkuşağı, kokteyl, pizza, sanat, organlar, ninja kaplumbağalar, muhteşem üçlü, dört yapraklı yonca, geleceğin bilimi, CERN (Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi), örgü, aktif öğrenme, arı kovanı, çok yönlü düşünme, silikon tabancası, organizma metaforları üretilmiştir (Acar,

Ecevit ve Büyükşahin, 2020; Altun Yalçın ve Yalçın, 2018; Arık ve Kocadağ Ünver, 2019; Doğruyol Aladak vd., 2019; Ergün ve Kıyıcı, 2019; Gökçe ve Aydoğan Yenmez, 2020; Gömlüksiz ve Yavuz, 2018; Kazu ve Işık, 2020).

Çalışmada STEM merkezinde STEM eğitimi alan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin aldıkları eğitimlerin de etkisiyle STEM'e yönelik olumlu algılarının olduğu söylenebilir. STEM eğitiminin; öğrencilere farklı bir bakış açısı kazandırdığı, öğrencilere birçok konuda yol gösterici olduğu, öğrencilerin keyif aldıkları ve öğrenme sürecinde mutluluk duyduğu bir öğrenme yaklaşımı olduğu yorumu yapılabilir. Çalışmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde STEM eğitiminin öğrenciler üzerinde çok olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir. Bu sebeple STEM eğitimlerinin sadece STEM merkezlerinde verilmemesi STEM eğitimlerinin tüm öğretim kademelerinde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Tüm örgün öğretim kademelerinde STEM eğitimi yaklaşımı etkin kullanılarak öğretimin kalitesi ve verimliliği artırılabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sunulan öneriler şunlardır:

- STEM merkezlerinde gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerde STEM'e yönelik olumlu algı geliştirdiği düşünülürse STEM merkezlerinin sayısının artırılarak daha fazla öğrencinin bu öğretim yaklaşımdan yararlanması sağlanabilir.
- STEM eğitim yaklaşımı ile öğretim programlarının uyumu sağlanmalı ve bu eğitim yaklaşımı ülke eğitim politikasının bir parçası haline getirilmelidir.
- STEM eğitiminin Türkiye genelindeki tüm öğretim kademelerinde kullanılabilmesi için nelere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu konuda ihtiyaç analizi yapılabilmesi için bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Araştırma yalnızca bir STEM merkezi ile sınırlıdır. Başka STEM merkezlerinde ya da örgün öğretim kademesinde STEM eğitimi alan öğrencilerin STEM'e yönelik algıları inceleyebilir.
- STEM merkezlerindeki öğretmen, yönetici ve öğrencilerin STEM eğitimine yönelik görüşleri alınabilir. Böyle bir çalışmada STEM eğitiminin güçlü ve zayıf yönlerinin yanı sıra STEM eğitiminin gelişimi için öneriler ortaya koyulabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğünden dolayı çıkar çatışması söz konusu değildir. Yazar tarafından tüm etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Acar, D., Ecevit, T., & Büyükşahin, Y. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1839-1873. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59386/768397>
- Akgündüz, D. (2016). *STEM'i Rahat Bırakın: Türkiye'de STEM Adına Yapılan Hatalar ve Öneriler*. <https://www.egitimpedia.com/stemi-rahat-birakiturkiyede-stem-adina-yapilan-hatalar-ve-oneriler/>
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Altun Yalcin, S., & Yalcin, P. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi konusundaki metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 70, 39-59. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7705>.
- Arık, S., & Kocadağ Ünver, T. (2019, Aralık 20-22). Akademisyenlerin ve öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları [Konferans Oturumu]. *Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Atık İ. (2018). Nitelikli işgücü için etkin mesleki eğitim konusuna çözüm olarak fen, teknoloji, mühendislik, matematik (FeTeMM) eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 254-263. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.268>
- Aygen, M. B. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bütünleşik Öğretmenlik Bilgilerinin Desteklenmesine Yönelik STEM Uygulamaları* (Tez No. 503668) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bircan, M. A., Köksal, Ç., & Cımbız, A. T. (2019). Türkiye'deki STEM merkezlerinin incelenmesi ve STEM merkezi model önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1033-1045. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2537>
- Breckler, S. J., (2007). "S" is for Science. *Science Directions*, 38(8), 32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34.baskı). Pegem Yayınları.
- Bybee, R.W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996-996.
- Ceylan, S., (2014). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FETEMM) Yaklaşımı ile Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma* (Tez No. 372224) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çorlu, M. S., (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10. <https://doi.org/10.19128/turje.181071>

- Doğruyol Aladak, K.B., Zorluoglu, S.L., & Dönmez Yapucuoglu, M. (2018). *STEM: Öğretmenlerin metaforik algıları. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 80-98. DOI: 10.29329/mjer.2018.172.5
- Ergün, A., & Kıyıcı, G. (2019). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2513-2527. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3405>
- Gonzalez, H.B., & J.J. Kuenzi., (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service, Library of Congress.
- Gökçe, S., & Aydoğan Yenmez, A. (2020). Pre-service teachers' metaphoric perceptions regarding STEM education. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(12), 1133-1161.
- Gömleksiz, M. N., & Yavuz, S. (2018, Haziran). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları [Konferans Oturumu]. *ERPA-International Congress on Education*, İstanbul, Türkiye.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620. <https://doi:10.14687/ijhs.v13i1.3447>
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2020), Ortaokul öğrencilerinin STEAM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik, sanat) alanlarıyla ilgili algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 131-148. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1223663>
- ITEA, (2009). *The overlooked STEM imperatives: Technology and Engineering K-12 Education*. Reston, VA: Author. <http://www.uastem.com/wp-content/uploads/2019/02/The-Overlooked-STEM-Imperatives.pdf>
- Kazu, İ. Y., & Işık, S. N. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik metaforik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 359-372.
- Kılıç, B., & Ertekin, Ö. (2017). *MEB için Fen Teknoloji Mühendislik Matematik- FeTeMM Modeli (STEM) ile Eğitim*. <http://tbae.bilgem.tubitak.gov.tr/>
- Koonce, D.A., Zhou, J., Anderson, C.D., Hening, D.A., & Conley, V.M. (2011, June). What is STEM? [Conference session]. *8th ASEE Annual Conference & Exposition*, Ancouver, Canada.
- Küçük, M., & Beyaz, O. (2022). Explicit-Reflective Teaching of The Nature of Science For Primary School Students. *Base for Electronic Educational Sciences*, 3(2), 12-21.
- MEB, (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf

- Meng C. C., Idris N., & Kwan L. (2014). Secondary Students' Perceptions of Assessments in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education*, 10(3), 219-227.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, J. (2006). STEM education monograph series: Attributes of STEM education. *Teaching Institute for Essential Science.*, MD.
- Şahin, A., Ayar, M.C., & Adıguzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 297-322.
- Thomas, T.A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades* (Doctoral Dissertatio). Reno, Nevada University. https://scholarworks.unr.edu/bitstream/handle/11714/2852/Thomas_unr_0139D_11492.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Uyar, A., Canpolat, M., & Şan, İ. (2021). STEM merkezindeki öğretmenlerin ve öğrencilerin STEM eğitimi hakkındaki görüşleri: PayaSTEM merkezi örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 151-170. <https://doi.org/10.33206/mjss.799488>
- Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265. <https://doi.org/10.17152/gefd.15192>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2013, Kasım). STEM eğitimi ve Türkiye [Konferans Oturumu]. *IV. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi*, Nevşehir, Türkiye.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuvar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/56981>
- Yıldırım, B., & Selvi, M., (2016). Examination of the effects of STEM education integrated as a part of science, technology, society and environment courses. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3684-3695. <https://doi:10.14687/jhs.v13i3.3876>
- Zengin, E., & Uğraş, M. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(77), 57– 76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2563307>
- Zhou, J. (2010). *What is STEM?* (Master's Thesis). University of California, ABD. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/ohiou1285895257/inline

Extended Abstract

In order for individuals to have the skills required by the age, there is a need for multidisciplinary educational approaches that provide individuals with these skills. One of these multidisciplinary education approaches is the STEM education approach. STEM education is an educational approach that is taught by integrating science, technology, engineering and mathematics disciplines (Meng et al., 2014; Çorlu, 2014). The subjects included in the curriculum in STEM education are taught at all levels of education with a multidisciplinary approach. According to Gonzalez and Kuenzi (2012), the most important purpose of STEM education is to integrate science, technology, engineering and mathematics disciplines with in-class or extracurricular studies at all educational levels, starting from pre-school education to university, and directing students to these disciplines.

In studies on STEM, there are studies confirming that STEM education has many benefits for students. There are studies in the literature that STEM education contributes significantly to transferring existing knowledge to new situations and developing problem-solving skills (Morrison, 2006), increases their interest in science lesson and contributes positively to their attitudes (Yamak et al., 2014), increases their interest in STEM fields, improves 21st century skills, improves their problem solving skills thanks to a collaborative approach (Şahin et al., 2014), increases their success (Yıldırım & Altun, 2015), increases their conceptual learning about science areas, improves their perceptions about engineering areas, and increases their interest in professions related to STEM areas to the students (Gülhan and Şahin, 2016). In order to achieve these benefits of STEM education expressed in related studies, countries should revise their education systems accordingly and integrate the STEM approach into their curriculum.

With this study, it was tried to determine the metaphorical perceptions of the students who received STEM education in the STEM center towards STEM. When the literature is examined, there are studies examining metaphorical perceptions towards STEM. It is seen that these studies are mainly about determining the metaphorical perceptions of teacher candidates towards STEM (Acar, Ecevit, & Büyükşahin, 2020; Altun Yalçın & Yalçın, 2018; Ergün & Kızılcı, 2019; Gökçe & Aydoğan Yenmez, 2020; Sepetsiz & Yavuz, 2018). ; Zengin ve Uğraş, 2019).

Primary school students, who have never been included in the studies before, students who received STEM education at the STEM center, and 5th and 6th grades of secondary schools were included in the study within the scope of the research. The study has different features from the studies in the literature with these aspects. In the study, it is thought that misunderstandings about what STEM education is will be prevented by revealing the perceptions of students who have received STEM education, especially in the STEM center. In addition, the findings obtained from the study will provide an idea about how the education carried out in the STEM center is reflected in the opinions of the students, whether the perceptions of the students

towards STEM are positive or negative, and whether STEM education needs to be integrated into the education programs.

The phenomenology design was preferred in this study, in which primary and secondary school students' perceptions of the concept of STEM were examined through metaphors. The study group of the research consists of 117 primary and secondary school students studying at the PayaSTEM Artificial Intelligence Center in the Payas district of Hatay province in the 2022-2023 academic year. An open-ended questionnaire developed by the researcher was used to determine the perceptions of the students participating in the study towards STEM. Open-ended questionnaire consists of the expression "personal information form" and "STEM is like, because". In the research, the expression "like" is used to emphasize the relationship between the subject of the metaphor and the source of the metaphor more clearly. The conjunction "because" in the continuation of the expression allows it to be understood why the metaphor is produced. Due to the distance to the data collection unit in the research, data were collected with an online form. The data obtained from the research were subjected to content analysis.

Among the metaphors that students produced for STEM, those with common characteristics were gathered in the same category. The categories of enlightening the future, educational-instructive and pleasing were formed from the metaphors that students produced for STEM. In the research, students produced the sun, star, light, moon, guide, detective, light bulb, decoder and navigation metaphors in the category of enlightening the future. In the trainer-tutorial category; they produced the metaphors of school, information box, teacher, waterfall, book, babysitter, laboratory, brain, space, computer, boat and glass. In the pleasing category, they produced the metaphors of entertainment center, family, dream, space, heaven and water.

In the research, the perceptions of primary and secondary school students who receive STEM education towards STEM were examined through metaphors. Among the metaphors produced by the students for STEM, those with common characteristics were gathered in the same category. According to the results of the research, it can be said that primary and secondary school students have a positive attitude towards STEM. In addition, according to the research findings, it can be stated that STEM is an inclusive, entertaining and pleasing teaching approach which is informative, shapes the future, facilitates making decisions for the future, and develops the individual as a whole. Uyar, Canpolat, and Şan (2021) conducted interviews with teachers and students studying at the STEM center. In these interviews, the teachers stated that STEM provided many cognitive and affective contributions, as well as 21st century skills and high-level thinking skills. Students stated that STEM increased their academic success at school, opened their horizons, developed their expressive skills, enabled them to learn with pleasure, increased their desire to deal with technology, overcame learned helplessness, gained the habit of planned study, and gained the value of benevolence. The findings obtained from the result of the study like other

research results in the literature shows that STEM makes significant contributions to students.

Aile Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Semra KIYE**

Makale Geliş Tarihi: 19/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 13/03/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1239542

Öz

Aile yaşam doyumu, bireylerin aile üyeleri ile bir aradayken yaşadıkları duygusal atmosferi ifade eder. Bu çalışmanın amacı aile yaşam doyumu düzeylerini yaş, cinsiyet, medeni durum, ebeveynlik durumu, evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve yaşanan bölge değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin beş bölgesinde yaşayan, 18 yaş üstü evli, bekâr ve boşanmış 355 birey oluşturmaktadır. Bu bireylerin 259'u kadın, 96'sı erkektir. Katılımcıların 115'i 20-30, 155'i 31-40 yaş arası ve 85'i 41 yaş üstü bireylerdir. Araştırmada katılımcıların aile yaşam doyumu düzeylerinin ve demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla Aile Yaşam Doyumu Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aile yaşam doyumu düzeyleri cinsiyet ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmazken; yaş, medeni durum, ebeveynlik durumu, eğitim düzeyi ve yaşanan bölge değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.


Anahtar Kelimeler: Aile yaşam doyumu, aile yaşam doyumu ölçeği, yetişkinler

An Examination of Family Life Satisfaction According to Some Variables

Abstract

Family life satisfaction expresses the emotional atmosphere that individuals experience when they are together with family members. The aim of this study is to examine family life satisfaction levels according to age, gender, marital status, parenting status, duration of marriage, number of children, education level and living region. The research is in general survey model. The sample of the study consists of married, single and divorced individuals over the age of 18 living in five regions of Turkey. In the study, Family Life Satisfaction Scale and Demographic Information Form were used to determine the family life satisfaction levels and demographic information of the participants. According to the results of the research, while

*Bu çalışmanın bir kısmı 19-20 Kasım 2022 tarihinde yapılan Akdeniz 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde çevrimiçi sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD., Muş, Türkiye, s.kiye@alparslan.edu.tr, ORCID: [0000 0003 4414 5765](https://orcid.org/0000-0003-4414-5765) 

Kaynak Gösterme: Kiye, S. (2023). Aile yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 406-421.

family life satisfaction levels do not differ according to gender and number of children; It differs according to age, marital status, parenting status, education level and region of residence. The results were discussed and suggestions were made.

Keywords: Family life satisfaction, family life satisfaction scale, adults

Giriş

Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bir bileşeni olarak bireyin yaşamından duyduğu memnuniyeti ifade eden bir kavramdır. Yaşam doyumu öznel iyi oluş modelinin bilişsel değerlendirme boyutu olarak belirtilmektedir (Diener, 2000; Diener, Scollon & Lucas, 2003). Yaşam doyumu, fiziksel ve zihinsel belirtilerle bireyin kendini geliştirme düzeyi olarak kaliteli bir yaşamın göstergeleri arasında yer alır. Kaliteli yaşam iki şekilde ifade edilebilir. Bunlardan ilki yaşam standartlarının yeterli olması bir başka deyişle hayatta kalmak için gerekli koşulların sağlanmış olmasıdır. Kaliteli bir yaşantının diğer ifadesi ise olumlu bir yaşam pratiğine sahip olmak, bireysel olarak gelişmektir. Bu bağlamda yaşam doyumu, bireyin bir bütün olarak yaşamını ne düzeyde olumlu değerlendirdiği, yaşamını ne kadar sevdiği ve yaşamından ne kadar memnun olduğu şeklinde tanımlanmaktadır (Veenhoven, 1996). Yaşam doyumu bireylerin belirlediği ve tercih ettiği kriterler kapsamında kendi yaşamlarının niteliklerini değerlendirme düzeyidir. Bu değerlendirme yaşamın farklı alanlarını kapsamaktadır. Bunlar arasında bireyin anlamlı ve amaçlı bir yaşama sahip olması, fiziksel olarak olumlu bir algıya sahip olması, ekonomik yeterlikler ve sosyal destekler vb. alanlar yer almaktadır (Ünal & Şahin, 2013).

Yaşam doyumu kavramı bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerini belirtirken aile yaşam doyumu bunun yerine aile üyelerinin ailece bir aradayken yaşadıkları doyumu belirtmektedir. Aile en genel tanımıyla toplumun temel yapı birimidir. Sistemik kuram bakımından ise aile en küçük sistem olarak değerlendirilmektedir. Bu sistemi oluşturan bileşenler birlikte yaşayan aile üyeleri olarak ifade edilmektedir ve aile üyeleri birbirlerini bütün yaşam (sosyal, ekonomik, duygusal vb.) alanlarında etkilemektedir. Aile üyelerinin hep birlikteyken oluşturdukları bu en küçük sistemin kendine has ilişkileri, etkileşim biçimi ve iklimi bulunmaktadır (Nazlı, 2020). Bu kapsamda aile yaşam doyumu, aile üyelerinin birlikteyken yaşadığı doyumu belirtir; aile üyelerinin bir aradayken yaşadıkları, deneyimledikleri ve hissettikleri duygusal havayı ve atmosferi ifade eder. Aile üyeleriyle birlikteyken yaşanan ve hissedilen olumlu ya da olumsuz duygular aile yaşam doyumunu etkilemektedir (Çalışkan, Toker & Özbay, 2017). Hem yetişkinler hem de çocuklarla yürütülen araştırmalarda aile yaşam doyumunun bireyin yaşam doyumunu en üst düzeyde etkileyen bileşen olduğu gösterilmiştir (Moss & Willoughby, 2018; Schnettler, Miranda-Zapata, Orellana vd., 2020; Viñas-Bardolet vd., 2019).

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde aile yaşam doyumunu etkileyebilecek pek çok değişkene yönelik araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bunlar arasında iki

ebeveynin birlikte olması, ikisinin de çalışıyor olması, çocuklarının olup olmaması ebeveynlerin iş-yaşam dengesini oluşturması ve ruhsal sağlık durumları gibi değişkenlerin ele alındığı anlaşılmaktadır (Orellana vd., 2022). Yanı sıra ebeveynlerin iş-yaşam dengesini kurma düzeyleri (Schnettler, 2018; Schnettler, 2020; Viñas-Bardolet, Guillen-Royo & Torrent-Sellens, 2019), ruhsal olarak sağlıklı olup olmama durumları (Schnettler, 2019) haneye giren gelir düzeyi ya da ekonomik durum (Moss & Willoughby, 2018) gibi değişkenlerin etkilerinin de incelendiği görülmektedir. Ayrıca iş güvenliği ve iş doyumunun (Emanuel, Molino, Lo Presti, Spagnoli & Ghislieri, 2018), iş-yaşam dengesinin kurulamamasının (Matias & Recharte, 2021) aile yaşam doyumuna etkileri ele alınmıştır. Buna göre aile yaşam doyumunun anne-baba-ergenlerde benzer düzeyde olduğu da saptanmıştır (Orellana vd., 2022).

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde ise aile yaşam doyumuyla ilişkili olarak yürütülen sınırlı sayıda araştırmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar arasında ölçek geliştirme (Çalışkan vd., 2017), hasta yakınları (İnangil, Irmak Vural & Körpe, 2021), psikolojik sağlamlık ve duygusal özerklik (Çetintaş, 2021), bağlanma stilleri ve duygusal özerklik (Ermiş, 2019), boşanma (Kıy, 2022) gibi değişkenlerin aile yaşam doyumuyla arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de aile yaşam doyumuyla ilişkili değişkenlerin neler olabileceğine ilişkin daha geniş ve kapsamlı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Aile yaşam doyumunun, bireyin yaşam doyumunu etkileyen ve mutluluğunda rol alan en temel etmenlerden biri (Easterlin, 2006; Toseland & Rasch, 1980; Zabriskie & McCormick, 2003) olduğu düşünüldüğünde aile içi iklimi, duygusal atmosferi, iletişim ve etkileşimi etkileyen değişkenlerin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Aile yaşam doyumunun yüksek düzeyde olması bireyin ailesiyle birlikteyken algıladığı olumu duyguların ve mutluluğun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Çekirdek, büyük, tek ebeveynli vb. gibi pek çok farklı aile türü olduğu düşünüldüğünde bu ailelerin yaşam doyumlarını farklı düzeylerde etkileyen değişkenlerin incelenmesinin iyi oluşlarına katkısı bakımından araştırılması ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında buna yönelik hazırlanacak müdahale programlarına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı cinsiyet, yaş, medeni durum, evlilik süresi, ebeveyn olup olmama, eğitim düzeyi, çocuk sayısı ve yaşanan bölge gibi değişkenlerin aile yaşam doyumunu ile ilişkisini ve aile yaşam düzeyine etkisini araştırmaktır. Elde edilecek bulguların ve ulaşılabilecek sonuçların, kültürümüzde yer alan çekirdek, büyük, tek ebeveynli vb. ailelerde ön plana çıkan ve aile yaşam doyumunu etkileyen dinamiklerin anlaşılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılara, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma biçimi ile verilerin analiz süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmalarda ilgilenilen olaylar, gruplar şeklinde birimler ya da durumlara ilişkin değişkenler, ayrı ayrı betimlenebilmekte ve ele alınabilmektedir. Bu modelde, durumlara ilişkin saptamalar belirlenebilmektedir (Karasar, 2004).

Araştırma Grubu

Bu araştırma evrenini 18 yaş üstü bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini olasılıksız örneklem türlerinden uygun örnekleme türünde oluşturulmuştur. Bu örnekleme türünde araştırma grubu belirlenirken, katılımcıların çalışmaya uygunluğu ve istekli olmaları göz önünde bulundurulmaktadır (Creswell, 2017). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 355 yetişkin oluşturmuştur. Araştırmanın dışlama kriteri olarak 18 yaş altında olmak belirlenmiştir. Bir başka deyişle 18 yaş altı bireyler (çocuklar) araştırma dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla iki araç kullanılmıştır. Bunlar Aile Yaşam Doyumu Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu' dur.

Aile Yaşam Doyumu Ölçeği

Aile Yaşam Doyumu Ölçeği (Çalışkan vd., 2017) 7' li likert tipinde tek boyutlu ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarına evli yetişkinler ve çocuklar dâhil edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 161 ve en düşük puan 21 olarak hesaplanmakta ve yüksek puan almak bireyin ailesiyle bir aradayken yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, aile yaşam doyumunu düzeylerinin cinsiyete (kadın, erkek) ve aile alt sistemlerine göre değişip değişmediği incelenmiş (anne, baba, kız çocuk, erkek çocuk) ve herhangi anlamlı bir ilişkiyi rastlanmamıştır.

Ölçeğin ölçüt geçerliliğini hesaplamaya yönelik olarak "Kısa Semptom Envanteri" kullanılmış ve ölçme araçları arasında negatif yönde, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen verilere göre ölçeğin Barlett testi anlamlıdır ve KMO değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin madde faktör yükleri .53 ve .79 arasında değişmekte ve açıklanan varyans %47'dir. Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen Cronbach Alfa değeri .95, bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeği geliştiren araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Bu araştırmada; katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, medeni durum, evlilik süresi, çocuk sahibi olma durumu, çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve yaşanan bölge değişkenlerinin yer aldığı bir form araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında elde edilen veriler toplanmadan önce Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul'undan 12.10.2022 tarihli ve 10/41 sayılı etik izin alınmıştır. Etik izin alındıktan sonra veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından öncelikle veri toplamak üzere kullanılacak araçlar çevrimiçi ortama (Google Forms) aktarılmıştır. Google Forms' a aktarılan veri toplama araçlarına ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan Açık Onam/Rıza Formu ve Etik Kurul bilgileri eklenmiştir. Buna göre araştırma konusunda açıkça bilgilendirilen, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri kendilerine iletilen katılımcıların izinleri/rızaları alındıktan sonra veri toplama araçlarına ulaşmaları sağlanmıştır. Veriler Türkiye'nin yedi bölgesinden toplanacak şekilde yetişkin gruplarına ulaştırılmış ancak beş bölgeden (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Marmara ve Akdeniz) toplanabilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken öncelikle çevrimiçi ortamda yer alan veriler analiz ortamına aktarılmak üzere düzenlenmiştir. Daha sonra verilerin belirtilen analizlere uygunluğu kapsamında gerekli varsayımları (örneklem büyüklüğü, normallik, varyansların homojenliği vb.) karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Yapılan bu incelemelerden sonra verilerin, varsayımları karşılamaması nedeniyle nonparametrik testlerle yapılacak analizlere uygunluğuna karar verilmiş ve bu kapsamda ele alınan değişkenler için gruplar arası farkları belirlemek üzere Mann Whitney U Testi ile Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis H Testi sonucunda elde edilen farkların hangi alt gruplarda olduğunu tespit etmek üzere Post Hoc testleri yürütülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular sunularak açıklanmıştır.

Öncelikle katılımcıların aile yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, evlilik süresi, ebeveynlik durumu, çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve yaşadıkları bölge değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek amacıyla yürütülen analiz sonuçlarına göre frekansları (n), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmaları (Ss) Tablo 1'de verilmiştir. Sonrasında katılımcıların, aile yaşam doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U Testi ile Kruskal Wallis Testi sonuçları ise sırasıyla Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Evlilik Süresi, Ebeveynlik Durumu, Çocuk Sayısı, Eğitim Düzeyi ve Yaşadıkları Bölge Değişkenlerine Göre Frekansları (n), Aritmetik Ortalama (\bar{X}) ve Standart Sapmaları (Ss)

Bağımsız Değişkenler	Alt Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Cinsiyet	Kadın	259	143,29	19,41
	Erkek	96	143,10	24,53
Yaş	20-30	115	137,97	22,90
	31-40	155	143,66	20,79
	41 ve üstü	85	149,61	15,92
Medeni durum	Evli	191	150,15	15,67
	Bekâr	116	134,49	23,80
	Boşanmış	48	136,92	22,65
Evlilik süresi	0-10	93	141,69	21,80
	11-20	114	142,82	17,86
	21-30	31	153,35	11,56
Ebeveynlik Durumu	Çocuğu var	207	146,93	18,46
Çocuk Sayısı	Çocuğu Yok	148	138,08	22,95
	1	47	144,70	18,46
	2	119	147,09	17,95
	3	44	151,86	15,24
Eğitim Düzeyi	İlkokul-Ortaokul	38	150,24	14,48
	Lise-Ön Lisans	79	150,23	15,91
	Lisans	179	140,32	22,44
	Yüksek Lisans	59	138,25	22,16
Bölge	Akdeniz	108	149,11	16,08
	Güneydoğu Anadolu	75	140,87	22,66
	Marmara	67	143,58	21,04
	İç Anadolu	55	137,91	21,95
	Doğu Anadolu	50	139,54	23,49

Tablo 1’de görüldüğü gibi aile yaşam doyumu cinsiyet, yaş, medeni durum, evlilik süresi, ebeveynlik durumu, çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve yaşanan bölge olmak üzere sekiz değişkene göre incelenmiştir.

Tablo 2.
Katılımcıların Cinsiyet, Ebeveynlik Durumu Değişkenlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Alt Gruplar	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	P
Cinsiyet	Kadın	259	172,78	44749,5	11079,5	.112
	Erkek	96	192,09	18440,5		
Ebeveynlik Durumu	Çocuğu var	207	195,82	40535,5	11628,5	.000
	Çocuğu Yok	148	153,07	22654,5		

Tablo 2’de sunulduğu gibi aile yaşam doyumu düzeyleri cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle aile yaşam doyumu düzeyleri kadınlar ve erkekler arasında farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Aile yaşam doyumu düzeyleri ebeveynlik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ve bu farklılık çocuğu olanların lehinedir. Başka bir deyişle çocuğu olan bireylerin, anne-baba olan bireylerin aile yaşam doyumu düzeyi çocuğu olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Tablo 3.
Katılımcıların Yaş, Medeni Durum, Evlilik Süresi, Çocuk Sayısı, Eğitim Düzeyi Ve Yaşadıkları Bölge Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Alt Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	P
Yaş	20-30	115	151,93	16,083	2	.000
	31-40	155	179,75			
	41 ve üstü	85	210,08			
Medeni durum	Evli	191	213,94	51,828	2	.000
	Bekâr	116	134,52			
	Boşanmış	48	140,05			
Evlilik süresi	0-10	93	104,20	10,039	2	.007
	11-20	114	124,90			
	21-30	31	145,55			
Çocuk Sayısı	1	47	93,21	5,794	2	.055
	2	119	103,92			
	3	44	122,90			
	İlkokul-Ortaokul	38	217,08			
Eğitim Düzeyi	Lise-Ön Lisans	79	209,91	14,109	4	.007
	Lisans	179	165,47			
	Yüksek Lisans	59	148,11			
	Akdeniz	108	204,06			
Bölge	Güneydoğu Anadolu	75	167,60	14,109	4	.007
	Marmara	67	182,87			
	İç Anadolu	55	146,42			
	Doğu Anadolu	50	165,53			

Tablo 3'te sunulduğu gibi katılımcıların yaş, medeni durum, evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve yaşadıkları bölge değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi yapılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aile yaşam doyumu düzeyleri katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2(2, 355)=16,083, p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla yürütülen Post Hoc testi sonucuna göre aile yaşam doyumu düzeyi 41 ve üstü yaş grubu ile 20-30 yaş arasında, 41 ve üstü yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Başka bir deyişle aile yaşam doyumu düzeyi 41 ve üstü yaş grubunun aile yaşam doyumu düzeyi, 20-30 yaş arası bireylerin aile yaşam doyumu düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Tablo 3'e göre aile yaşam doyumu düzeyleri katılımcıların medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2(2, 355)=51,82, p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi

amacıyla yürütülen Post Hoc testi sonucuna göre aile yaşam doyumu düzeyi evlilerde hem bekâr hem de boşanmış bireylere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Tablo 3'e göre aile yaşam doyumu düzeyleri katılımcıların evlilik süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2(2, 355)=10,039$, $p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla yürütülen Post Hoc testi sonucuna göre aile yaşam doyumu düzeyi 21-30 yıllık evlilerde hem 0-10 hem de 11-20 yıllık evli bireylere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Tablo 3'e göre aile yaşam doyumu düzeyleri katılımcıların sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2(2, 355)=5,794$, $p>0.05$).

Tablo 3'e göre aile yaşam doyumu düzeyleri katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2(3, 355)=21,233$, $p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla yürütülen Post Hoc testi sonucuna göre aile yaşam doyumu düzeyi lise-ön lisans düzeyinde eğitime sahip bireylerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip bireylere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Tablo 3'e göre aile yaşam doyumu düzeyleri katılımcıların yaşadıkları bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2(4, 355)=14,1$, $p<0.05$). Elde edilen bu farkın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla yürütülen Post Hoc testi sonucuna göre aile yaşam doyumu düzeyi Akdeniz Bölgesi'nde yaşayan bireylerde İç Anadolu Bölgesi'nde yaşayan bireylere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada katılımcıların aile yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, evlilik süresi, ebeveynlik durumu, çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve yaşadıkları bölge değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yaş, medeni durum, evlilik süresi, ebeveynlik durumu, eğitim düzeyi ve yaşadıkları bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ancak cinsiyet ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı olarak herhangi bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırmada aile yaşam doyumu düzeyinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre 41 ve üzerinde yaşa sahip bireylerin aile yaşam doyumu düzeyleri 20-30 yaş arası bireylere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan kimi araştırmalarda bu bulguya benzer olarak aile yaşam doyumu düzeylerinin yaşa göre değiştiği gösterilmektedir (Taş, Karacaoğlu, Akpınar

& Taş, 2022). Ancak farklı olarak aile yaşam doyumu düzeyinin yaşa göre değişmediğini gösteren bir araştırmaya da rastlanmıştır (Aykaç, 2019). Yürütülen bir araştırmada mevcut araştırmaya benzer olarak daha genç bireylerin aile yaşam doyumu düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2022). Bu durum gençlerin (20-30 yaş) henüz yolun başında olmaları, eğitim düzeyi, türü, kariyer planları, romantik ilişki deneyimleri, evlenme ve aile kurma vb. konularda karmaşık bir süreçten geçmelerine bağlı olarak daha düşük olabilir. Buna karşın ilerleyen yaşta bireylerin daha rutin ve düzenli bir yaşama kavuşmuş olmaları, aile kurma, çocuk sahibi olma gibi bir takım yaşam kariyeri planlarını gerçekleştirmiş olmaları nedeniyle aile yaşam doyumu düzeyleri daha yüksek olabilir.

Bu araştırmada aile yaşam doyumu düzeyinin bireylerin medeni durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre evli bireylerin aile yaşam doyumu düzeyleri, boşanmış veya bekâr bireylere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunurken boşanmış veya bekâr bireyler arasında herhangi bir fark saptanmamıştır. Bazı araştırmalarda bu bulguya benzer olarak aile yaşam doyumu düzeylerinin evli bireylerde daha yüksek olduğu görülmüştür (İnangil vd., 2021; Yılmaz, 2022). Ayrıca ergenlerin aile yaşam doyumu düzeylerini inceleyen bir araştırmada, ebeveynleri evli ve birlikte olan çocukların aile yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ermiş, 2022). Yanı sıra yine ergenlerle yürütülen başka bir araştırmada ise bir önceki araştırmanın tersine ebeveynlerin medeni durumuna göre ergenlerin aile yaşam doyumu düzeyinde herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (Cavga, 2019). Evli bireylerin aile yaşam doyumunun daha yüksek olması, kök ailelerinden farklı olarak kendilerinin kurduğu, mutlu bir çekirdek aileye sahip olma, çocuk sahibi olma gibi faktörler sonucunda olabilir. Ayrıca destekleyici bir aile ortamında paylaşımcı bir hayat arkadaşının varlığı, yaşamda sorumlulukların paylaşılması sonucu yüklerin hafiflemesiyle birlikte bireylerin aile yaşam doyumu artırıyor olabilir.

Bu araştırmada aile yaşam doyumu düzeyi evlilik süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre evlilik süresi arttıkça aile yaşam doyumu düzeyleri anlamlı düzeyde artmaktadır. Yürütülen bir araştırmada üvey ailede yetişen ergenlerin aile yaşam doyumu düzeylerinin bu araştırmadaki bulguya benzer olarak evlilik süresinin uzamasına göre arttığı saptanmıştır (Henry & Lovelace, 1995). Bir diğer araştırmada evlilik süresinin babalar ve ergenler için aile yaşam doyumu düzeyinde fark oluşturmazken anneler için oluşturduğu bulunmuştur (Schumm, McCollum, Bugaighis, Jurich & Bollman, 1986). Buna göre destekleyici, olumlu duygulanımın yüksek olduğu ve geliştirici evliliklerde, evlilik süresinin aile yaşam doyumunu artırdığı belirtilebilir. Bu tür evliliklerde evlilik süresinin uzamasına bağlı olarak aile rutinlerinin oluştuğu, zamanla oturduğu ve dengeye kavuştuğu, bunlar da bireylerin yaşamında bir düzen sağlayarak onu huzurlu kılyor olabilir.

Bu araştırmada aile yaşam doyumu düzeyi ebeveynlik durumu yani anne-baba olup olmama durumuna göre farklılık göstermektedir. Buna göre çocuğu olan

bireylerin aile yaşam doyumu düzeyleri çocuğu olmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla ilgili olarak insanların yaşamdaki en temel ihtiyaçlarından birinin soyu devam ettirme ihtiyacı olduğu bilinmektedir. Bireyin kendi soyunu devam ettirebilmesinin oluşturacağı rahatlamayla birlikte aile içinde daha olumlu bir duygusal atmosferin oluşacağı ifade edilebilir.

Bu araştırmada aile yaşam doyumu düzeyinin bireylerin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre lise-ön lisans düzeyinde eğitime sahip bireylerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip bireylere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Yapılan bir araştırmada mevcut araştırmadan farklı olarak eğitim düzeyi arttıkça aile yaşam doyumu düzeylerinin de arttığı saptanmıştır (İnangil vd., 2021). Ancak aile yaşam doyumu düzeyinin eğitim düzeyine göre değişmediğini gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır (Aykaç, 2019; Ermiş, 2019; Henry & Lovelace, 1995). Bu araştırmada yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin aile yaşam düzeylerinin daha düşük olması mevcut yaşam koşullarında kendilerine daha yüksek yaşam kariyeri hedefleri belirleyerek yaşamı daha zorlayıcı olarak algılamalarından ve bu hedeflere ulaşmak için ailelerine daha az zaman ayırmalarında kaynaklanıyor olabilir. Bu hedeflere ulaşmak için aile üyeleriyle daha kısıtlı bir zamana sahip olmak, paylaşımı azaltıyor olabilir. Ayrıca eğitim düzeyinin artmasıyla özellikle ebeveynlerde çocuklarına yönelik kurallı davranma, akademik başarı gibi beklentiler artıyor olabilir ve bu bunun sonucunda evde olumlu duyguların yerini kaygılı bir atmosfer alıyor olabilir.

Bu araştırmada aile yaşam doyumu düzeyi yaşanan bölge değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre yaşayan bireylerin aile yaşam doyumu düzeyleri yaşayan bireylere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak bu fark mevcut araştırmada aile yaşam doyumu düzeyi en yüksek bölge olan Akdeniz Bölgesi ile en düşük olan İç Anadolu Bölgesi arasında tespit edilmiş, diğer bölgeler arasında herhangi bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte yapılan bir araştırmada yaşanan yere göre aile yaşam doyumu düzeyinin değişmediği saptanmıştır (İnangil vd, 2021).

Bu araştırmada aile yaşam doyumu düzeyi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde yürütülen araştırmalarda mevcut araştırmayı destekler nitelikte aile yaşam doyumu düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit eden araştırmalar mevcuttur (Cavga, 2019; Çetintaş, 2021; Ermiş, 2019; Henry & Lovelace, 1995; İnangil vd., 2021; Yılmaz, 2022). Ancak farklı olarak cinsiyetler arası fark gösteren araştırmalar da mevcuttur (Schnettler, Miranda-Zapata, Orellana, Poblete, Lobos, Lapo & Adasme-Berrios, 2020; Taş, Karacaoğlu, Akpınar & Taş, 2022). Aile yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyete göre değişmemesi algılanan aile içi duygusal atmosferin cinsiyete göre değişmeksizin olumlu ya da olumsuz olarak algılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Buna göre huzursuz ve gergin bir aile atmosferi hem anne hem baba hem de cinsiyeti fark etmeksizin çocuk tarafından negatif olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada aile yaşam doyumunu düzeyi sahip olunan ocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir. Yürütülen araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırmayı destekler nitelikte aile yaşam doyumunu düzeyinin sahip olunan ocuk sayısı değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit eden araştırmalar mevcuttur (Aykaç, 2019). Ancak farklı olarak sahip olunan ocuk sayısına göre aile yaşam doyumunu düzeyinin değiştiğini gösteren bir araştırmada 3, 4 ve daha fazla ocuk sahibi olan bireylerin aile yaşam doyumunu düzeyleri 2 ve daha az çocuğu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Yılmaz, 2022). Buna göre yukarıdaki ebeveyn olma durumuna ilişkin bulguyla da birlikte ele alındığında, bireyin ocuk sahibi olması onun aile yaşam doyumunu düzeyini artıran bir durum olarak ocuk sayısından ziyade ocuk sahibi olma durumunun önemini gösteriyor olabilir. Ancak bununla birlikte daha az çocuğu sahip olunması ebeveyni tarafından çocuğun geleceğine ilişkin daha temkinli bir değerlendirmeye neden oluyor ve bu durumda aile yaşam doyumunu düzeylerini bir miktar düşürüyor olabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada aile yaşam doyumunu düzeyi, belirli değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Bu değişkenler; yaş, cinsiyet, medeni durum, evlilik süresi, ebeveynlik durumu, ocuk sayısı, eğitim düzeyi ve yaşanan bölge değişkenleridir. Yapılan analizler sonucunda aile yaşam doyumunu düzeyinin cinsiyet ve ocuk sayısı değişkenlerine göre değişmezken; yaş, medeni durum, evlilik süresi, ebeveynlik durumu, eğitim düzeyi ve yaşanan bölge değişkenlerine göre değiştiği tespit edilmiş ve değişikliğin olduğu alt gruplar saptanmıştır.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Aile yaşam doyumunu düzeyleri sadece ailedeki yetişkinlerden veriler toplanarak belirlenmiştir. Ailelerin ocuk üyelerinin de dâhil edilebileceği yeni araştırmalar kurgulanabilir. Türkiye'nin beş bölgesinden veri toplanabilmiştir, Türkiye'nin tüm bölgelerinden katılımcılara ulaşılabilir. Bu araştırmaya evli, bekâr ve boşanmış bireyler katılmıştır. İleriki araştırmalarda boşandıktan sonra tekrar evlenen bireylerin aile yaşam doyumunu düzeyleri araştırılarak alanyazına daha detaylı katkılar sunulabilir. Bu araştırmada kadın katılımcıların oranı (259) erkek katılımcıların (96) oranına göre oldukça yüksektir, cinsiyet dağılımının daha dengeli olmasına ileriki çalışmalarda dikkat edilebilir. Ayrıca bu araştırmada belirlenen değişkenler dışında değişkenlerle yürütülecek araştırmalarla birlikte aile yaşam doyumunu etkileyen farklı değişkenlere ilişkin daha detaylı bulgulara ulaşılabilir.

Etik Kurul ve çıkar atışması Beyanı

Bu çalışmanın etik kurul izni, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal ve Beşer Bilimler Etik Kurulundan 12.10.2022 tarihinde 10/41 numarası ile alınmıştır. Kurul tarafından araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yazar, herhangi bir çıkar atışması belirtmemektedir.

Kaynakça

- Aykaç, M. (2019). *Aile yaşam doyumuyla çocuk yaşam kalitesi arasındaki ilişki*. (Tez No. 561548) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Cavga, Z. (2019). *Lise öğrencilerinde aile yaşam doyumunu ile psikolojik dayanıklılık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 586513) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Creswell, J. (2017). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çalışkan, M., Toker, M., & Özbay, Y. (2017). Aile yaşam doyumunu ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Çetintaş, A. (2021). *Ergenlerde aile yaşam doyumunu ile psikolojik sağlamlık ve duygusal özerklik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 696397) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective wellbeing: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189–216.
- Easterlin, R.A. (2006). Life cycle happiness and its sources: Intersections of psychology, economics, and demography. *Journal of Economic Psychology*, 27, 463-482. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2006.05.002>
- Emanuel F, Molino M, Lo Presti A, Spagnoli, P., & Ghislieri C. (2018). A Crossover Study From a Gender Perspective: The Relationship Between Job Insecurity, Job Satisfaction, and Partners' Family Life Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9(1481), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01481>
- Ermiş, B. S. (2019). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri, aile yaşam doyumları ve duygusal özerlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 56511) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Henry, C. S., & Lovelace, S.G. (1995). Family resources and adolescent family life satisfaction in remarried family households. *Journal of Family Issues*. 16, 765–86. <https://doi.org/10.1177/019251395016006005>

- İnangil, D., Irmak Vural, P., & Körpe, G. (2021). Hasta yakınlarının aile yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi* 6(1), 73-81. <https://doi.org/10.26453/otjhs.772750>
- Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım
- Kiye, S. (2022). *Boşanmaya uyum programının tek ebeveynli ailelerin boşanmaya uyumu ve aile yaşam doyumlarına etkisi*. (Tez No. 735290) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Matias, M., & Recharte, J. (2021). Links between work-family conflict, enrichment, and adolescent well-being: Parents' and children's perspectives. *Family Relations*, 70(3), 840–858. <https://doi.org/10.1111/fare.12453>
- Moss, E., & Willoughby, B. J. (2018). Associations between beliefs about marriage and life satisfaction: The moderating role of relationship status and gender. *Journal of Family Studies*, 24(3), 274–290. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1187658>
- Nazlı, S. (2020). *Aile danışmanlığı*, 15. Baskı. Nobel Yayınları.
- Orellana, L. Schnettler, B. Adasme-Berrios, C. Lobos, G. Miranda-Zapata, E., & Lapo, M. (2022). Family profiles based on family life satisfaction in dual-earner households with adolescent children in Chile. *Family Process*, 61, 906–925. <https://doi.org/10.1111/famp.12714>
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28 (1), 1-20.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu Rev Psychol*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Grunert, K. G., Lobos, G., Lapo, M., & Hueche, C. (2019). Depression and satisfaction in different domains of life in dual-earner families: A dyadic analysis. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 51(3), 199–209. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.7>
- Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Grunert, K. G., Lobos, G., Lapo, M., & Hueche, C. (2020). Testing the spillovercrossover model between work-life balance and satisfaction in different domains of life in dual-earner households. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09828-z>
- Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Lobos, G., Saracostti, M., Denegri, M., Lapo, M., & Hueche, C. (2018). The mediating role of family and food-related life satisfaction in the relationships between family support, parent work-life balance and adolescent life satisfaction in dual-earner families. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2549. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112549>

- Schnettler, B., Miranda-Zapata, E., Orellana, L., Poblete, H., Lobos, G., Lapo, M., & Adasme-Berrios, C. (2020). Domain satisfaction and overall life satisfaction: Testing the spillover-crossover model in Chilean dual-earner couples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7554. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207554>
- Schumm, W. R., McCollum, E. E., Bugaighis, M. A., Jurich, A. P., & Bollman, S. R. (1986). Characteristics of the Kansas family life satisfaction scale in a regional sample. *Psychological Reports*, 58, 975–980.
- Taş, İ., Karacaoğlu, D., Akpınar, İ. & Taş, Y. (2022). Ergenlerde aile yaşam doyumu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 9(1), 28-42. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ojtac/issue/71122/1081361>
- Toseland R., & Rasch J. (1980). Correlates of life satisfaction: An aid analysis. *The International Journal of Aging and Human Development*. 10(2), 203-211. <https://doi.org/10.2190/N4HA-LQY4-RR3U-J800>
- Ünal, A. Ö. & Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (3), 46-63.
- Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In V. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 11–48). Eötvös: University Press.
- Viñas-Bardolet, C., Guillen-Royo, M., & Torrent-Sellens, J. (2019). Job characteristics and life satisfaction in the EU: A domains-of-life approach. *Applied Research in Quality of Life*, 14, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09720-5>
- Yılmaz, A. (2022). Bireysel ve ailevi yaşamda başarı ve doyum ilişkisinin incelenmesi. *Disiplinler Arası Sosyal Bilgiler Dergisi*. 11,01-36.
- Zabriskie, R., & McCormick, B. (2003). Parent and child perspectives of family leisure involvement and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 163–189. <https://doi.org/10.1080/00222216.2003.11949989>

Extended Abstract

Life satisfaction is the concept that positive psychology created as a component of the subjective well-being concept to express the satisfaction of the individual with his life. Life satisfaction is stated as the cognitive evaluation dimension of the subjective well-being model. Life satisfaction is among the indicators of a quality life as the level of self-development of the individual with physical and mental symptoms. Life satisfaction is the level of evaluation of the qualities of their own lives within the scope of criteria determined and preferred by individuals. This assessment covers

different areas of life. These include the individual's having a meaningful and purposeful life, having a positive physical perception, economic competencies and social supports, etc. fields are located.

While the concept of life satisfaction refers to the individual's evaluations of his/her own life, family life satisfaction refers to the satisfaction that family members experience when they are together as a family. The family, in its most general definition, is the basic structural unit of society. In terms of systemic theory, the family is considered as the smallest system. The components that make up this system are expressed as family members living together, and family members affect each other in all areas of life (social, economic, emotional, etc.). In this context, family life satisfaction refers to the satisfaction that family members experience when they are together; It refers to the emotional atmosphere that family members experience and feel when they are together. Positive or negative emotions experienced and felt when with family members affect family life satisfaction. When the literature abroad is examined, it is seen that research has been done on many variables that may affect family life satisfaction. When the literature in Turkey is examined, it is understood that there are a limited number of studies conducted on family life satisfaction. Considering that family life satisfaction is one of the most basic factors that affect an individual's life satisfaction and play a role in happiness, it is thought that it is important to investigate the variables that affect the family climate, emotional atmosphere, communication and interaction. In this context, the aim of this study is to investigate the relationship between family life satisfaction and the effect of variables such as gender, age, marital status, duration of marriage, parenthood, education level, number of children and living region, and family life level.

This research was conducted in the scanning model. In general survey model. The population of this research consists of individuals over the age of 18. The sample of the study was formed in the appropriate sampling type, one of the non-probability sample types. In this context, the study group of the research consisted of 355 adults. In this study, two tools were used to collect data. These are the Family Life Satisfaction Scale and the Demographic Information Form created by the researcher. The data obtained within the scope of the research were collected online. Data were delivered to adult groups to be collected from seven regions of Turkey, but they could only be collected from five regions (Eastern Anatolia, Southeast Anatolia, Central Anatolia, Marmara and Mediterranean). While analyzing the data, first of all, the data in the online environment was arranged to be transferred to the analysis environment. Then, it was examined whether the data met the necessary assumptions (sample size, normality, homogeneity of variances, etc.) within the scope of compliance with the specified analyzes. After these examinations, it was decided to analyze with nonparametric tests.

In this study, it was investigated whether the family life satisfaction levels of the participants changed significantly according to the variables of gender, age, marital

status, duration of marriage, parenting status (whether or not to have children), number of children, education level and the region they live in. According to the results obtained, it was determined that the participants showed a statistically significant difference according to age, marital status, duration of marriage, parenting status, education level and the region they lived in, but there was no significant difference according to the variables of gender and number of children.

This research has some limitations. Family life satisfaction levels were determined by collecting data only from adults in the family. New researches can be designed in which the child members of the families can be included. Data were collected from five regions of Turkey, and participants from all regions of Turkey could be reached. Married, single and divorced individuals participated in this study. In future studies, family life satisfaction levels of individuals who remarry after divorce can be investigated. In addition, more detailed findings on different variables affecting family life satisfaction can be reached with studies to be conducted with variables other than the variables determined in this research.

Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Başarı ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi

Ömer Faruk KOÇYİĞİT*, Murat KUL**, Adem SOLAKUMUR***

Makale Geliş Tarihi: 20/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 21/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1239817

Öz

İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersi konuları birçok soyut kavramlardan ve latince kökenli kelime içerdiği için anlaşılması, akılda kalması, dersle ilgili bilgilerin uzun süreli bellekten geriye çağırılması zordur. Çalışmanın araştırma grubunu deney 19, kontrol 17 olmak üzere toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubuna geleneksel anlatım yöntemi uygulanırken deney grubuna kavram haritası destekli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma probleminin bilimsel ve sayısal analizinde gerekli olan verileri toplamak, İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin öğretimindeki kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini ortaya koymak amacıyla geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Çalışmanın analiz sonuçları incelendiğinde her iki gruba da uygulanan yöntemlerin akademik başarıyı arttırdığı öğrencilerin sınav puanlarını olumlu yönde etkilediği, her iki yöntemde İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersi için kullanılabilir olduğu; kavram haritası destekli öğretim yönteminin öğrenme kalıcılığına etkisinin olduğunu, öğrencilerin edindiği bilgileri çabuk unutmamasını engellediğini ve ders ile ilgili kelime ve kavramların akılda kaldığı sonucunu vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlamli öğrenme, kavram haritası, öğretim yöntemi.

The Effect of Different Teaching Methods on Academic Success and Learning Persistence

Abstract

Since the subjects of the Human Anatomy and Kinesiology course contain many abstract concepts and words of Latin origin, it is difficult to understand, keep in mind, and recall the information about the course from long-term memory. The research group of the study consists of a total of 36 students, 19 of whom were in the experiment and 17 in the control. While the

Bu makale, 2022 yılında Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen "İnsan anatomisi ve kinesiyoloji dersinin öğretimindeki kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bayburt, omerkocyyigit@bayburt.edu.tr ORCID: [0000-0001-9243-5308](https://orcid.org/0000-0001-9243-5308)

** Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bayburt, muratkul@bayburt.edu.tr ORCID: [0000-0001-6391-8079](https://orcid.org/0000-0001-6391-8079)

*** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bolu, adem.solakumur@ibu.edu.tr ORCID: [0000-0001-8377-7912](https://orcid.org/0000-0001-8377-7912)

Kaynak Gösterme: Koçyigit, Ö. F., Kul, M., & Solakumur, A. (2023). Farklı öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 422-441.

traditional teaching method was applied to the control group, the concept map supported teaching method was applied to the experimental group. An achievement test was used to collect the necessary data in the scientific and numerical analysis of the research problem and to reveal the effect of concept maps in the teaching of the Human Anatomy and Kinesiology course on the academic achievement and learning retention of the students. When the analysis results of the study were examined, it was found that the methods applied to both groups increased the academic achievement, positively affected the exam scores of the students, and that both methods could be used for the Human Anatomy and Kinesiology course; It is concluded that the concept map supported teaching method has an effect on learning permanence, prevents students from quickly forgetting the information they have acquired, and that the words and concepts related to the course are remembered.

Keywords: *Meaningful learning, concept map, teaching method.*

Giriş

Eğitim, en temel ve en genel anlamı ile bireyin davranışlarında kalıcı ve izli olarak değişiklikler meydana getirme (Demirel, 2015), bir kültürün neslini yetiştirme (Varış, 1988), kişilere veya öğrenenlere çeşitli beceriler, bilgiler kazandırma ve tutumlar geliştirme (Eylen, & Özyurt, 2015), insana biçim verme (Aydoğan, 2017), insanlığın mevcut hazırdaki nitelikleri işleyerek yetiştirme (Yılman, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, kişilerin içinde buldukları topluluğa sosyo-kültürel açılardan uyum sağlamalarını geliştirme (Bayram, 2016, s.6), değiştirilmesi hedeflenen bireylerin davranışlarını istenilen ölçüde, yönde değiştirme, kişiye yeni davranışlar kazandırma işini detaylı yapma veya bireyi kasıtlı bir şekilde kültürlenme süreci (Ertürk, 1998) olarak tanımlar.

Türkiye eğitim sistemimiz düşünme becerisine sahip olan, dinleyen ve dinlediğini anlayan, araştıran ve karşısına çıkan sorunlara çözüm önerisi sunabilen, evrensel değerlere sahip çıkan, insanların ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayan, paylaşım yapmayı seven, ileri iletişim becerisine sahip olan, sanata karşı duyarlı olan ve üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, öz saygısı, öz güveni, adalet duygusu, hak ve sorumluluk bilinci yüksek, girişken, hedefine sadık, yeniliğe ve gelişime açık, yaratıcı düşünebilen, kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Çakan, 2021).

Bir bireyin kendini geliştirebilmesi, içinde bulunduğu eğitim sisteminin gelişime açıklığıyla doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayıdır ki eğitim sistemi; düşünme ve düşündüğünü sorgulama becerisine sahip, karşılaştığı problemlere karşı yaratıcı çözüm üretebilen, kendini gerçekleştirmiş veya bu yolda emin adımlarla ilerleyen bireyler yetiştiren bir sistem olmalıdır. Bu da edinilen bilgileri özümseyerek öğrenen, yeni durumlarla karşılaştıklarında eski öğrendiklerini transfer edebilen, yeni durumla önceden öğrendiği bilgileri ilişkilendirebilen ve sorunları çözebilen öğrencilerle mümkündür.

Ausubel (1968)'e göre anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde, yeni bilgilerin önceden tecrübe edilmiş eski bilgilerle ilişkilendirilmesiyle, zihinde bütünleştirilmesiyle değer kazanır. Novak, bu fikri, aktif bir öğretme, öğrenme tekniği olan kavram haritalarının geliştirilmesinde kullanmıştır (Willerman, & MacHarg, 1991). Anlamlı öğrenme, yeni öğrenilen kavram ve bilgilerin uzun süreli olarak hatırlanabilmesi ve istenildiğinde bu kavram ve bilgilerin geri çağrılabilmesini sağlarken, ezber ile yapılan öğrenmede bilgiler kısa sürede unutulurken hatırlanması oldukça güçtür (Gürdal, & Şahin, & Çağlar, 2001). Günümüzdeki eğitim sistemi; eğiticinin anlatıp öğrencinin dinlediği, öğrencinin ne kadar anladığının sorgulanmadığı, geri bildirimlerin alınmadığı, öğrenci merkezli olmayan nispeten öğretici merkezli öğretim-yöntem ve tekniklerle öğrencilere bilginin aktarıldığı bir sistemdir. Çağdaş öğretim sistemlerinde ise öğrenci aktif durumdadır. Bu nedenle, eğitim programları bilginin hazır olarak verildiği ezber yöntemiyle edinilmiş öğrenmeleri engel olacak ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Ezber yapılarak edinilen bilgi ve kavramlar alınır ve direkt olarak hafızaya yüklenir, anlamlı öğrenmedeyse zihinsel bir sürece tabi tutulur. Yeni bilgilerin eski bilgilerle bir bağlantısı veya ilişkilendirilmesi, bütünleştirilmesi gerçekleşmez. Bu nedenle öğrenenin ezbere dayalı öğrenme yaparak öğrendiği yeni bilgiler hızlı bir şekilde kısa sürede unutulur. Ayrıca ezbere yaparak öğrenilen bilgiler özüksenmez dolayısıyla yorumlanmaz ve yapılaşmaz. Böyle durumlarda ezber yöntemiyle edinilmiş bilgileri, öğrenciler günlük hayatta yeni problem durumlarıyla karşılaştıklarında farklı çözümler üretmeyeceklerdir (Kılıç, 2004).

Bireylerde gerçekleşmesini istediğimiz istendik yöndeki davranış değişikliklerini uygularken, kullanılan öğretim yöntemlerinin önemi büyüktür. Öğretim yöntemi, kavram veya bilgi öğretiminde amaca ulaşmak bilinçli olarak seçilmiş düzenli yol yahut yollar olarak da tanımlanmaktadır. Öğretimi yapılacak dersin çeşidi, bireysel farklılıklar, eğitimin kurumunun fiziksel özelliklerinin yanı sıra maddi imkânlar, sınıftaki öğrenci sayısı, dersliklerin fiziksel ve duyuşsal durumları gibi birçok özellik öğretimi yapılacak olan derste kullanılan öğretim yöntemini doğrudan etkilemektedir. Bu anlamda öğrencilere neyi öğreteceğimizin yanı sıra nasıl öğreteceğimizin de çok önemli olduğu yorumlanmaktadır.

İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji yabancı ve soyut kavramları içerisinde bulundurduğu için öğretim süreci, anlaşılması ve öğrenilmesi oldukça zahmetlidir. Bu dersin öğretim sürecinde öğrencilerin ders ile ilgili bazı konuları anlamakta zorlandıkları ve anlamlı öğrenme süreci gerçekleşmeden ezberleyerek öğrendikleri gözlenmektedir. Bu dersin öğretiminde kavram haritalarının sürece dâhil edilmesi, öğrencilerin bilgileri ezberlemek yerine zihinde yapılandırması ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin öğretiminde kullanılması düşünülen kavram haritaları öğrenci merkezli öğretimin yanı sıra tüm öğrencilerimize öğrenmeyi kolaylaştıran bir

öğrenme ortamı oluşturulacaktır. Yeni bilgi, kavram ve ders konularının özümserenerek edinilmesi, daha önceden öğrenilenlerle bütünleştirilerek anlamlandırılması ve zihinlerinde yapılandırılması anlamlı öğrenmeyi etkin kılarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırması düşünülmektedir.

İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersi birçok soyut kavram ve Latince kökenli kelime bilgisi barındırmaktadır. Öğrenenler anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği durumlarda, edindikleri bilgi, kavram ve konuları günlük yaşamda yararlanabilirler. Bu dersin öğretiminde kavram haritalarının sürece dâhil edilmesi, öğrencilerin bilgileri ezberlemek yerine zihinde yapılandırması ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Daha önce Spor Bilimleri Fakültesinde kavram haritası ile ilgili herhangi bir bölüme uygulanan çalışma olmamıştır. Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği 1. Sınıf öğrencilerine uygulanan çalışmanın spor ve eğitim alanlarının yansira bilime katkı sağlaması açısından büyük önem arz etmektedir. İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinde kullanılması düşünülen kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların çalışmada başarı testi olarak kullanılan ön test, son test ve geciktirilmiş son testteki maddelere doğru cevap verdikleri, öğrenmeye karşı istekliliklerinin eşit olduğu varsayılmıştır. Çalışmada kontrol altına alınamayan veya tesadüfi olarak istem dışı meydana çıkabilecek değişkenlerin her iki grubu da benzer şekilde etkilemiş olduğu, deney ve kontrol grubuna yansız seçilen çalışma grubu öğrencilerinin Bayburt Üniversitesi SBF Spor Yöneticiliği Bölümü 1. sınıf öğrencilerini temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin öğretiminde kavram haritalarının etkin kullanımının, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra öğrenme sürecindeki farkını ortaya koymak ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemek araştırmamızın amacını oluşturacaktır.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin çoğu İnsan anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin zor olduğu ve bu derste karşı başarılı olamayacağı kaygısıyla derse karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemektedir. Bu sebeplerden çoğu öğrenci öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadır. Bu durumu tespitite Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle yapmış olduğumuz bire bir görüşmeler etkili olmuştur. Yapılan görüşme ve röportajlar, dersin öğretiminde; görsel, ilgi çekici, dikkat uyandırıcı materyallerin kullanılması daha etkin bir öğrenme ortamı oluşturmanın yanı sıra öğrencilerin de İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersine karşı besledikleri ön yargıların da kırılmasına sebep olacaktır. Eğitim sistemimizde derslerin öğretiminde aktif olarak kullanılan temel yöntem genellikle geleneksel öğretim yöntemi olup; Sunuş yoluyla öğretim stratejisine paralel olarak Anlatım yönteminden oluşmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin sınıfta etkileşimde olmadığı veya çok az olduğu, sürekli pasif durumunda kalmasını

sağlayan, öğreticinin bilgiyi çoğunlukla sözel yollarla aktardığı yöntemlerden bir tanesi olarak ifade edilmektedir.

Öğrenciler geleneksel öğretim yöntemi yardımıyla öğretiminin gerçekleşmesini istedikleri bilgi, kavram ve konuları istedik düzeyde öğrenemedikleri görülmektedir. Bu durum edinilen bilginin öğrencilere direkt hazır bir şekilde verildiği öğretici merkezli geleneksel yöntemlerinin tersine, her seviyedeki öğrencinin derse katılımına dikkat eden ve öğrencinin kavramlara kendisinin ulaşmasına olanak sağlayan, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olarak rol oynadıkları ve öğrenmede sorumluluk bilincinde oldukları yeni ders programlarının hazırlanmasının ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Özmen, 2004).

“İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin öğretiminde kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi var mıdır? Varsa bu etki ne düzeydedir?” araştırmamızın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu kapsamda;

1. Kavram haritası destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve geciktirilmiş son test, başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Anlatım yoluyla öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve geciktirilmiş son test, başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kavram haritası destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubuyla, Anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kavram haritası destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubuyla, Anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun geciktirilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin öğretimindeki kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi isimli çalışmanın modeline, çalışma grubuna (araştırmanın değişkenleri, araştırmanın uygulama süreci, deney grubu işlemleri, kontrol grubu işlemleri) veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın ilk aşaması, 2021-2022 Akademik yılı güz dönemi Bayburt Üniversitesi SBF Spor Yöneticiliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 1. Sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol gruplarına ayrılmasıdır.

İkinci aşamada ise 1. Sınıf öğrencilerinin öğrenci numaralarının son rakamı tek olanların deney grubu, çift olanlarınsa kontrol grubu olarak belirlenmesidir. Deney ve

kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilere herhangi bir test uygulanmamış, rastgele seçim yöntemiyle gruplar belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada deney ve kontrol gruplarına, İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji ders konuları ihtiva eden 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli ön test uygulanmıştır.

Dördüncü aşamada öğretimi yapılacak olan İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin 14 haftalık ders planı hazırlanarak, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemlerinden Anlatım yoluyla öğretim yapılmış, deney grubuna ise İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji ders konuları ile hazırlanmış kavram haritaları öğrenim aracı kullanılarak 14 hafta ders öğretimi yapılmıştır.

Beşinci aşamada 14 haftalık eğitim sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmış, kavram haritalarının öğrencilerin öğrenme kalıcılığına etkisini tespit etmek amacıyla son test uygulandıktan 5 hafta sonra geciktirilmiş son test uygulanmıştır.

Sonuç bölümünde her iki gruba da uygulanan ön test, son test ve geciktirilmiş son test puanları kullanılan analiz yöntemleriyle değerlendirilmiş, gruplar hakkındaki bulgular yorumlanmıştır. Çalışmanın bilime katkısı, zorlukları ve sınırlılıkları değerlendirilmiş olup bundan sonraki çalışmalara nasıl katkı sağlayacağı açıklanmıştır.

Çalışmada kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemidir. Glesne ve Peshkin'e (1992) göre nicel araştırmanın amacı, örneklemin davranışlarını gözlemleyerek, deney veya test yaparak ölçüm yapmak ve sayısal verilere dökmektir (Akt., Yıldırım, & Şimşek, 2013). Çalışmada, ön test, son test, geciktirilmiş son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2003). Kavram haritaları destekli öğretim tekniği deney grubuna uygulanarak öğretim programı planlanmış olup kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanarak ders konularının ve ünitelerin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra iki grubun da başarı puanları arasındaki farkların anlamlılık düzeylerine bakılarak yordamalar yapılmıştır. (Can, 2014).

Ön test-son test deney ve kontrol gruplu çalışma deseninde öğrenciler oluşturulan her iki gruba da rastgele yani tesadüfi olarak atanırlar. Herhangi bir öğrenci gruplardan sadece birinde bulunabilir. Deney grubu bir işleme tabi tutulurken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmaz (Mertens, 2005). Deneysel desen çalışmalarında çalışmanın alt problemlerine çözüm üretebilmek veya çalışma için oluşturulmuş hipotezlerin denemesini yapabilmek için oluşturulan bir çalışma stili olarak ortaya konulur (Büyüköztürk, 2007).

Büyüköztürk (2013) deney ve kontrol gruplu "ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenler" için yapılacak olan çalışmaları Tablo 3.1'deki gibi hazırlamıştır. Ayrıca son testin deney ve kontrol gruplarına uygulanmasından sonra ve beş hafta sonra olmak üzere iki defa uygulama yapılmıştır.

Tablo 1.
Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen

Grup		Ön test	İşlem	Son test
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Tablo 1'e bakıldığında "kontrol grubunu GK", "deney grubunu GD", "deneklerin gruplara atanmasındaki yansızlığı R", "deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini O1 ve O3", "kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini O2 ve O4", "GD ye uygulanan bağımsız değişkeni X" şeklinde tabloda sembolize edilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmamızdaki bağımlı değişken, deney ve kontrol gruplarına uygulanan farklı öğretim yöntemleri sonucunda yapılan son test ve geciktirilmiş son test başarı testi sınav sonuç puanlarıdır.

Bu çalışmamızdaki bağımsız değişken, kavram haritası destekli öğretim yöntemidir. Deney grubuna kavramlar arası ilişkiyi gösterir kavram haritaları kullanılarak konuların öğretimi yapılırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır.

Araştırmamızdaki kontrol değişkeni kontrol grubuna uyguladığımız sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım öğretim yöntemi ile 14 haftalık akademik dönem boyunca deney ve kontrol gruplarına anlatılan İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji ders konuları, anlatım süresidir.

Çalışma Grubu

Çalışmada deney ve kontrol grubundan oluşan iki gruba uygulama yapılmıştır. Çalışma, Bayburt Üniversitesi 2021-2022 Akademik Yılı Güz Dönemi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıfta bulunan 36 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmamız, İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersi konularını ihtiva eden 14 haftalık ders planı çerçevesinde hazırlanarak hem deney hem de kontrol grubuna Ön test uygulamak suretiyle başlatılmıştır. Deney grubunu 19, kontrol grubunu 17 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan, öğrenci numarası tek sayı olan öğrenciler deney grubu, öğrenci numarası çift sayı olan öğrenciler kontrol grubunu oluşturacak şekilde rastgele seçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayılarının farklı olmasının sebebi 14 haftalık eğitim süresi boyunca, devamsızlık hakkını kullanan öğrencilerin

çalışma grubundan çıkarılmasıdır. 14 hafta boyunca hiç devamsızlık hakkını kullanmayan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu kurala uymayan diğer öğrencilerin çalışma grubundan çıkarılması deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının farklı olmasına ve çalışma grubunun toplamda 36 öğrenciden oluşmasına sebeptir. “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayı dağılımları tablo 2 de gösterilmiştir.”

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sayı Dağılımları

Gruplar	Öğrenci Sayısı	Toplam
Deney	19	
Kontrol	17	36

Veri Toplama Araçları

Araştırma probleminin bilimsel ve sayısal analizinde gerekli olan verileri toplamak, İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersinin öğretimindeki kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini ortaya koymak amacıyla geliştirilen başarı testi kullanılmıştır.

İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersi konularının tamamını kapsayacak şekilde 25 sorudan oluşan, çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi geliştirilirken İnsan Anatomisi ve Kinesiyoloji dersi konularının hedef ve kazanımları dikkate alınmıştır. Başarı testi soruları hazırlanırken geçmiş yıllardaki açık öğretim fakültesi Anatomi dersi sınav soruları, 9. Sınıf anatomi dersi sınav soruları, anatomiyle ilgili ders kitapları ve geçmiş yıllarda yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı Beden Eğitimi ve spor öğretmenliği alan bilgisi testi sınav sorularından konuyla ilgili olan çıkmış sorular incelenmiştir. Hazırlanan başarı testi soruları çoktan seçmeli test şeklindedir. Hazırlanan başarı testi üniversite öğrencilerine uygulanacağı için 5 seçenekli olarak hazırlanmış ve öğrencilerden cevap şıkları arasından doğru şıkkı bulmaları ve işaretlemeleri istenmiştir. Hazırlanan başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik testlerine yönelik uzman görüşüne başvurulmuş olup Eğitim Bilimleri Alanından 2 doktor öğretim üyesi, Ölçme ve Değerlendirme Alanından 3 doktor öğretim üyesi Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinden 1 profesör, 1 doçent ve 4 doktor öğretim üyesinden yardım alınmıştır.

Hazırlanan başarı testi rastgele olarak seçilen deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanıp veriler elde edilmiştir.

Araştırma 2021-2022 Akademik Yarıyılı Güz Dönemi Bayburt Üniversitesi Baberti Külliyesinde bulunan Spor Bilimleri Fakültesi 1. Sınıf 36 öğrenci ile her hafta

3 ders olmak üzere 14 hafta süresince yürütülmüştür. Çalışmaya katılım sağlayan öğrenciler tesadüfi atama yöntemi uygulanarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna uygulaması yapılan kavram haritası destekli öğretim yöntemi, kontrol grubuna uygulaması yapılan geleneksel anlatım öğretim yöntemi 14 hafta süresince devam etmiştir. Her iki grubun da ders öğretimini aynı araştırmacı gerçekleştirmiştir. Ön test araştırmacı tarafından uygulanmış, öğrencilerin öğrenim gördükleri spor bilimleri fakültesinin dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere; “Başarı Testi, ön-test ve son-test şeklinde örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen sınıflarda uygulanmıştır.” Ayrıca “Başarı Testi, son-testlerin uygulanmasından 5 hafta sonra her iki gruba öğrenme kalıcılığını tespit etmek amacıyla geciktirilmiş son test olarak yeniden uygulanmıştır.”

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi sonuçlarını analiz etmek, her iki grup arasında ki anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) İstatistik programı kullanılmış ve sonuçlar excel tablolarına dönüştürülerek okuma sağlanmıştır. İstatistiksel verilerin standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik değerleri kullanılmıştır. SPSS istatistik programı ölçüm sonuçlarına Mann-Whitney U testi, Friedman testi, wilcoxon testi ve Quade’s ANCOVA testleri uygulanmış, deney ve kontrol grupları arasındaki akademik başarı anlamında bir farklılık olup olmadığı wilcoxon ve Quade’s ANCOVA testi analiz sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Çalışmamızda deney ve kontrol gruplarının 30 kişiden az olması bir başka deyişle katılımcı sayısının az olması verilerin analizinde non-parametrik testleri kullanılmasını sağlamıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde verilerin analiz edilmesinden sonraki elde edilen bilgi ve bulguların tablo haline getirilip açıklanmasını ve yorumlanmasını içermektedir.

Tablo 3.

Araştırmada Deney ve Kontrol Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri

Grup	F	%
Deney Grubu	19	52.8
Kontrol Grubu	17	47.2
Toplam	36	100.0

Tablo 3’de, görüldüğü üzere çalışma, deney grubundan 19, kontrol grubundan 17 kişi olmak üzere toplam 36 öğrenci ile yürütülmüştür.

Tablo 4.

Araştırmadaki Deney Grubunun Ölçümlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçümler		Ön test	Son test	Geciktirilmiş Son test
N	Geçerli Veri	19	19	19
	Eksik Veri	0	0	0
Ortalama		18.947	46.211	42.105
Medyan		20.000	44.000	36.000
Std. Sapma		7.4048	8.9168	11.8035
Minimum		8.0	32.0	32.0
Maximum		32.0	64.0	68.0

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalamasının 18,947, son test puan ortalamasının 46,211, geciktirilmiş son test puan ortalamasının da 42,105 olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test-son test puanları arasında büyük bir fark varken, son test-geciktirilmiş son test puanları arasındaki farkın az olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Araştırmadaki Kontrol Grubunun Ölçümlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçümler		Ön test	Son test	Geciktirilmiş Son test
N	Geçerli Veri	17	17	17
	Eksik Veri	0	0	0
Ortalama		26.353	46.824	38.353
Medyan		24.000	48.000	40.000
Std. Sapma		8.7245	12.3907	11.8371
Minimum		16.0	28.0	24.0
Maximum		48.0	76.0	64.0

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubunun ön test puan ortalamasının 26,353, son test puan ortalamasının 46.824, geciktirilmiş son test puan ortalamasının da 38,353 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında ve son test-geciktirilmiş son test puanları arasındaki fark çoktur. Deney ve Kontrol gruplarının son test ortalama değerleri çok yakın olmasına rağmen öğrenme kalıcılığını ölçmek

istediğimiz geciktirilmiş son test ortalama değerlerinde ise deney grubu lehine ortalamanın daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Ön Test ve Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney Grubu	19	14.37	273.00	83.000*	0.011
	Kontrol Grubu	17	23.12	393.00		
Son Test	Deney Grubu	19	18,24	346,50	156,500	,873
	Kontrol Grubu	17	18,79	319,50		

Tablo 6’da araştırma grubuna ait Mann-Whitney U testi sonuç bilgilerine yer verilmiştir. Yukarıdaki tablolar incelendiğinde ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($P<0,05$). Son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($P>0,05$). Mann-Whitney U testi ön test sonuçları $p<0,05$ anlamlı farklılık olduğundan dolayı bir sonraki aşamada hem Wilcoxon hem de Quade’s ANCOVA testlerinin uygulanabilirliğini göstermiştir. Mann-Whitney U testi son test sonuçları ise $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmamış ve son test ölçümleri ile ilgili sadece Wilcoxon testinin uygulanması gerektiğini göstermiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Friedman Testi Sonuçları

Grup	Ölçümler	n	Ortalama	Std. Sapma	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Deney Grubu	Öntest	19	18.947	7.4048	1.00	30.778*	.000
	Sontest	19	46.211	8.9168	2.63		
	Geciktirilmiş Sontest	19	42.105	11.8035	2.37		
Kontrol Grubu	Öntest	17	26.353	8.7245	1.24	21.700*	.000
	Sontest	17	46.824	12.3907	2.74		

Geciktirilmiş Sontest	17	38.353	11.8371	2.03
--------------------------	----	--------	---------	------

Tablo 7 de araştırma grubuna ait Friedman testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablolar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında ön test, son test ve geciktirilmiş son test değerleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Friedman testi sonuçlarının anlamlı değerde olması hem deney grubu hem de kontrol grubu için wilcoxon testi yapmamız gerektiğini açıklamaktadır.

Tablo 8.
Deney Grubunun Wilcoxon Testi İstatistik Veri Sonuçları

	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Sontest - Öntest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.839*	.000
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
Gec. Sontest - Öntest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.830*	.000
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
Gec. Sontest - Sontest	Negatif Sıralar	10	8.50	85.00	-1.425	.154
	Pozitif Sıralar	5	7.00	35.00		
	Eşit	4				

Tablo 8' e göre deney grubunun son test-ön test ölçüm sonuçları arasında pozitif sıralar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Tablo 'da deney grubunun geciktirilmiş son test-ön test ölçüm puanları arasında pozitif sıralar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Uygulanan kavram haritası destekli öğretim yönteminden 5 hafta sonra uygulanan geciktirilmiş son test başarı testi puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucunu göstermektedir. Deney grubunun geciktirilmiş son test-son test puanlarının wilcoxon testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 9.
Kontrol Grubunun Wilcoxon Testi İstatistik Veri Sonuçları

	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Sontest - Öntest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.415*	.001

	Pozitif Sıralar	15	8.00	120.00		
	Eşit	2				
	Negatif Sıralar	2	3.50	7.00		
Gec. Sontest - Öntest	Pozitif Sıralar	13	8.69	113.00	-3.021*	.003
	Eşit	2				
	Negatif Sıralar	12	8.42	101.00		
Gec. Sontest - Sontest	Pozitif Sıralar	2	2.00	4.00	-3.060*	.002
	Eşit	3				

Tablo 9' a göre kontrol grubunun; son test-ön test, geciktirilmiş son test-ön test başarı testi puanları arasında pozitif sıralar lehine anlamlı bir farklılık olmuştur ($p<0,05$). Geciktirilmiş son test-son test başarı testi puanları arasında negatif sıralar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 10.

Ön test ve Son Test Bağlamında Quade's ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	12,360	1	12,360	,115	,736
Sabit	,038	1	,038	,000	,985
Grup (Deney Grubu-Kontrol Grubu)	12,360	1	12,360	,115	,736
Hata	3641,243	34	107,095		
Toplam	3653,603	36			
Düzeltilmiş Toplam	3653,603	35			

$R^2 = 0,003$ (Düzeltilmiş $R^2 = -0,026$)

“Tablo 10’da Quade’s ANCOVA testi sonuçlarının analiz tablolarına bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.”

Tablo 11.

Ön test ve Geciktirilmiş Son Test Bağlamında Quade's ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	202,572	1	202,572	1,982	,168
Sabit	,625	1	,625	,006	,938
Grup (Deney Grubu-Kontrol Grubu)	202,572	1	202,572	1,982	,168
Hata	3474,244	34	102,184		
Toplam	3676,816	36			
Düzeltilmiş Toplam	3676,816	35			
$R^2 = 0,055$ (Düzeltilmiş $R^2 = 0,027$)					

Tablo 11’de Quade’s ANCOVA testi sonuçlarının analiz tablolarına bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının ön test-geciktirilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatür incelendiğinde kavram haritası destekli öğretim yöntemi ile ilgili Beden Eğitimi ve Spor Alanında sınırlı sayıda çalışmanın olduğunu görülmektedir. Yurt genelinde Beden Eğitimi ve Spor alanında kavram haritasıyla ilgili yüksek lisans veya doktora çalışmasına rastlanılmamıştır. Sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde kavram haritası destekli öğretim yönteminin beden eğitimi ve spor alanı derslerinde öğretme ve öğrenme aracı olarak kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarını arttıracakı düşünülmektedir (Yetim, 2019).

Deney grubunun ön test puanlarının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bize tarafsız oluşturulan deney ve kontrol gruplarından, kontrol grubunun deney grubuna göre Anatomi ders konularıyla ilgili daha fazla ön bilgiye sahip olduğu sonucunu vermektedir (bkz. Tablo 4 ve 5).

Deney grubunu oluşturan öğrencilerinin uygulanan 14 haftalık eğitim programı öncesinde uygulanmış ön-test puanlarının kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön-test başarı puanlarına göre daha düşük olmasına rağmen deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerin son test puanlarındaki artış oranı arasında büyük bir fark çıkmamıştır. Bu sonuca bakarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan öğretim programları başarılı sonuç vermiştir şeklinde yordanmaktadır. Kontrol grubuna uygulanan anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı yine aynı ölçüde deney grubuna uygulanan kavram haritası destekli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı yapılan test sonuçlarında

görülmektedir. Deney grubuna katılan öğrencilerinin ön testten almış oldukları puanların kontrol grubunu oluşturan katılımcılara göre düşük olması, her iki gruptaki öğrencilerin mevcut bilgilerinin ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı düzeylerde olduğu anlamına gelmektedir. Öğrencilere son testten 5 hafta sonra uyguladığımız geciktirilmiş son test puanlarının, son test puanlarıyla ortalama değerde olması ve anlamlı bir fark olmaması öğrencilerin kavram haritası destekli öğretim yöntemiyle öğretimi yapılan ders konularını anlamlı bir şekilde öğrendiğini; öğrenme kalıcılığının sağladığını göstermektedir. Son test puan ortalamasının geciktirilmiş son test puan ortalamasına yakın değerde olması deney grubu öğrencilerinin kavram haritası destekli öğretim yöntemiyle öğrendiği bilgi ve kavramları çabuk unuttuğu ve uzun süreli bellekten kolaylıkla geri çağırabildiği şeklinde yordanmıştır (Biçer, 2017).

Deney grubunun ön test-son test, ön test-geciktirilmiş son test başarı testi puanlarına bakıldığında bu çalışma grubuna uygulanan kavram haritası destekli öğretim yönteminin öğrencilerin ders konularını öğrenmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Laçın, 2014). Son test puanlarıyla geciktirilmiş son test puanlarının ön test puanlarına göre artış göstermesi öğrencilerin akademik başarılarını arttırmıştır (Özdemir, 2015). Kontrol grubunun ön test-son test, ön test-geciktirilmiş son test başarı testi puanlarına bakıldığında uygulanan anlatım yönteminin de aynı deney grubundaki öğrencilerde olduğu gibi öğrencilerin ders konularını öğrenmede etkili olduğu ve akademik başarılarını artırdığı görülmektedir. Son test ortalama puanlarıyla ön test ortalama puanları arasında pozitif önde artış olmuştur. Kontrol grubuna uygulanan anlatım yönteminin, deney grubuna uygulanan kavram haritası destekli öğretim yöntemiyle paralel bir şekilde öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etkilediği sonucu çıkmıştır. Kavram haritası destekli öğretim yönteminin yanı sıra anlatım yöntemiyle de ders konularının öğretiminin yapılması öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacaktır şeklinde yordanabilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test-geciktirilmiş son test puanları arasında anlamlı fark olması, İnsan anatomisi ve kinesiyojoloji ders konularını çabuk unuttuğu ve öğrenme kalıcılığının sağlanmadığı şeklinde yorumlanmıştır (bkz. Tablo 9).

Kontrol grubuna uygulanan anlatım yöntemi sonucunda yapılan geciktirilmiş son test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olması öğrencilerin öğrenilen bilgileri unuttuğu ve öğrenme kalıcılığı sağlanmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kontrol grubunun son test puanları, geciktirilmiş son test puanlarından oldukça yüksektir. Bu sonuç bize anlatım yönteminin ders konularını öğrenmede oldukça yetersiz ve etkisiz olduğu; öğrenme kalıcılığı, akılda tutma anlamlarında kullanılmayan ve tavsiye edilmeyen bir yöntem olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Deney grubuna uygulanan kavram haritası destekli öğretim yönteminin sonucundaki geciktirilmiş son test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç bize deney grubu öğrencilerin kavram haritasıyla birlikte öğretimi yapılan insan anatomisi ve kinesiyojoloji ders konularını akılda tutmada yüksek oranda etkili olduğu, öğrenme kalıcılığının sağlandığı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Polat, & Doğan, 2015). Özellikle anlaşılması zor gibi

gözükten ve birçok soyut kavramı bünyesinde barındıran insan anatomisi ve kinesiyojji ders konularının öğrencilerin zihinlerinde anlamlandırarak öğrenmesi ve öğrenme kalıcılığının sağlanarak edinilen bilgilerin unutulmaması, kavram haritası destekli öğretim yönteminin uygulanması gerektiği sonucunu çıkarmıştır (Kırkkılıç, Maden, Şahin, & Girgin, 2011).

Geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım yöntemiyle, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden kavram haritası destekli öğretim yönteminin ders konularını öğrenmede etkili olduğu göstermektedir. İnsan Anatomisi ve kinesiyojji ders konularının öğretiminde her iki yöntemde kullanılabilir. Uygulanan iki yöntemde öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı düşünülmektedir (bkz. Tablo 10 ve 11).

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak Spor Bilimleri Fakültesi akademisyenlerinin geleneksel anlatım yönteminin yanı sıra kavram haritası destekli öğretim yöntemini öğretimini yaptıkları derslerde aktif olarak kullanmaları, öğrencilere uygulanan başarı testi puanlarını yükselttikleri ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırdıkları sonuçlarına ulaşmamızı sağlamıştır. Zihinsel çağrışım yapma, akılda tutma, mevcut bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilip anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenilen yeni bilgilerin zihinde kalıcılığı noktalarında, akademisyenlerin kavram haritası destekli öğretim yöntemi kullanılmaları gerekmektedir. Aynı zamanda çalışmanın öğrenme kalıcılığı boyutunda yüksek düzeyde olumlu sonuçlar vermesi Spor Bilimleri Fakültesi 1. Sınıf öğrenci düzeyi için kavram haritası destekli öğretim yönteminin kullanılabilceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kavram haritası destekli öğretim yöntemi 2021-2022 Akademik Yarıyılı Güz Dönemi Bayburt Üniversitesi Baberti Külliyesinde bulunan Spor Bilimleri Fakültesi'nin 1. Sınıfında öğrenim gören 19 deney grubu öğrencilerine haftada 3 ders saati olmak üzere 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Özellikle öğrenme kalıcılığı anlamında olumlu sonuçlar veren çalışmamızı Antrenörlük Eğitimi ve Beden eğitimi ve Spor Eğitimi bölümü öğrencilerine de uygulanması önerilmektedir. Anlamlı öğrenmenin, yani yeni öğrenilen bilgilerin eski öğrenilenlerle yapılandırılarak ve anlamlandırılarak öğrenmenin önemi vurgulanan kavram haritası destekli öğretim yöntemi, sadece insan anatomisi ve kinesiyojji dersi için değil Spor Bilimleri Fakültesinde öğretilen tüm bölümlerin teorik derslerinde kullanılması önerilmektedir. Öğrenilen bilgilerin zihinde yapılandırılması, unutulmaması, hatırlanmasının kolay olması öğrencilerin akademik başarılarını arttıracığı ve öğrenme kalıcılığının sağlanarak ileride öğrencilere fayda sağlayacağı için kavram haritası destekli öğretim yöntemi Spor Bilimleri Fakültesi İnsan anatomisi ve Kinesiyojji derslerinde kullanılabilir sonucu ortaya çıkmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirimi

Bu makalede araştırma sürecinde, dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu 18/11/2021 tarihli 180 sayılı kararı.

Kaynakça

- Ausubel, D. P. (1968). *The psychology of ort.ingful verbal learning*. New York: Grune, Stratton, Inc.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Alfa Basım Yayın.
- Aydoğan, İ. (2017). *Eğitim ve paradigma* (3. Baskı). Harf Yayınları.
- Bayram, A. (2016). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (1. baskı, s. 1-20) içinde. Anı Yayıncılık.
- Biçer, N. (2017). *7. sınıf matematik dersi çokgenler alt öğrenme alanının kavram haritası kullanılarak öğretiminin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 461520) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma teknikleri* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Çakan, S. (2021). *Türk eğitim sistemi açısından birey özelliklerinin incelenmesi* (Tez No. 717830) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (2 baskı). Meteksan Matbaacılık.
- Eylen Özyurt, B. (2015). Gelişim Konularına Genel Bakış. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. (11. baskı, s. 1- 30) içinde. Pegem Akademi.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains. Ny: Longman.

- Gürdal, A., Şahin, F., & Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi ilkeler, stratejiler ve yöntemler* (1. baskı). Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Kaptan, F. (1998). *Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 95-99.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (1. baskı). Nobel Yayınevi.
- Kılıç, D. (2004). *Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi* (Tez No. 155473) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kırkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (1), 12-18.
- Laçın, F. (2014). *Kavram haritası ve vee diyagramlarının ilköğretim 8. sınıfta istatistik ve olasılık konusunda öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi* (Tez No. 394679) [Yüksek Lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Novak, J. D., & Gowin, B. (1984). *Concept mapping for meaningful learning. learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdemir, F. (2015). *Ortaokul 8.sınıf kareköklü sayılar konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Tez No. 396664) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Polat, B. ve Doğan, N. (2015). Vee diyagramı, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritalarının matematik dersine yönelik tutum ve başarıya etkileri. *Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 851-875.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar* (4. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş* (1. Baskı). Alkım Yayınları.
- Willerman, M., & MacHarg, R. A. (1991). The concept map as an advance organizer. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8), 705-711.
- Yetim, S. (2019). *Mistakes and misconceptions of middle school students about probability: a concept map study. Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 54-81.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Extended Abstract

Although instructor-centered teaching-methods and techniques are used in terms of usefulness and time saving, it is thought that teaching-methods and techniques in which the student is not active do not increase the academic achievement of the students or increase them at a low level. Since the subjects of the Human Anatomy and Kinesiology course contain many abstract concepts and words of Latin origin, it is difficult to understand, keep in mind, and recall the information about the course from long-term memory. For this reason, it is thought that students' structuring of existing information in their minds, associating newly learned information with old information, associating between concepts from long-term memory to short-term memory, will help them learn the course topics easily and increase their academic success.

According to Ausubel (1968), meaningful learning occurs when new information is associated with existing information and integrated in the mind. In rote-based learning, information is taken, recorded and tried to be remembered for later use. As in meaningful learning, there is no mental process, relationship and association between concepts. In other words, new information is not associated with old information and is not interpreted. For this reason, in rote-based learning, it is very difficult to try to keep the information in mind while it is forgotten in a short time. In addition, in rote-based learning, information is not assimilated and therefore not interpreted.

In our study, the research group consisted of 36 students in total, 19 of whom were experimental and 17 were control. While the traditional teaching method was applied to the control group, the concept map supported teaching method was applied to the experimental group. An achievement test was used to collect the necessary data in the scientific and numerical analysis of the research problem and to reveal the effect of concept maps in the teaching of the Human Anatomy and Kinesiology course on the academic achievement and learning permanence of the students. While there was a significant difference between the Mann-Whitney U test analysis results applied to the pre-test results of the experimental and control groups ($p < 0,05$), there was no significant difference between the post-test results ($p > 0,05$). As a result of the Friedman test applied to the pre-test, post-test and delayed post-test scores of the experimental and control groups, a significant difference was found in both groups ($p < 0,05$). Pretest-posttest and pretest-delayed posttest Quade's ANCOVA test results between the experimental and control groups gave similar results and no significant difference was found ($p > 0,05$). These results show us that the methods applied to both

groups increased the academic achievement and positively affected the exam scores of the students; It gives the result that both methods can be used for Human Anatomy and Kinesiology course. While there is a significant difference between the Wilcoxon test results applied to the test results of the control group ($p < 0,05$), there is no significant difference between the Wilcoxon test results applied to the experimental group test results, only the delayed posttest-posttest results ($p > 0,05$). This result gives us the result that the concept map supported teaching method has an effect on learning permanence, prevents students from forgetting the information they have acquired quickly, and that the words and concepts related to the course are remembered.

1980'den Günümüze Türkiye'nin Hükümet Programlarında Eğitim, Dil ve Edebiyat

Hülya Kübra GÜRSOY*

Makale Geliş Tarihi: 27/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 15/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1243455

Öz

Hükümetler devletin görevlerini yerine getirmekle sorumlu organlardır. Seçimler yoluyla çoğunluğu elde eden siyasi partiler hükümet kurarak görev süresince hedefledikleri temel politikaları içeren belgeler hazırlamaktadır. Söz konusu belgeler hükümet programı olarak adlandırılmaktadır. Hükümet programları siyasi, iktisadi, eğitim, sosyal ve kültürel alanlarda izlenecek politikaları kapsamaktadır. 1980'den günümüze Türkiye'de toplumsal kurumlarda ve alanlarda çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Türkiye'nin yakın geçmişinde yürürlüğe konulmuş olan hükümet programlarının eğitim, dil ve edebiyat alanındaki hedeflerinin bilinmesi bu alanların; toplumu yansıtması ve toplumsal öğeleri sonraki nesillere aktaran temel alanlar olması sebebiyle önemlidir. 1980- 2023 yılları arasındaki hükümet programlarında eğitim, dil ve edebiyat alanlarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veriler hükümet programlarından toplanmış, betimsel yöntem vasıtasıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda 1980 yılından 2023'e kadar Türkiye'de kurulan hükümetlerin programlarında eğitimle ilgili planlamalara yer verildiği; ancak dil ve edebiyata dair çalışma ve planlamaların bazı programlarda göz ardı edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil, edebiyat, eğitim, hükümet programı

Education, Language and Literature in Turkey's Government Programs from 1980 to the Present

Abstract

Governments are the organs responsible for carrying out the duties of the state. Political parties that gain a majority through elections form a government and prepare documents containing the main policies they have targeted during their term of office. These documents are called government programs. Government programs include policies to be followed in political, economic, educational, social and cultural areas. Since 1980, there have been various developments in social institutions and fields in Turkey. Knowing the targets of government programs in the field of education, language and literature that have been put into effect in Turkey's recent past; It is important because it reflects the society and is the main areas that transfer social elements to the next generations. This study has a qualitative research method and the data of the study were obtained through document analysis. Data were collected from government programs and analyzed by descriptive method. As a result of the study, it was stated that the governments established in Turkey from 1980 to 2023 included educational plans in

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, hulyak@gmail.com, ORCID: [0000-0002-4159-7865](https://orcid.org/0000-0002-4159-7865)

Kaynak Gösterme: Gürsoy, H. K. (2023). 1980'den günümüze Türkiye'nin hükümet programlarında eğitim, dil ve edebiyat. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 442-470.

their programs; however, it has been observed that studies and plans on language and literature are ignored in some programs.

Keywords: *Education, government programme, language, literature*

Giriş

Devletin görevlerini yerine getirmekle sorumlu yürütme organı hükûmetlerdir. Hükûmetler, toplumsal düzeni sağlamak için gündem maddeleri oluşturup bu doğrultuda iş bölümü ve planlamalar yapmaktır. Türkiye’de hükûmetler, seçimlerle kurulmaktadır. Yapılan seçimler sonucu galip gelen siyasi partiler, hükûmet kurmaktadır. Kurulan hükûmetler, ulusal ve uluslararası konulara yaklaşımlarını ve uygulamayı hedefledikleri temel politikaları içeren belgeler hazırlamaktadır. Bu belgeler hükûmet programı olarak adlandırılmaktadır. Hükûmetler söz konusu belgeyle meclisten güvenoyu istemekte ve politikalarını bu şekilde yürürlüğe koymaktadırlar.

Hükûmetlerin politika gündemleri olarak nitelendirilebilecek hükûmet programları, siyasi partilerin seçim vaatlerinin seçim sonrası vücut bulmuş halidir (Çoban, 2018). Hükûmet programları siyasî, iktisadi, sosyal ve kültürel alanlarda izlenecek politikaları kapsamaktadır. Bu programlar, kamu politikalarının oluşturulmasında önemli araçlardan biridir. Hükûmetler, çeşitli alanlarda uygulayacakları politikaları bu programlarda ilan ederler. Bu kararlar sonrasında, kanun haline getirilebilir özelliğe sahiptir (Aktel & Erten, 2017). Dolayısıyla toplumsal düzende önemli bir rol üstlenmektedir. Hükûmet programlarının kapsadığı alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim konusu, ilk hükûmetlerden başlayıp günümüze kadar hükûmetlerin programında yer bulmuştur. Programlarda yer alan planlamalar eğitim politikalarını oluşturmakta böylelikle eğitime yön vermektedir.

Eğitim kavramı toplumun hemen hemen her kesimini ilgilendirmektedir. İnsanın olduğu her yerde ve her dönemde eğitimden söz etmek mümkündür. En genel biçimde “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994). Demirel (1999) tarafından yapılan tanıma göre eğitim “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci” anlamına gelmektedir. Yapılan tanımlardan ve kapsam alanından hareketle eğitimin çok geniş bir boyuta sahip olduğu söylenebilir.

Toplumların devamlılığı, kendi kültürlerini ve değerlerini sonraki nesillere aktarmasıyla gerçekleşir. Bu aktarım eğitim kavramına karşılık gelmektedir. Toplumlar siyasi, sosyal, askerî, iktisadî, dinî ve kültürel birikimlerini, bilgi ve becerilerini genç nesillere eğitim yoluyla aktarmaktadır. Eğitim; toplumun devamını sağlamakla birlikte toplumu şekillendirmektedir. Toplumu şekillendiren eğitimin üzerinde, mevcut iktidarın yürüttüğü politikaların da etkisi bulunmaktadır. “Eğitimin birtakım fikir, duygu ve pratikleri, hangi toplumsal kategoriye ait olurlarsa olsun,

bütün çocuklara fark gözetmeksizin aşılacağı bir millet söz konusu değildir” (Durkheim, 2016).

Devletin sahip olduğu birtakım ideolojik aygıtlar bulunmaktadır. Bu aygıtlar; aile, eğitim, kültür, din ve medya gibi alanlara karşılık gelmektedir. Devlet, hakimiyetini ve sürekliliğini söz konusu aygıtlar sayesinde sürdürmektedir. Bu aygıtlar mevcut söylemleri güçlendirme ve alınan kararları meşrulaştırma fonksiyonunu yerine getirir. Toplum belli bir düzen dahilinde şekillendirme amacını da taşır (Althusser, 2000). İdeolojik aygıtlardan birisi olan eğitim devlet eliyle yürütülmektedir. Devlet, okul vasıtasıyla kültürel ve ekonomik sermayesini korumaktadır.

Eğitimin unsurlarından birisi dildir. Dil “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur (Ergin, 1980). Sosyal bir kurum olması dili, insanların eğitiminde ve toplumsallaşma sürecinde ihtiyaç duyduğu en önemli araç durumuna getirmektedir.

Dille gerçekleştirilen sanatların başında edebiyat gelmektedir. Edebiyat; duygu ve düşüncelerin, sözlü veya yazılı olarak etkili bir biçimde aktarılması sanatıdır. Güzel sanat dallarından biri olan edebiyat, ilk dönemlerden beri görülmekte; ortaya koyduğu ürünlerle insanları ve toplumu yansıtmaktadır. Dolayısıyla edebiyat insanları iyiye, güzele, doğruya yöneltmesi bakımından toplumu yakından ilgilendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında toplumun olumlu yönde gelişmesine etki ettiği söylenebilir.

Türkiye son elli yılda büyük değişimler geçirmiştir. 1980’li yıllar, birçok çalışmada Türkiye için dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. 1980’li yıllar 12 Eylül askerî darbesinin etkileriyle başlamıştır. Ardından dünya çapında popüler olan neoliberal akım; başta ekonomi olmak üzere birçok alana yansımıştır. Bu dönem, sanayi toplumunun bilgi toplumuna dönüştüğü bir dönem olmuştur. Doksanlı yıllarda Soğuk Savaş’ın sona ermesiyle birlikte güç dengeleri değişmiş, küreselleşme kavramı ön plana çıkmıştır. Sınırların haritalar üzerinde kaldığı küresel çağda bilginin akışı hız kazanmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde ise Türkiye için Avrupa Birliği süreci başlamıştır. Avrupa Birliği’nin gerektirdiği düzenlemeler birçok alana uyarlamaya çalışılmıştır. Son yıllara gelindiğinde ise bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte yeni bir sanayi devrimi gerçekleşmiştir. Endüstri 4.0 olarak adlandırılan devrimde, iş süreçleri veriler yoluyla bilimsel yöntemlerle yönetilir olmuştur.

Literatür taramasında hükümet programlarının çeşitli çalışmalara konu olduğu, farklı yönleriyle ele alındığı görülmüştür. Programlarda kültür, iktisadi ve ekonomik yapı, kadın odaklı politikalar, turizm endüstrisi, spor gibi çeşitli başlıklar üzerinde durulmuştur (Kantarcıoğlu, 1998; Tekin, 1998; Altan Arslan, 2017; Esen vd., 2012; Aykın & Bilir, 2013).

Hükümet programlarında kültür konusunun ele alındığı çalışmada 1990’lı kadar olan dönem üzerinde durulmuştur (Kantarcıoğlu, 1990). İktisat politikaları ve

ekonomik yapı, Cumhuriyet'in ilanından 1950'li yıllar arasında incelenmiştir (Tekin, 1998). Türk siyasi belgeleri içerisinde en önemli belgelerden birisi olması sebebiyle dönemin baskın ideolojilerinin kadın konusuna bakış açısı hükûmet programlarından sürdürmüştür (Altan Arslan, 2017). Ülke ekonomisine ve millî gelire katkı sunan turizm sektörü, 1923- 2012 yılları arasında hükûmet programlarına yansımalarıyla ele alınmıştır (Esen vd., 2012). Benzer bir çalışmada 1923- 2013 yıllarında programlarda spor konusu üzerinde durulmuştur (Aykın & Bilir, 2013). Hükûmet programlarında eğitim konusunun müstakil olarak ele alındığı çalışma Balcı (2023) tarafından yapılmıştır. Çalışmada 1980- 2023 yılları arasında Türkiye'nin eğitim politikaları; siyasi parti programları, kalkınma planları, hükûmet programları ve millî eğitim şûraları ekseninden ele alınmıştır.

Türkiye'nin yakın geçmişinde yürürlüğe konulmuş olan hükûmet programlarının eğitim, dil ve edebiyat alanındaki hedeflerinin bilinmesi bu alanların; toplumu yansıtan, toplumsal öğeleri sonraki nesillere aktaran temel alanlar olması sebebiyle önem arz etmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında hükûmet programları, politikalara etki eden belgeler olduğu görülmektedir. Bu sebeple politikalara etki eden hükûmet programlarındaki hedeflerin bilinmesi yapılacak akademik çalışmalara bağlıdır.

Literatürdeki çalışmalarda, hükûmet programlarında Türkiye'nin yakın geçmişine, dil ve edebiyat alanlarına yer verilmediği görülmüştür. Toplumsal hayatta önemli bir yeri olan eğitim, dil ve edebiyat alanlarında geleceğe yönelik koyulan hedeflere katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırmanın amacı; 1980'den günümüze kadar Türkiye'de kurulan hükûmetlerin programlarında eğitim, dil ve edebiyatla ilgili çalışmaların ve planlamaların neler olduğunu ortaya koymak ve hükûmetlerin bu doğrultudaki politikalarını belirlemektir. Çalışmada Türkiye'de son elli yılda kurulmuş yirmi üç hükûmet programı; eğitim, dil ve edebiyat hedefleri ve planlamaları yönünden incelenmiş; zaman içerisindeki değişimleri ortaya konulmuştur.

Yöntem

Türkiye'nin 1980- 2023 yılları arasındaki hükûmet programlarında eğitim, dil ve edebiyat alanlarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu tip araştırmalarda algı ve olaylar doğal ortamda, bütüncül yaklaşımla ortaya konulur. Nitel araştırma verileri "görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi" yoluyla toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Özetle de belirtildiği gibi çalışmanın verileri doküman incelemesi deseniyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz" edilmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri birincil veri kaynaklarından elde edilmiştir. Birincil kaynaklar; el yazması belgeler, resmî yayınlar, kanunlar, tüzükler, resmî tutanak ve kayıtlar, programlar, araştırma raporları arşivleri, dosyalar, gazete ve dergi gibi kaynaklardır (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Bu çalışmada kullanılan birincil veri kaynağı hükümet programları olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nde 1980 yılından 2023 yılına kadar kurulan hükümetlerin programları ele alınmıştır.

Veri Analizi

Veri kaynaklarından elde edilen veriler, betimsel yöntem vasıtasıyla analiz edilmiştir. Betimsel yöntemde veriler için tematik bir çerçeve oluşturulur. Bulgular bu çerçevede tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmanın verileri, “hükümet programlarında eğitim, dil ve edebiyat hakkındaki söylemler” teması doğrultusunda incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular; hükümet dönemiyle ilgili genel bilgiler, hükümet programında eğitimle ilgili planlamalar, Türk diline ve edebiyata dair çalışmalar doğrultusunda verilerek yorumlanmıştır.

Ulus Hükümeti (44. Türkiye Hükümeti) Programı

Başbakanlığı Bülend Ulus'u'nun yürüttüğü Ulus Hükümeti, kırk dördüncü hükümet olarak 1980–1983 yılları arasında görev yapmıştır. Bu hükümetin Millî Eğitim Bakanı Hasan Sağlam olmuştur.

Programda millî eğitimin birlik ve bütünlüğü sağlayıcı yönü üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin Atatürk ilkeleriyle yetiştirilmesi gerektiği, yabancı ideolojilerin etkisi altında yetişip “bire anarşist olmasına müsaade edilmeyeceği” ifade edilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013). Hükümetin başlıca hedefinin “Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı olarak Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilinci içerisinde ayrıca bunları davranış haline getirebilmiş vatandaşlar yetiştirmek” olduğu belirtilmiştir. Eğitim; bireylerin öncelikli ihtiyacı olarak görülmüş, millî eğitimin ekonomik, sosyal ve kültürel bütün faaliyetlerde yer alması gerektiği düşünülmüştür. Eğitimle ilgili üzerinde durulan diğer konular; yöneticiler ve öğretmenlerle ilgili düzenlemeler, yurt dışındaki Türk vatandaşlarının eğitimi, Üniversiteler Kanunu ve Millî Eğitim Temel Kanunu, din adamlarının eğitimi ve din öğretimi, araştırma geliştirme çalışmaları olmuştur (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013).

Hükümet programında Türkçe'yle ilgili olarak; yaşayan Türkçe'nin kullanımına dikkat edilmesi ve bilim- teknoloji alanlarında yaygınlaştırılması gerektiği ifade

edilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013). Programda edebiyatla ilgili bir açıklama bulunmamaktadır.

Ulus Hükûmeti programında, eğitim alanında Atatürk ilkelerine, bilhassa Atatürk milliyetçiliğine vurgu yapılmıştır. Programda yer alan ifadelerden, öğrencilerin ideolojik ayrışmalar içerisine girmesinin engellenmek istendiğini anlaşılmaktadır. Bu durum 1968 yılından başlayan, yetmişlerde artan sağ- sol ideoloji çatışmalarının bıraktığı bir etkidir.

Özal Hükûmetleri (45 ve 46. Hükûmet) Programları

1983 yılında Türkiye’de sivil yönetime dönülmüştür. Başbakan Turgut Özal tarafından kurulmuş olan I. Özal Hükûmeti 1983 – 1987 yılları arasında görev yapmıştır. İdeolojik açıdan kendisini “milliyetçi ve muhafazakâr, sosyal adaletçi, rekabete dayalı serbest piyasa ekonomisini” temele alan bir hükûmet olarak tanıtmıştır (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013). I. Özal Hükûmeti’nin Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanı Vehbi Dinçerler ve Metin Emiroğlu olmuştur.

Hükûmetin eğitimle ilgili programında millî ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirme hedefi ön plana çıkarılmıştır. Öğretmenler eğitim- öğretimin temel taşı olarak nitelendirilmiş; bu nedenle öğretmenlerin meseleleriyle yakından ilgilenileceği dile getirilmiştir. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, özel kuruluşların eğitim ve öğretim hizmetinde bulunabilmeleri konularına yer verilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013).

Yükseköğretim kurumlarına dair birtakım düzenlemeler öngörülmüştür. Üniversitelerde pozitif bilimler, sosyal bilimler ve manevi bilimler yanı sıra teorik ve uygulamalı araştırma- geliştirme çalışmalarına yer verileceği dile getirilmiştir. Yükseköğretimdeki öğrencilerin en az bir tane yabancı dili iyi seviyede öğrenebilmeleri için gereken önlemlerin alınacağı ifade edilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013).

Eğitimde teknoloji desteği çağın gerektirdiği bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Eğitim ve kültür faaliyetlerinin okul dışında da geliştirilmesine katkı sağlamak için radyo ve televizyondan yararlanılabileceği ifade edilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013).

Programda Türkçeyle ilgili olarak; Türkçe’nin yapısına ve güzelliğine zarar verecek hiçbir harekete izin verilmeyeceği, anadilin doğal bir şekilde gelişmesinin gerektiği dile getirilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013). Edebiyatın, sosyal ve kültürel hayatta önemli bir rol üstlendiğine yer verilerek geliştirilmesi yolunda çalışmalar yapılmasının ana hedeflerden birisi olduğu vurgulanmıştır.

II. Özal Hükümeti 1987- 1989 yılları arasında görev yapmıştır. Dönemin Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı görevini Hasan Celâl Güzel üstlenmiştir. II. Özal Hükümeti'nin programında, eğitim alanına dair önceki hükümette ifade edilen hususlar tekrar edilmiştir. Gençliğin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, kendi örf ve adetlerinin bilincinde olan, medeni, bilgili ve hoşgörülü birer bireyler olarak yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013).

Eğitim ve öğretimin her seviyesinde teknolojik olanaklardan yararlanılması gerektiği, okulların bilgisayarlı modern eğitim sistemleri ile donatılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- 7. Cilt, 2013). Dil ve edebiyata yönelik olarak Birinci Özal Hükümeti'nin programında ifade edilenler dışında bir görüş belirtilmemiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Turgut Özal tarafından kurulan 45 ve 46. Hükümetleri eğitim yoluyla millî değerlere bağlı, yüksek ahlak sahibi öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Eğitimde televizyon kanallarının kullanımına yönelik planlamalar; bu yıllarda televizyon yayınlarının ön plana çıktığını göstermektedir. Hükümet programında özel okulların eğitim öğretim faaliyetlerinin desteklenmesi, seksenli yılların her alanda artan neoliberal politikalarının etkisiyle görülen özel sektör vurgusunun yansımaları olmuştur.

Akbulut Hükümeti (47. Türkiye Hükümeti) Programı

Akbulut Hükümeti Yıldırım Akbulut tarafından kurulmuştur. Kırk Yedinci hükümet olarak 1989- 1991 tarihlerinde görev yapmıştır. Hükümet programında eğitim politikalarına dair izlenecek çeşitli yollara ve hükümet döneminde yapılacak çalışmalara yer verilmiştir.

İktidarda bulunulan dönemde eğitim ve öğretim konusuna büyük önem verileceği dile getirilmiştir. Millî eğitimin esasları tanımlanırken, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgi ve bilimsel düşünce sahibi, değerleri özümseyen, hoşgörülü, sevgi ve saygı sahibi şeklinde nitelikler sıralanmıştır. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliği vurgusu yapılmıştır (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Öğretmenliğin toplumun ve eğitimin temel birimi olduğu, bu sebeple öğretmenlik mesleğinin itibarı için çeşitli çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sürekli gelişimini sağlamak adına meslek içi eğitimlerinin ön plana alınması hedeflenmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Modernleşmenin temelinde insan ve sistem bulunmaktadır. Eğitimden beklenen hedef; kalkınmada ve modernleşmede kilit role sahip olan insanın yetişmesidir. Beklenen hedef doğrultusunda, herkesin meslek sahibi olabilmesinin sağlanmaya çalışılacağı ifade edilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013). Bu doğrultuda eğitim ve öğretimle birlikte beceri kursları ve çıraklık eğitiminin gerekliliği dile getirilmiştir. Çıraklık ve meslek eğitiminin 3308 Sayılı

Kanun'la kurumsal bir biçime kavuştuğu ve bu eğitimlerin geliştirilip yaygınlaştırılmasına devam edileceği ifade edilmiştir. Ortaöğretimden yükseköğretime kadar olan kademelerde insan gücü planlaması yapılması düşünülmüştür. Yabancı dilin bütün bireyler tarafından öğrenilmesi, halk eğitiminde radyo ve televizyondan faydalanılması üzerinde durulan diğer konulardan olmuştur Yüksek eğitimde araştırma ve geliştirme çalışmalarına önem verileceği, YÖK Kanununun günün şartlarına göre değiştirileceği dile getirilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Kültürün araştırılması ve tanıtılması; millî- manevi değerlerin korunup geliştirilmesinde ve millî dayanışmanın sağlanmasında, milletlerarası ilişkilerin yakınlaşmasında temel unsurlardan birisi olduğu vurgulanmıştır. Gençlerin yalnızca formal eğitim ve öğretimin değil fikir, kültür ve sanat, spor ve folklor çalışmalarının da bir parçası olması sağlanacaktır (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Türkçe'yle ilgili olarak Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulup yazılabilmesi için gerekli önlemlerin alınacağı ifade edilmiştir. Televizyon ve bilgisayarın, bilgisayarlı modern eğitim sistemlerinin eğitim ve öğretimde kullanılması gerektiği belirtilerek teknoloji kullanımının önemine vurgu yapılmıştır.

Edebiyata dair; Türk edebiyatını dünya çapına tanıtmak için eserlerin yabancı dillerde yayınlanmasının sağlanacağı belirtilmiştir. Bilim ve kültür yayınlarının yaygınlaştırılacağı, Türk- İslam eserleri başta olmak üzere kültür varlıklarının korunması yönünde çalışmalar yapılacaktır (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8).

Kırk Yedinci Hükûmetin eğitim anlayışı, "Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgi ve bilimsel düşünce sahibi, değerleri özümseyen, hoşgörülü, sevgi ve saygı sahibi bireyler" yetiştirmeye dayanmaktadır. Dönemin kalkınma planlarıyla da paralel biçimde, eğitimde televizyon, bilgisayar ve bilgisayarlı modern eğitim sistemlerinin kullanılması gündeme getirilmiştir. Doksanlı yıllarda devam eden modernist anlayışların hükûmet programında da yer bulduğu görülmüştür. Yetişmiş insan potansiyelinin kalkınmada ve modernleşmede kilit role sahip olduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz Hükûmeti (48. Türkiye Hükûmeti) Programı

Yılmaz Hükûmeti, başbakanın Mesut Yılmaz olduğu kısa süreli bir hükûmettir. 1991 yılında beş aylık bir iktidar dönemine sahiptir.

Hükûmetin programında, millî eğitim politikaları öncelikler arasında yer almaktadır. Bilgi toplumu çağında bulunulduğuna vurgu yapılmış; eğitim sisteminde gerçekleştirilecek düzenlemelerin bu doğrultuda olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim sisteminde yeni yapılanma ve anlayışa, yeni uygulama ve değerlendirme biçimlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Kişilik, millî kimlik ve millî kültür; bütün eğitim kurumlarında ve uygulamalarında, üzerinde daha çok durulacak konular olarak sıralanmıştır. Bu konuların laiklik ilkesiyle bağdaştırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak görülmüştür. Öğretmenlerin toplum içinde hak ettikleri konuma kavuşturulması için çeşitli önlemlerin alınacağına değinilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013). Zorunlu eğitim süresinin uzatılmasına yönelik kanuni düzenlemeler yapılacağı ve Millî Eğitim Akademisinin kurulacağı dile getirilmiştir. Okullaşma oranının tüm kademelerde artırılmasına yönelik çalışmalar yapılacağı söylenmiştir.

Eğitimde teknolojinin yaygınlaştırılması amacıyla bilgisayar, video ve televizyon kullanımından bahsedilmiştir. Televizyon kanallarından birisinin eğitim ve öğretime ayrılması gerektiği dile getirilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013). Programda yurt dışındaki çocukların eğitiminde millî kültüre bağlılık ilkesi önemsenmiştir. Örf ve adetlere, millî ve vatani duygularla olan bağın muhafaza edilmesi amacıyla gerekli önlemlerin alınmasının sağlanacağı ifade edilmiştir.

Üniversitelerin Kuruluş Kanunu vasıtasıyla dünyada eğitim-öğretim seferberliği başlatmak amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda “master planı” hazırlanıp üniversitelerin finans ve öğretim üyesi talebi karşılanacak; “YÖK Kanunu” üzerinde düzenlemeler yapılacaktır (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013). Özel sektör vurgusu Yılmaz Hükümetinin eğitim politikasına yansımıştır. Programda; özel işbirliklerin, derneklerin, vakıfların, hayırseverlerin, tüm kademelerde eğitim kurumu açmalarına destek sağlanacağı dile getirilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Yılmaz Hükümeti Programı Türkçe'nin öğretimi üzerinde durmaktadır. Türkçe'nin “millî ve ortak bir eğitim dili olarak öğretilmesine” önem verileceği belirtilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Programda edebiyatın sosyal ve kültürel hayatta önemli bir rolü olduğu ifade edilmiştir. Hükümetin kültür ve sanat politikasının ana hedefi; diğer sanat dalları gibi edebiyatın da millî kültür birikimiyle zenginleştirilmesidir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Kırk Sekizinci Hükümetin eğitim politikası, sistemin öğelerini laiklik ilkesiyle bütünleştirmek olmuştur. Eğitim yoluyla bireylerde millî kimlik, kültür ve kişilik inşa edilecektir. Ayrıca eğitimde teknolojiyi yaygınlaştırmak için bilgisayar, televizyon, video kullanımını artırılması planlanmıştır. Doksanlı yıllarda eğitim anlayışını şekillendiren bilgi toplumu kavramı bu programda da yer bulmuştur.

Demirel Hükûmeti (49. Türkiye Hükûmeti) Programı

Süleyman Demirel'in 1991- 1993 yılları arasında başbakan olduğu Kırk Dokuzuncu Hükûmet, siyaset tarihinde VII. Demirel Hükûmeti şeklinde isimlendirilmiştir. Hükûmet programında; eğitim sisteminin çağdaş, laik, etkin vasıflı olması gerektiği ifade edilmiştir. Çağdaş toplum olabilmenin yolunun çağdaş ve etkin bir eğitim sistemine sahip olmaktan geçtiği düşünülmektedir. Parasız eğitim sistemine vurgu yapılarak her Türk vatandaşının doğumundan itibaren alacağı eğitimin devlet tarafından sağlanacağı dile getirilmiştir. Zorunlu eğitim süresinin asgari 8 yıl olacağı belirtilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Hükûmet Programında eğitim politikasının esaslarının; laik, cumhuriyetçi, evrensel, millî kültürü ilerletici, yaratıcı, özgür düşünceye dayandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitimin amacının, kişiliği oluşmuş nitelikli bireylerin yetişmesini sağlamak olduğu belirtilmiştir. Eğitimin temel eğitimden yükseköğrenim kademesine kadar bir bütünlük içerisinde olması gerektiği dile getirilmiştir. Programda ortaöğretime dair; sadeleştirme yapılacağına ve çok amaçlı lise sistemine geçişin sağlanacağına yer verilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Çağdaş eğitim ihtiyaçlarına göre Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılacağı belirtilmiştir. Eğitimdeki sorunların çözümünde öğretmenlerden destek alınacağı ayrıca öğretmenlerin sendika kurabilmeleri için gereken anayasal değişikliklerin yapılacağı söylenmiştir. Bu program köklü bir üniversite reformu gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda üniversitelere bilimsel ve yönetim yönünden özerklik sağlanması ve YÖK sisteminin kaldırılarak ve yükseköğretim kurumlarının içlerinde seçtikleri organlar yoluyla yönetilmesi gündeme gelmiştir. Gündeme gelen bu konular üniversitelerin özerk yapıya sahip olması için atılmış adımlardır.

Hükûmetin kültür alanındaki hedefi "kendisini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan bir toplum" oluşturmaktır (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013). Kültürel anlamdaki dil, din, köken farklılıklarının bir zenginlik olduğu anlayışı benimsenerek, millî kültürle birlikte evrensel değerlere ulaşılması hedeflenmektedir.

Okuma alışkanlığının bilgi toplumu yaratmadaki gücü göz önünde bulundurularak kütüphaneler ve kitaplıkların çağdaş teknolojiyle bütünleştirilip ülke genelinde yaygınlaştırılması düşünülmüştür (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013). Programda dil ve edebiyat alanına dair planlama bulunmamaktadır.

Kırk Dokuzuncu Türkiye Hükûmetinin eğitim politikası; çağdaş, laik, etkin temellere dayandırılmıştır. Millî özelliklerle birlikte evrensel değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir.

Çiller Hükümetleri (50, 51, 52. Türkiye Hükümetleri) Programı

Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinde Tansu Çiller'in başbakan olduğu üç dönem bulunmaktadır. Bunlar I., II. ve III. Çiller Hükümeti şeklinde adlandırılmaktadır.

I. Çiller Hükümeti 1993-1995 yılları arasında görev yapmıştır. Ellinci Türkiye Hükümeti olarak kurulan hükümetin programında; eğitim politikalarının millî kültürü geliştirici, cumhuriyetçi, laik, evrensel, özgür düşünceye dayalı olacağı belirtilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği ve kalitenin artırılmasının öncelikli noktalar olacağı ifade edilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Programda üniversitelerin sayısının artırılacağı, önceki dönemde başlatılan özerklik çalışmalarının devam ettirileceği belirtilmiştir. Eğitim okulla sınırlandırılmamış; okul dışındaki eğitim üzerinde de durulmuştur. Gençlerin yeteneklerinin keşfedilmesi; kişilik, düşünce ve bedensel yönden gelişimlerinin sağlanabilmesi için düşünce, kültür, sanat ve spor etkinliklerinin destekleneceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda büyük şehirler başta olmak üzere tüm şehirlerde gençlik merkezleri kurulması hedeflenmiştir.

I. Çiller Hükümetinin ardından kurulan II. Çiller Hükümeti kısa süreli iktidarda kalmıştır. Elli Birinci Türkiye Hükümeti olan hükümetin programında; eğitilmiş insan gücünün kalkınmada büyük bir paya sahip olduğu ifade edilmiştir. İnsan gücünün sadece kalkınma anlamında değil, sanayi alanında da önemli rol oynadığı görülmüştür. Bundan dolayı eğitime ayrılan kaynağın artırılması gerektiği düşünülmüştür (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Eğitimde izlenecek politikanın; laik, millî kültürü geliştiren, çoğulcu demokrasiyi benimsemiş, düşünme yeteneği ileri noktaya ulaşmış, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, dış dünyaya ve yeni düşünce sistemine açık bireylerin yetişmesini sağlayan nitelikte olacağı dile getirilmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitim için hukukî düzenlemelerin tamamlanmasına hız verileceği belirtilmiştir. Temel eğitimde teknolojik alt yapının önemi üzerinde durularak, dünyadaki en ileri teknolojinin Türkiye'ye getirilmesi çalışmalarının yapılacağı söylenmiştir. Bununla birlikte kitap okunmasına ve yazımına yönlendirici çalışmalar yapılacağı dile getirilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 8, 2013).

Programda edebiyatla ilgili olarak, edebiyat bilincinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Türk dünyasıyla ortak eserlerin bastırılıp Türk dünyası gençlerine bu eserlerin okutulması yönünde çalışmalar yapılması planlanmıştır.

III. Çiller Hükümeti Elli İkinci Türkiye Hükümeti olarak, 1995-1996 yılları arasında görev yapmıştır. Hükümetin programında eğitim politikalarına müstakil biçimde yer verilmemiş; genel ifadelerle üzerinde durulmuştur. Güneydoğu bölgesindeki yatırımların aksatılmadan devamının sağlanmasına; sağlık, tarım ve özellikle eğitim alanlarındaki hizmetlerin yaygınlaştırılmasına önem verileceği belirtilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013).

Ellinci, Elli Birinci ve Elli İkinci Türkiye Hükûmetlerinin eğitimle ilgili politikalarında; yetişmiş insan gücünün ekonomik kalkınmanın en önemli unsuru olduğu anlayışı ön plana çıkarılmıştır. Politikalar; “laik, millî kültürü geliştiren, çoğulcu demokrasiyi benimsemiş, düşünme yeteneği ileri noktaya ulaşmış, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, dış dünyaya ve yeni düşünce sistemine açık” bireyler yetiştirme hedefine dayandırılmıştır. Doksanlı yıllarda teknolojik gelişme, bilgisayar kullanımı, donanım ve yazılım konularının önem arz etmesi eğitim alanına da yansımıştır.

II. Yılmaz Hükûmeti (53. Hükûmet) Programı

II. Yılmaz Hükûmeti olarak adlandırılan Elli Üçüncü Türkiye Hükûmeti 1996 yılında üç ay süreyle görevde bulunmuştur. Hükûmet programında eğitimdeki temel amacın; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgili, saygılı ve hoşgörülü, millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca bu bireylerin sorumluluk duygusu gelişmiş, topluma karşı duyarlı, bilgi çağının ihtiyaçlarına uygun, bilgi ve beceri düzeyiyle ileri teknoloji üretim sistemine yatkın olmaları hedeflenmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013).

Önceki hükûmetin üzerinde durduğu zorunlu eğitim süresi II. Yılmaz Hükûmetinin programında da yer almıştır. Zorunlu eğitimin en az sekiz yıl olması gerektiği dile getirilmiştir. Ortaöğretim ve yükseköğretimin yeniden yapılandırılması bu hükûmetin üzerinde durduğu bir başka konu olmuştur. YÖK’ün, sadece koordinasyonu sağlamakla sorumlu bir yapıya dönüştürüleceği belirtilmiştir. Vakıf ve özel üniversitelerin kurulmasının teşvik edilmesine yönelik çalışmaların yapılacağı ifade edilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013).

Eğitimin, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda olmasına dikkat edileceği belirtilmiştir. Yurtdışındaki Türk vatandaşlarının eğitimi konusunda, bu vatandaşların millî kültürlerini korumaları, çocuklarının eğitim imkânlarından faydalanmaları için gerekli çalışmaların yapılması ve Türkiye’ye döndüklerinde eğitim sistemine ve toplumuna alışmalarını sağlayan önlemlerin alınması gündeme getirilmiştir

Edebiyatla ilgili olarak edebiyatın; sosyal ve kültürel hayatın bir parçası olduğu belirtilmiş, sanat dallarının her alanında geliştirme odaklı hareket edileceği ifade edilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013). Programda Türkçe ile ilgili bir planlama yer almamaktadır.

Elli Üçüncü Türkiye Hükûmetinin eğitim politikası; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgili, saygılı ve hoşgörülü, millî, manevi ve ahlaki değerleri benimsemiş, sorumluluk duygusu gelişmiş, topluma karşı duyarlı, bilgi çağının ihtiyaçlarına uygun, bilgi ve beceri düzeyiyle ileri teknoloji üretim sistemine uygun bireyler yetiştirilmesi hedefine dayanmaktadır. Politikada yer alan, bilgi çağı ve teknoloji kavramlarının doksanlı yılların genel havasının yansımaları olduğu görülmüştür.

Erbakan Hükûmeti (54. Türkiye Hükûmeti) Programı

Necmettin Erbakan başbakanlığındaki Erbakan Hükûmeti 1996-1997 tarihleri arasında Elli Dördüncü Türkiye Hükûmeti olarak görev yapmıştır. Hükûmetin eğitimdeki temel amacı bir önceki hükûmet olan Elli Üçüncü Hükûmetin amacıyla aynıdır. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılıkla birlikte, bilgili, bireylere saygılı ve hoşgörülü, millî, manevi ve ahlaki değerlere bağlı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. “Bireysel sorumluluk duygusu gelişmiş ve topluma karşı duyar sahibi, bilgi ve beceri düzeyi ileri teknoloji üretim sistemine yatkın, bilgi çağının gereksinimlerini sağlayabilecek yeteneklere sahip bireyler” Erbakan Hükûmeti’nin yetiştirmeyi hedeflediği profildir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013).

Zorunlu eğitim süresi, öğrenci ilgisine göre yönlendirme, YÖK’ün yapısı, özel üniversitelere dair yasal düzenlemeler, ortaöğretim programları, mesleki ve teknik eğitim üzerinde durulan diğer konulardan olmuştur.

III. Yılmaz Hükûmeti (55. Türkiye Hükûmeti) Programı

Mesut Yılmaz tarafından kurulan Elli Beşinci Hükûmet, 1997-1999 arasında görev yapmıştır. Hükûmet programında eğitim politikalarına dair yapılan açıklamada genel durum hakkında bilgi verilmiştir. Bilgi toplumu seviyesine ulaşamamış milletlerin devamlılığı ve uluslararası arenada rekabet gücünün zayıflayacağı ifade edilmiştir. Gençler geleceğin ve çağdaşlaşmanın öncüsü olarak görülmüş; bu sebeple gençlerin eğitiminde fırsat eşitliğiyle birlikte imkan eşitliğinin de sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Eğitimde amaç; “Atatürk ilke ve inkılaplarını özümsemiş, millî, manevi ve ahlaki değerleri benimsemiş, bilimsel düşünceye elverişli, bilgi çağının gereksinimlerini yerine getirebilecek bilgi ve beceriler ile donanmış” bireyler yetiştirmektir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013). Sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitimin hayata geçirileceği, ortaöğretimde mesleki ve teknik öğretime önem verileceği, engelli bireylerin eğitimle ilgili planlama ve düzenlemeler yapılacağı belirtilmiştir. Okuma yazma bilmeyenlere eğitim fırsatı sağlanması, gençlerin ve kadınların meslek sahibi olabilmeleri, onların el becerilerinin geliştirilerek üretime yönlendirilmeleri, öğretmen açığının kapatılması, öğretmenliğin özendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması konuları ele alınmıştır.

Tüm kademelerdeki okulların çağdaş eğitim araçları ile donatılacağı ifade edilmiştir. Bilhassa bilgisayar destekli eğitim yaygın hale getirilecektir. Geleceğin bilgi toplumu hedefine ulaşabilmek için genç nüfusun bilime ve teknolojiye olan ilgisinin artırılması sağlanacaktır. Bununla birlikte bilime, bilim adamı ve araştırmacı olmaya özendirici önlemler ve bunun için gerekli şartları oluşturmaya hız verilecektir. Gençler ve yetişkinlerin çağdaş yöntemlerle bilimsel araştırmalar yapmalarına imkan sağlamak amacıyla, Bilim Merkezleri kurulması yönünde çalışmalar yapılacaktır (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013).

Yükseköğretimle ilgili olarak üniversitelerin eğitim kalitesinin artırılması, öğretim üyesi açıklarının kapatılması, tam bir özgürlüğe kavuşturulması, ulusal ve uluslararası düzeyde elektronik ortamda bilgi kaynaklarına erişimi sağlayacak “Ulusal Akademik Ağ” ile “Bilgi Merkezi”nin tamamlanabilmesi, YÖK’ün üniversiteler arası eşgüdümü sağlayan kuruma dönüştürülmesi konuları ele alınmıştır (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013).

Hükûmet programında diğer sanat dallarıyla birlikte edebiyat da ele alınmıştır. Bu alanların; milletin sosyal ve kültürel hayatında büyük bir role sahip olduğu ve desteklenip geliştirilmesinin kültür sanat politikasının temel hedefi olduğu ifade edilmiştir. Kütüphanelerin zenginleştirilmesi, modern materyallerle donatılması ve okuma alışkanlığının özendirilmesine yönelik çalışmalar hedeflenmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 9, 2013).

Elli Beşinci Hükûmetin eğitim politikası, bilgi toplumu seviyesine ulaşma hedefine dayanmıştır. Milletlerin devamlılığının sağlanmasında ve uluslararası arenada rekabet gücünün artırılmasında, eğitimin önemli bir faktör olduğu düşünülmüştür. Bilgi toplumunun oluşmasında bilimle birlikte teknolojiye de ihtiyaç duyulduğu vurgulanarak öğrencilerin ilgisinin bu alanlara çekilmesi hedeflenmiştir.

IV. Ecevit Hükûmeti (56. Hükûmeti) Programı

IV. Ecevit Hükûmeti Elli Altıncı Türkiye Hükûmeti olarak Bülent Ecevit başbakanlığında kurulmuştur. 11.01.1999-28.05.1999 tarihleri arasında görev yapan Elli Altıncı Hükûmetin Millî Eğitim Bakanlığı görevini Metin Bostancıoğlu üstlenmiştir. Hükûmetin açıkladığı program, görev süresine paralel biçimde kısa tutulmuştur.

Programda eğitim alanıyla ilgili hususlar, daha çok önceki dönemlerde yapılan uygulamaların başarısını dile getirmek şeklinde olmuştur. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim ve zorunlu ilköğretim uygulamalarında büyük mesafe alındığı, eğitimle ilgili çeşitli kademelerde görülen birçok sorunun çözümü yolunda adım atıldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul yapımına yönelik yatırımların artırılacağı ve yatılı ilköğretim bölge okulları ile pansiyonlu ilköğretim okullarının tamamlanma çalışmalarının hızlandırılacağı belirtilmiştir. Engelli bireylerin ve yetişkinlerin eğitimine önem verileceği dile getirilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Programda dil ve edebiyat kültürün taşıyıcı unsurları olarak sıralanmıştır. Bu alanda yürütülen önceki politikaların yetersiz olduğu düşünülmüştür. Alan uzmanları ve sivil toplum kuruluşlarının görüşleri doğrultusunda yeni politikalar geliştirileceği ifade edilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 10, 2013).

1990- 2000 yılları arasında kurulan hükûmetlerin eğitim politikalarında, Atatürk ilke ve inkılaplarına özellikle laiklik ilkesine bağlılık dile getirilmiştir. Açıklanan

politikalarda eğitim; modernleşmenin, toplumsal devamlılığının, kalkınmanın ve uluslararası rekabetin anahtarı olarak görülmüştür.

Yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin özellikleri; millî kültürü geliştiren, çoğulcu demokrasiyi benimsemiş, sorumluluk duygusu gelişmiş, topluma karşı duyarlı, düşünme yeteneği ileri noktaya ulaşmış, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, dış dünyaya ve yeni düşünce sistemine açık, bilimsel düşünce sahibi, değerleri özümseyen, hoşgörülü, sevgi ve saygı sahibi olmaktadır.

Hükümetlerin eğitim politikalarında; yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin özellikleri, bilgi toplumu çağı vurgusu, eğitimde televizyon ve bilgisayar kullanımının gerekliliği, bilgisayarlı modern eğitim sistemlerinin gündeme getirilmesi dönemin toplumsal atmosferiyle ilişkilidir.

V. Ecevit Hükümeti (57. Türkiye Hükümeti) Programı

V. Ecevit Hükümeti Türkiye Cumhuriyeti'nin Elli Yedinci Hükümeti olarak 28.05.1999-18.11.2002 tarihleri arasında görev yapmıştır. Bülent Ecevit başbakan, sırasıyla Metin Bostancıoğlu ve Necdet Tekin Millî Eğitim Bakanı olmuştur.

Hükümetin eğitim politikalarının hareket noktası; eğitime ve gençliğe yapılan yatırımın, ülkenin geleceğine yapılan yatırım olduğu düşüncesidir. Eğitim yatırımlarının devam ettirileceği, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin ve zorunlu ilköğretim uygulamasının sürdürüleceği ifade edilmiştir. Engelli bireylere yönelik eğitim olanaklarının iyileştirilmesi, üniversite eğitimi, ön lisans programlarına sınavsız geçiş planlamaları, üniversite sınavlarının tamamıyla kaldırılabilmesine yönelik düzenlemeler, meslekî-technik eğitim, açık öğretimle ilgili çalışmalar, özel okul ücretlerinin adaletli dağılımı, çağdaş bilgi ve eğitim teknolojisinin ilk, orta ve yüksek öğretimde yaygınlaştırılması konularına yer verilmiştir. Bununla birlikte eğitim kurumlarında yaşanabilecek ideolojik ayrışma ve çatışmalara fırsat verilmemesine yönelik çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013). Dil ve edebiyat alanına dair Türkçe'nin zenginleştirilmesine, yabancı sözcüklere karşı korunması ve doğru kullanılmasına yönelik önlemler alınacağı dile getirilmiştir.

Gül Hükümeti (58. Türkiye Hükümeti) Programı

Türkiye Cumhuriyeti'nin Elli Sekizinci Hükümeti 18.01.2002-14.03.2003 tarihleri arasında görev yapmıştır. Abdullah Gül'ün başbakanlık, Erkan Mumcu'nun Millî Eğitim Bakanlığı görevini üstlendiği hükümetin programında eğitim alanında izlenecek yollar ve yapılacak çalışmalar genel olarak kültürel ve evrensel değerler çerçevesinde ele alınmıştır.

Hükümetin eğitimdeki temel hedefinin, Atatürk'ün sözünde belirttiği gibi “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek” olduğu dile getirilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013). Eğitim sisteminde insanı

merkeze alan bir anlayışa geçilmesi gerektiği vurgulanarak, halkın ve çağdaş uygarlığın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılacağı söylenmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013). Öğretme yerine öğrenmeye dayalı anlayış, interaktif eğitim uygulamaları, e- eğitim modelinin bütün kademelerde yürürlüğe girmesi, yaşam boyu eğitim anlayışı, çağdaş eğitim yöntemleri ve teknolojilerinin kullanımı, bilgisayar ve diğer teknolojik araçları kullanma yeteneğine sahip bireyler yetiştirilmesi, cinsiyet ayrımının kaldırılması ve eğitimin evrensel değerlerle bütünleştirilmesi gerektiği üzerinde durulan diğer konular olmuştur (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Dil ile alakalı olarak, kültürün en değerli taşıyıcısının Türkçe olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Türkçe'nin gelişmesi ve sonraki kuşaklara daha zengin bir biçimde olarak iletilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Türk Dil Kurumu ve üniversitelerle iş birliği yapılacağı söylenmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Elli Sekizinci Hükûmet'in programında yetiştirilmesi hedeflenen bireyin özelliklerinde değişim olduğu görülmüştür. Amaç; "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek"tir. Planlamalar, eğitimin merkezinde insan olduğu düşüncesiyle yapılmıştır.

I. Erdoğan Hükûmeti (59. Türkiye Hükûmeti) Programı

Tayyip Erdoğan tarafından kurulan I. Erdoğan Hükûmeti Türkiye Cumhuriyeti'nin 59. Hükûmeti'dir. Hükûmet görevini 2003- 2007 tarihleri arasında yapmıştır. Hükûmet programına göre eğitim; tüm alanlarda yapılacak olan kalkınmanın en temel unsurudur (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Beşeri sermaye unsurlarının etkin kullanımı, rekabet imkânlarını güçlendirmektedir. Eğitim alanındaki yüksek nitelik, diğer alanlara yansıyor kalitenin yükselmesini sağlayacaktır. Eğitimde kalitenin artırılması, fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi, eğitimin ideolojik kavga ortamından arındırılması, yetenekli ve yeterlilik sahibi bireylerin yetiştirilebilmesi hükûmetin üzerinde durduğu noktalar olmuştur (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Etkin bir eğitim ve istihdam planlaması, eğitime ilişkin köklü reform girişimleri, insan merkezli eğitim modeli, çağdaş şartlara ve ihtiyaçlara yönelik yeni yapılanmalar üzerinden çalışılacağı ifade edilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013). Bu programla birlikte eğitim; hayat boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilmiştir.

Din eğitiminin anayasal çerçeveye uygun biçimde yapılması, öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, kademeler arasındaki yatay dikey geçişlerin sağlanması, üniversitelerin özgür ve özerk bir yapıya kavuşturulması ile mesleki ve teknik eğitimin canlandırılması planlanmıştır (Hükûmetler, Programları ve Genel

Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013). Eğitim yoluyla millî ve manevî değerlerin korunması, evrensel değerlerle millî kültür arasında etkileşim sağlanması amaçlanmaktadır. Programda dil ve edebiyat, kültürün taşıyıcı unsurları olarak görülmüştür.

II. Erdoğan Hükümeti (60. Türkiye Hükümeti) Programı

II. Erdoğan Hükümeti, başbakanlık görevini Tayyip Erdoğan'ın yaptığı 2007- 2011 yılları arasında görev yapan hükümettir. Altmışınca Türkiye Hükümetidir. Kamu harcamalarında en büyük pay eğitime ayrılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bütçesi %186 oranında artmıştır.

Eğitimin temel sorunları altyapı, erişim ve kalite olarak görülmüş; bu alanlardaki sorunların çözümüne odaklanılmıştır. Yedi yaşın, eğitime başlamada geç bir yaş olduğu ifade edilmiştir. Yeni derslikler yapılması, kız çocuklarına yönelik "Haydi Kızlar Okula" kampanyasının gerçekleştirilmesi bu dönemdeki gelişmeler olarak sıralanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim; temel becerilerin kazandırıldığı, analiz ve sentez yeteneğinin yerleştirildiği, düşünen, sorgulan ve sağlam karakter profilinin çizildiği, çevreye uyum sağlandığı, sosyal ve kültürel değerlerin kazandırıldığı eğitim dönemi olarak görülmüştür. Bu sebeple ilk ve ortaöğretim kademelerinin öğretim programları değiştirilmiştir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Eğitim kademelerinde okullaşma oranlarının artırılması, tekli öğretime geçebilme, sınıf mevcutlarının azami 30 öğrenciyle sınırlandırılması, meslek liselerine devam eden öğrenci sayısının artırılması, öğretmen ve donanım sorunlarının sifra indirilmesi, bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde yaygın kullanımı, her okula internet bağlanması hedeflenmektedir (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Yükseköğretimle ilgili olarak; üniversitelerin bilimsel manada özgür, idari manada özerk olmaları, finansal yönden mali kaynak üretebilen yapıya kavuşturulması hedeflenmektedir. Yurt kapasitelerinin ve burs miktarlarının artırılması programda üzerinde durulan diğer konular olmuştur (Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

2000'li yılların hükümet programlarına genel olarak bakıldığında eğitimin; öğretme değil öğrenme anlayışına dayanması üzerinde durulduğu görülmüştür. İnteraktif eğitim uygulamalarının, e- eğitim modelinin eğitim kademelerinin tümünde yürürlüğe konulması hedeflenmiştir. Bu durum teknolojinin toplumsal hayatta olduğu gibi eğitim alanında da ön plana çıktığını göstermektedir. Geleneksel yöntemlerin yerini çağdaş eğitim yöntemleri ve teknolojileri almıştır. Önceki yıllardan farklı olarak 2000'li yıllarda, eğitimde cinsiyet ayrımının kaldırılması ve eğitimin evrensel değerlerle birleştirilmesi hedeflenmiştir.

III. Erdoğan Hükûmeti (61. Türkiye Hükûmeti) Programı

Başbakanlığını Tayyip Erdoğan'ın yaptığı III. Erdoğan Hükûmeti, altmış birinci hükûmet olarak 2011- 2014 yılları arasında görevde bulunmuştur.

Hükûmet programında eğitim alanında üzerinde durulan konuların başında; önceki hükûmet döneminde bu alana yapılan yatırımların ifade edilmesi gelmiştir. Fiziki mekân, eğitime erişim ve personel açısından gerçekleşen artışla birlikte, barınma, kültürel ve sportif altyapı hizmetlerinin güçlendirilmesinin sağlandığı belirtilmiştir. Okullara yeni kütüphaneler açıldığı, yeni bilgisayarların tahsis edildiği, ilk ve ortaöğretimde öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz verildiği, engelli bireylerin eğitim ve rehabilitasyon kaynaklarının artırıldığı, öğretmen maaşlarının yükseltildiği belirtilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Hükûmet; eğitimi millî değerleri esas alan bir anlayışla tekrar gözden geçirerek eğitimde “kalite merkezli bir dönüşüm programı” uygulayacağı üzerinde durmuştur. Kalitenin merkeze alındığı yeni anlayışta okul öne alınıp sınav hazırlık süreçlerinin azaltılması hedeflenmiştir. “Şekil ve törensellikten” ziyade “içerik ve işlevsellik” önemsenecek, öğrenci öğretmen arasında kesintisiz elektronik iletişim ortamı sağlanması için çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

FATİH Projesi hakkında bilgi verilmiştir. Projenin çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelerin bir yansıması olarak ortaya çıktığından bahsedilmiştir. Bu projenin dünyaya örnek olacak bir uygulama olduğu ve her öğrenciye proje kapsamında ücretsiz birer elektronik kitap verileceği belirtilmiştir. Üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması, özel sektörün üniversite kurmasının önünün açılması, öğretim üyesi yetiştirme programlarının yaygınlaştırılması hükûmetin yükseköğretime dair hedefleri olmuştur (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

Edebiyatla ilgili olarak “Türk kültür, sanat ve edebiyatının ulusal ve uluslararası platformlarda tanıtılması çalışmalarına devam edilmesi, elektronik kitap çalışmaları kapsamında Türk edebiyatının klasik kaynaklarının elektronik ortama aktarılıp kamuoyu ile paylaşılması” hedeflenmiştir (Hükûmetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri- Cilt 10, 2013).

I. Davutoğlu Hükûmeti (62. Türkiye Hükûmeti) Programı

I. Davutoğlu Hükûmeti Altmış İkinci Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti olarak 2014-2015 tarihleri arasında Ahmet Davutoğlu'nun başbakanlığında görev yapmıştır. Eğitim politikalarının temel hedefi eğitim reformuna dayandırılmıştır. Eğitim sisteminin, okul öncesinden başlayıp yükseköğretime dek tüm kademelerde geliştirme ve kaliteyi artırma çabası içerisinde olduğu ifade edilmiştir. İktidar partisinin 2002 yılından başlayan iktidar sürecinde yaptığı çalışmalar; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanıma, dünyayla rekabet edecek donanımla yetiştirme, demokratik

eğitim sistemini yerleştirme, özel sektör payını artırma gibi alanları kapsayan bir reform gerçekleştirmektedir (62. Hükümet Programı, 2014).

Hükümet kendi döneminin; eğitime ayrılan payın artırıldığı, “temel hak ve özgürlüklere saygılı, insan haklarını ilke edinen, daha demokratik ve özgürlükçü bir eğitim felsefesinin” inşa edildiği bir süreç olduğunu düşünmektedir (62. Hükümet Programı, 2014). Bu süreçte, eğitimin vesayetçi anlayışlardan arındırılması hedeflenerek farklı dil ve lehçelerde eğitimin önü açılmıştır. 4+4+4 biçimindeki sistemle zorunlu eğitim, kademeli biçimde 12 yıla çıkarılmıştır. Okullaşma oranları ve okullaşma oranının en önemli faktörlerinden birisi olarak görülen derslik sayıları artırılmıştır. Ücretsiz okul kitapları, şartlı nakit eğitim desteği, taşınabilir eğitim imkânı, kredi ve burs imkânlarına erişim sağlandığı belirtilmiştir (62. Hükümet Programı, 2014).

Eğitimde “FATİH Projesi” üzerinde durulmuştur. “Bilgi ve iletişim teknolojilerine ayırım yapılmaksızın tüm çocukların ulaşabilmesi” hedeflenmiştir. Okullarda “akıllı tahta, çok yönlü yazıcı ve doküman kamera sistemi, tablet ve bilgisayar” dağıtımının sürdürüleceği dile getirilmiştir. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin burs miktarlarının artırılması, şartlı eğitim yardımı alan öğrenci sayısının yükselmesi, yeni öğretmen alımları, özel dershanelerin özel okullara çevrilmesi, özel okulların kurulmasına yönelik teşviklerin planlanması, ortaöğretime tek sınavla öğrenci yerleştirme sisteminin kaldırılması bu dönemde yapılan çalışmalar olarak belirtilmiştir (62. Hükümet Programı, 2014).

Hükümetin temel amacı “millî ve manevi değerlerine bağlı, evrensel değerleri özümsemiş öğrenci profilinin yetişmesine yönelik çalışmalar” yaparak öğretim programlarını yenilemektir. Eğitimdeki hedefler; ortaöğretimden yükseköğretime geçişte sınav sisteminin kaldırılması, müfredatın gereksiz görülen ve günün ihtiyaçlarına cevap vermeyen yüklerden arındırılması, öğrencilerin sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere daha fazla zaman ayırabilmesi, Türkçe ve yabancı dil öğrenme hususundaki sıkıntıların giderilmesi, değerler eğitimi programının tüm kademelerde yaygınlaştırılması, mesleki eğitimin geliştirilmesi, okullaşma oranının artırılması, kız çocuklarının eğitimdeki oranının artırılması, okul öncesi eğitimin teşvik edilmesi, okullarda tablet dağıtımının sağlanması, ders kitaplarının dijital ortama taşınması, üniversitelerle yürütülen ve sonuçlanan öğretmen strateji belgesinin ilan edilerek hayata geçirilmesi, YÖK reformunun “demokratik, özgürlük sahibi, evrensel değerlerle bağdaşan üniversite tasavvuru” çerçevesinde gerçekleştirilmesi olarak sıralanmıştır (62. Hükümet Programı, 2014).

Altmış İkinci Hükümetin eğitim politikası eğitimde reform gerçekleştirme hedefine dayanmaktadır. Bireylerin millî ve manevi değerlerle birlikte evrensel değerlere ulaşması beklenmektedir.

II. Davutoğlu Hükümeti (64. Türkiye Hükümeti) Programı

II. Davutoğlu Hükümeti Altmış Dördüncü Hükümet olarak 2015- 2016 yılları arasında Ahmet Davutoğlu başbakanlığında görev yapmıştır.

Hükümetin politikalarında eğitim; öncelikli gündem maddesi olarak ifade edilmiştir. Eğitim öğretimin bir bütün olarak görüldüğü, bedensel ve ruhsal gelişimin zihinsel gelişim kadar önemsendiği, eğitimde değerler eğitiminin yer almasının sağlanacağı, bütün kademelerde kalitenin artırılması, öğrencilerin ortak değerleri özümsemesi ve bilgi tabanlı ekonomiye iyi bir biçimde hazırlanması, okul türlerinin azaltılması, bölgesel başarı farklılıklarının aza indirgenmesi ve öğretmen yetiştirme konuları ele alınmıştır (64. Hükümet Programı, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığının yeni dönemdeki kurumsal örgütlenmesinin; eğitim sisteminin ulusal düzeydeki politika oluşturma, koordinasyon ve denetimini sağlayacak biçimde düzenleneceği ifade edilmiştir. Öğretmen Strateji Belgesi'nin hazırlanıp yürürlüğe konulması ve "Öğretmen Akademisi" sisteminin başlatılması gündeme gelmiştir (64. Hükümet Programı, 2015).

Öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak eğitim fakültelerinin müfredatlarının yenileneceği ifade edilmiştir. Millî eğitim sistemindeki yeni planlama dahilinde eğitim fakültelerinin, "bölüm, anabilim dalı ve öğretmenlik genel ve alan yeterlilikleri"ne göre yapılandırılması sağlanacaktır. Müfredatın; öğrencileri hayata hazırlayan, onlara temel beceriler veren, öğrenmeyi öğreten, özgüveni pekiştiren ve evrensel değerleri aktaran bir biçimde oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır. Oyun tabanlı öğrenmenin etkin hale getirilmesi, öğrenme sistemlerinde mobil öğrenmenin geliştirilmesi, sosyal medyanın öğrenme aracı olarak kullanılması, Fatih Projesi, uzaktan eğitim uygulamaları programda teknolojik gelişmelere bağlı görülen hedeflerdendir (64. Hükümet Programı, 2015).

Yabancı dil öğretimi ve dil öğreniminin etkin hale getirilmesi üzerinde durulmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verimli biçimde sürdürülmesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, tam gün eğitime geçilmesi için derslik sayılarının artırılması, kaliteyi artırıcı tedbirlerin alınması konularına değinilmiştir (64. Hükümet Programı, 2015).

Ortaöğretimle ilgili olarak; okullar arasındaki kalite farkının azaltılması için çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir. Ortaöğretime geçen öğrencilerin ikametlerine en yakın olan okullarda öğrenimlerine devamını sağlayacak altyapının oluşturulması sağlanacaktır. Ortaöğretime bitiren her öğrencinin spor ve müzik dalında belirli yeterliliklere sahip olması hedeflenmiştir. Özel yetenekli öğrenciler için özel programlar ile yeni uygulamaların geliştirilmesi, meslek liselerinde özel kesim katkısının artırılması ve bu liselerin yeniden yapılandırılması, mezunlarının istihdamının sağlanması ortaöğretime ilişkin hedefler olarak belirtilmiştir (64. Hükümet Programı, 2015).

Yükseköğrenime dair beklentiler; yükseköğrenim reformunun gerçekleştirilmesi, Yükseköğretim Çerçeve Yasası'nın hazırlanması, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun kurulması, Yükseköğretim Planlama Kurulu'nun oluşturulması, üniversitelerin ihtisaslaştırılması, bağımsız araştırma merkezlerinin kurulması, yurt yapılarının artırılması ve eğitim sisteminin arz talep ilişkisini sağlamasıdır. Yükseköğretime geçiş sınavı, öğrencilerin sınav baskısını azaltılmak için yılda birden fazla yapılmalıdır. Türkiye'deki üniversitelerin yurtdışında, yurtdışındakilerin de Türkiye'de etkinlikte bulunmasına imkân sağlanacaktır. Üniversitelerin; uluslararası arenada rekabet gücünün artırılması, daha fazla yabancı öğrenciyi kabul etmesi ve yabancı öğretim üyesi istihdamının önünün açılması konuları üzerinde durulmuştur.

“Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Öncelikli Dönüşüm Programı” vasıtasıyla eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Müfredat programlarının eğitimin bütün kademelerinde, temel becerileri kapsayacak şekilde güncellenmesi planlanmıştır (64. Hükümet Programı, 2015).

Hükümetin programında Türkçeyle ilgili olarak; dilin medeniyetle uyumlu bir biçimde geliştirilmesinin sağlanması, Birleşmiş Milletlerin resmi dilleri arasına Türkçe'nin de girmesine yönelik girişimlerin yapılması, yabancılara uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (64. Hükümet Programı, 2015).

Altmış Dördüncü Hükümetin eğitimle ilgili planlamalarında diğer programlardan farklı olarak mobil öğrenme ve sosyal medyanın öğrenme aracı olarak kullanılması gündeme gelmiştir.

Yıldırım Hükümeti (65. Türkiye Hükümeti) Programı

Yıldırım Hükümeti, Türkiye Cumhuriyeti'nin Altmış Beşinci hükümetidir. Başbakanlık görevini Binali Yıldırım yapmış, 2016- 2018 tarihleri arasında görevde bulunmuştur.

Hükümetin programı bir önceki hükümet programıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Eğitim programında; ülkenin genç ve dinamik nüfusunun mukayeseli üstünlüğü, planlamanın odak noktasını oluşturmuştur. Eğitime; uzun vadeli bir süreç şeklinde bakıldığı ve eğitime yapılan yatırımın geleceğe yapıldığı fikrinden hareket edildiği belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın gelecek dönemde, kurumsal manadaki örgütlenmesinin yeniden şekillendirileceği dile getirilmiştir (65. Hükümet Programı, 2016).

Eğitimde uzmanlaşma ve tüm seviyelerde kaliteyi artırma hedefiyle, gençlere mesleki eğitim ve iş olanaklarının sunulması görev kabul edilmiştir. İnsan kaynağını çağdaş dünyayla rekabet edebilir hale getirmek, eğitimi hayat boyu devam eden süreç olarak görmek, müfredatı; bireyleri hayata hazırlayan, onlara öğrenmeyi öğreten, ilgi ve yeteneklerini keşfettiren, temel beceriler ve evrensel değerleri aktaran, veren,

bireylerin özgüvenini pekiştiren, bilgi teknolojileriyle destekli bir yapıya kavuşturmak temel hedefler olarak ifade edilmiştir.

Toplumsal değerlerin özümسنip gelecek nesle aktarılması amacıyla değerler eğitiminin, sistemle bütünleştirilmesi hedeflenmiştir. Eğitimde kaliteye önem verildiği belirtilerek “Eğitimde Kalite Seferberliği”ni başlatıp “Eğitim Kalite Endeksi” hazırlanacağı dile getirilmiştir (65. Hükûmet Programı, 2016). Öğretmenlerle ilgili hedeflerde; Öğretmen Strateji Belgesi’nin hazırlanarak yürürlüğe konulması, “Öğretmen Akademisi” sisteminin başlatılması ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi yer almaktadır.

Problem çözmeye dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme gibi öğrenme çeşitlerinin etkin hale getirileceği belirtilmiştir. Teknoloji ile eğitimi bütünleştirmek adına mobil öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi sağlanacak, sosyal medyadan öğrenme aracı olarak istifade edilecektir. Uzaktan eğitim yöntemleri ve Fatih Projesi, bu konuyla ilgili üzerinde durulan diğer noktalar olmuştur (65. Hükûmet Programı, 2016). Ortaöğretim, yükseköğretim ve Türkçeyle ilgili hedefler önceki programla aynıdır.

IV. Erdoğan Hükûmeti (66. Türkiye Hükûmeti) Programı

Türkiye Cumhuriyeti’nde 16 Nisan 2017’de referandum yapılmış; devamında Anayasa değişikliği gerçekleştirilmiştir. 24 Haziran 2018 tarihindeki cumhurbaşkanlığı ve milletvekili genel seçimleri neticesinde 9 Temmuz 2018 tarihinde “Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sistemi” ne geçilmiştir.

2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sistemine geçilmesiyle Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin bazı yetkileri cumhurbaşkanına aktarılmıştır. Yeni sistemde yürütme yetkisi cumhurbaşkanında olup sistemde yasama ve yürütme arasında bir denetim ve kısıtlama mekanizması yer almamaktadır. “Tek kişilik hükûmet” olarak nitelendirilen bu sistem anayasa hukuk literatüründe daha önce uygulanmamış bir sistemdir.

Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sisteminde eğitim- öğretimle ilgili hizmetler iki koldan yürütülmektedir. Birinci kol olan “Eğitim ve Öğretim Politikalar Kurulu” politika ve strateji geliştirme, planlama, bütçeleme gibi görevleri üstlenirken; ikinci kol olan Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretimin yürütülmesini sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın görevleri; planlama kısmı dışında önceki sistemle büyük ölçüde benzerlik göstermektedir (Turan, 2020).

Yeni sistemle birlikte politikalar; cumhurbaşkanlığına bağlı kurullar vasıtasıyla yürütülmeye başlanmıştır. Eğitim alanına yönelik olarak “Eğitim ve Öğretim Politikalar Kurulu” oluşturulmuştur (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018).

Kurulun görev ve yetkileri kararnamenin 24. maddesinde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Türkiye’nin hedefleri doğrultusunda eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili politika önerilerinde bulunmak,

Yükseköğretim strateji ve amaçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili politika önerilerinde bulunmak,

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulanmasına yönelik çalışmaları izlemek, ihtiyaç analizi geliştirerek faaliyetlerin geliştirilmesi için politika önerileri oluşturmak,

Kalite, eşitlik ve etkililik ilkeleri ile millî ve toplumsal değerlere dayalı bir eğitim sistemi oluşturmak amacıyla politika önerileri geliştirmek,

Üniversitelerde açılacak fakülte ve bölümlerle ilgili ihtiyaç analizi yaparak stratejik planlamayla ilgili öneriler sunmak,

Ülkenin işgücü planlamasını dikkate alarak eğitim ve öğretim konusunda politika önerileri oluşturmak,

Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programlarının uygulanması ile ilgili genel politikaların belirlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla çalışmalar yapmak,

Mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin; planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında politika önerileri geliştirmek” (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018).

Eğitim ve Öğretim Politikalar Kurulu doğrudan cumhurbaşkanı ile çalışmakta cumhurbaşkanının talimatlarını yerine getirmektedir (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018). Kurulun resmî bir web sayfası bulunmamaktadır. Eğitim ve öğretime ilişkin yaptıkları politika önerileri kurulun twitter sosyal medya hesabından paylaşılmaktadır. Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu’nun sosyal medya hesabı dışında kamuoyuyla paylaşımında bulunduğu bir yayın organı bulunmamaktadır.

Kurulun yaptığı paylaşımlardan hareketle eğitimle ilgili üzerinde durulan konular; öğretmenlik mesleği ve eğitim kurumu yöneticiliği, mesleki gelişim modeli, ortaöğretim tasarımı, açık öğretim liselerinin sorunları, yükseköğretim reformu taslağı, özel öğretim kurumlarının sorunları, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, eğitim yaklaşımları ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi, ölçme değerlendirme süreçlerinin üst düzey düşünmeyi destekler biçimde ürün odaklı olarak kurgulanması, teknolojinin doğru ve güvenli kullanımına yönelik öğrencilerin bilinçlendirilmesi, yazılım ve kodlama becerilerinin verilmesi, öğretmen ve öğretim elemanlarının liyakat dahilinde yetiştirilmesi, paydaşlarla iş birliği yapılması, yetkinliklerin kazandırılması için kalite takibinin yapılması gibi konular olmuştur. Kurul bu konularla ilgili, cumhurbaşkanına politika önerileri sunmuştur (Eğitim ve Öğretim Politikalar Kurulu, 2020).

Yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin özellikleri; ulusal ve uluslararası arenada girişimci, istihdama uygun, 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine sahip, çok yönlü gelişim özelliği taşıyan ve üretim odaklı çalışan bireylerdir (Eğitim ve Öğretim Politikalar Kurulu, 2020).

2010'dan günümüze kadar kurulan hükümetlerin politikaları eğitimde reform hareketine dayanmaktadır. Eğitim yoluyla; milli ve manevi değerlerle birlikte evrensel değerleri özümsemiş bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu dönemde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin çağdaş tekniklere dönüştüğü ifade edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Alanda yapılan çalışmalarda; hükümet programlarının kültür, turizm, ekonomi, kadın politikaları, spor gibi politikaları ve hedefleri açısından değerlendirildiği görülmüştür. Çalışmalarda söz konusu alanlar belli dönemler çerçevesinden ele alınmış; son yıllara ışık tutacak araştırmalar yapılmamıştır. Ayrıca toplumla etkileşimi en fazla olan alanlardan eğitim, dil ve edebiyat alanlarının hükümet programları üzerinden incelemesinin yapılmamış olduğu görülmüştür.

1980'den günümüze Türkiye'nin hükümet programlarında eğitim, dil ve edebiyat konusunun incelendiği bu çalışmada toplumsal değişimlerin planlamalar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seksenli yıllarda kurulan hükümetlerin programlarında, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bireylerin yetiştirilmesi hedefinin ön planda tutulduğu görülmüştür. Eğitimde fırsat eşitliğiyle birlikte teknoloji desteğinin gerekliliği dile getirilmiştir. Radyo ve televizyon kanallarının eğitim ve kültür faaliyetleri için kullanılması yolunda adımlar atılmıştır. Eğitim; bireylerin öncelikli ihtiyaçlarından birisi olarak nitelendirilmiştir. Türkçe'nin bilim ve teknoloji alanlarında yaygınlaştırılması, yaşayan Türkçe'nin kullanımına dikkat edilmesi, dilin yapısı ve güzelliğinin korunması ve anadilin doğal bir biçimde gelişmesinin sağlanması planlanmıştır. Edebiyat; sosyal ve kültürel hayatın önemli bir parçası olarak görülmüş; edebiyatın geliştirilmesine dair çalışmalar yapılması temel politikalar arasında sıralanmıştır. Türk edebiyatını dünya çapında tanıtmak amacıyla eserlerin yabancı dillerde yayınlanması gündeme gelmiştir.

1990'lı yıllarda kurulan hükümetlerin programlarında eğitimin amacının; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgi ve bilimsel düşünce sahibi, değerlerini özümsemiş, sevgi, saygı ve hoşgörülü bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Bireylerin teknoloji üretim sistemine yatkın olması, millî kültürle birlikte evrensel değerlere ulaşmış olması hedeflenmiştir. Eğitim kurumları ve eğitim uygulamalarının laiklik ilkesiyle bağdaştırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ile eğitimde televizyon ve bilgisayarın kullanılması gerektiği dile getirilmiştir. Programlarda bilgi toplumu çağında bulunduğu vurgulanmış; eğitimin çağdaş ve laik nitelikli olması gerektiği ifade edilmiştir. Doksanlı yıllarda kurulan hükümetler dil ve edebiyata; kültürün taşıyıcısı

olarak bakmaktadır. Türkçe'nin "millî ve ortak bir eğitim dili olarak öğretilmesi", edebiyat bilincinin güçlendirilmesi yönünde planlamalar yapılmıştır. Edebiyat alanındaki temel hedef edebiyatın millî kültür birikimiyle zenginleştirilmesi olmuştur. Türk dünyasıyla ortak eserlerin basımı ve Türk dünyası gençlerine bu eserlerin okutulmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Doksanlı yılların sonundaki programlarda, dil ve edebiyat alanlarında yürütülen önceki politikaların yetersiz görülerek alan uzmanları ile sivil toplum kuruluşlarının görüşleri doğrultusunda yeni politikalar geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

2000'li yılların hükümet programları doksanlar ve seksenlerle karşılaştırıldığında, seksenli yıllarda kurulan hükümetlerin "Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, millî ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirme" yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Doksanlı yıllarda "Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgi ve bilimsel düşünce sahibi, değerleri özümseyen, hoşgörülü, sevgi ve saygı sahibi" bireyler; 2000'li yıllarda "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek" hedeflenmiştir. 2000'lerle birlikte zihniyet ve bakış açısı değişmiştir. Programlarda dil ve edebiyat; kültür taşıyıcısı durumunda görülmüştür. Türkçe'nin zenginleştirilmesi, yabancı dillerden giren kelimelere karşı korunması ve doğru kullanılmasına yönelik önlemler alınması gündeme gelmiştir. Türkçe'nin gelişimi ve kuşaktan kuşağa aktarımı için Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Türk Dil Kurumu ve üniversitelerle iş birliği planlamaları yapılmıştır.

Yakın dönemdeki hükümet programlarında politikaların temeli eğitim reformuna dayandırılmıştır. Millî değerleri esas alan anlayışla kalite merkezli bir dönüşümün gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitimin amacı; millî kültürünü özümsemiş, düşünme, problem çözüme becerileri gelişmiş, iletişim ve paylaşmaya açık, estetik ve sanat duyguları güçlü bireyler yetiştirmektir. Değerler eğitimi programının yaygınlaştırılması, 21. yy. beceri ve yetkinliklerinin kazandırılması, bireysel farklılıkların gözetilmesi, kız çocuklarının eğitimdeki oranının artırılması, sosyal medyanın öğrenme aracı olarak kullanılması, mobil öğrenme ve uzaktan eğitim sistemlerinin uygulanması, ders kitaplarının dijital ortama aktarılması planlanmıştır. Problem çözüme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme şeklindeki yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması gündeme gelmiştir. Hükümetlerin programlarında Türkçeyle ilgili olarak; dil- medeniyet ilişkisi üzerinde durulmuştur. Dilin medeniyetle uyumlu bir biçimde geliştirilmesinin sağlanması, yabancılara Türkçe öğretimi, Birleşmiş Milletler resmi dilleri arasında Türkçe'nin de bulunmasına yönelik girişimlerin yapılması planlanmıştır. Edebiyatla ilgili olarak Türk edebiyatının ulusal ve uluslararası düzeyde tanıtılması çalışmaları, elektronik kitapların hazırlanması yönünde hedefler belirlenmiştir. Türk edebiyatının klasik kabul edilen kaynaklarının elektronik ortama aktarılması ve çeşitli yerlerde paylaşılması hedeflenmiştir.

1980'den günümüze Türkiye'de kurulan hükümetlerin programlarında eğitim, dil ve edebiyat alanlarının incelendiği bu çalışmada bütün hükümetlerin, programlarında

eğitimle ilgili planlamalara yer verdiği görülmüştür. Ancak dil ve edebiyatla ilgili konuların bazı programlarda göz ardı edildiği söylenebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğünden dolayı çıkar çatışması söz konusu değildir. Yazar tarafından tüm etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Aktel, M., & Erten, Ş. (2017). Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin engellilik alanına yaklaşımı: Hükümet programları üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-177.
- Altan Arslan, Ş. (2017). Kadın odaklı politikaların hükümet programlarına yansımaları üzerine bir analiz. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, Özel Sayı, 411-440.
- Aykın, A. G., & Bilir, F. P., (2013). Hükümet programları ve spor politikaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (2), 239-254.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İletişim.
- Balcı, E. (2023). *Türkiye’de eğitim politikaları 1980- 2023*. Detay.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5.ed.). Routledge Falmer.
- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018). *T.C. Resmî Gazete*, 30474, 10 Temmuz 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710.pdf> adresinden 21 Eylül 2022 tarihinde alındı.
- Çoban, A. (2018). Cumhuriyet dönemi hükümet programları ve öğretmenlik mesleği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 67, 1278- 1301.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem A.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.). Pinhan.
- Eğitim ve Öğretim Politikalar Kurulu. (2020). <https://twitter.com/cbegitimogretim> adresinden 20 Ağustos 2022 tarihinde alındı.
- Ergin, M. (1980). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Esen, Ş., Emir, G., & Uyar, H. (2012). *Cumhuriyetten günümüze hükümet programlarında turizm*. Detay.
- Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri. (2013). Cilt 7, 1979- 1989, (İ. Neziroğlu, T. Yılmaz, Haz.). TBMM Basımevi.

- Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri. (2013). Cilt 8, 1989- 1995, (İ. Neziroğlu, T. Yılmaz, Haz.). TBMM Basımevi.
- Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri. (2013). Cilt 9, 1995- 1999, (İ. Neziroğlu, T. Yılmaz, Haz.). TBMM Basımevi.
- Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri. (2013). Cilt 10, 1999- 2011, (İ. Neziroğlu, T. Yılmaz, Haz.). TBMM Basımevi.
- Hükümet Programı. (2014). T.C. Resmî Gazete, 29112, 7 Eylül 2014. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140907.pdf> adresinden 14 Ekim 2022 tarihinde alındı.
- Hükümet Programı. (2015). 64. *Hükümet Programı*, 25 Kasım 2015. https://www.aa.com.tr/uploads/TempUserFiles/64.hukumet_programi.pdf adresinden 18 Ekim 2022 tarihinde alındı.
- Hükümet Programı. (2016). 65. *Hükümet Programı*, 24 Mayıs 2016. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/strateji/icerikler/65-hukumet-programi-20180125142728.pdf> adresinden 14 Kasım 2022 tarihinde alındı.
- Kantarcıoğlu, S. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti hükümet programlarında kültür*. Kültür Bakanlığı.
- Tekin, A. R. (1998). *Hükümet programlarında iktisat politikaları ve ekonomik yapı* (Tez No. 358036) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Turan, R. (2020). Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminde eğitim ve öğretim hizmetlerinin yönetimi ve Millî Eğitim Bakanlığı. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar Özel Sayı, 90- 100.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Abstract

Governments are the organs responsible for carrying out the duties of the state. Governments are creating agenda items to ensure social order and making division of labor and planning accordingly. Governments in Turkey are formed by elections. Political parties that win the elections form the government. Governments prepare documents containing their approach to national and international issues and the basic policies they aim to implement. These documents are called government programs.

Government programs cover the policies to be followed in the political, economic, social and cultural fields. One of the areas covered by government programs is education. Education has been included in the programs of governments starting from

the first governments to the present day. The plans in the programs form the education policies and thus direct the education.

Education concerns most segments of society. It is possible to talk about education wherever and whenever people exist. Societies transfer their political, social, military, economic, religious and cultural accumulations, knowledge and skills to young generations through education. Education; it shapes the society as well as ensuring the continuation of the society. Policies carried out by the current government also have an impact on education.

One of the elements of education is language. People need language, which is a social institution, in education and in the process of socialization. Literature, on the other hand, is an art realized through language. It is the effective transfer of feelings and thoughts, verbally or in writing. Literature, which is one of the branches of fine art, has been seen since the first periods. It reflects people and society with its products. Literature is closely related to the society in terms of directing people to the good, the beautiful and the truth. It can be said that literature has a positive effect on the development of society.

The 1980s is considered a turning point for Turkey in many studies. The 1980s in Turkey started with the effects of the September 12 military coup. Worldwide popular neoliberalism; reflected in many areas, especially in the economy. This period was a period in which the industrial society turned into an information society. With the end of the Cold War in the nineties, the balance of power has changed. The concept of globalization has come to the fore. In the global age, the flow of information has accelerated by keeping the borders on the maps. In the 2000s, the European Union process started for Turkey. The regulations required by the European Union have been made. In recent years, a new industrial revolution has taken place with the developments in information and communication technologies. In the revolution called Industry 4.0, business processes have been managed with scientific methods through data.

It is important to know the objectives of the government programs that have been put into effect in Turkey's recent past in the fields of education, language and literature. Because these areas are the basic areas that reflect the society and transfer the social elements to the next generations.

Qualitative research design was used in this study. The data of the study were obtained from the programs of the governments established between 1980-2023 in the Republic of Turkey through document analysis. The data were analyzed by descriptive method.

According to the findings obtained from the study, the educational goals of the government programs established in the 1980s were to raise individuals who adhere to Atatürk's principles and reforms, to provide equal opportunity in education and

technology support. It was decided to use radio and television channels in educational and cultural activities. Education; seen as one of the primary needs of individuals. It is planned to spread Turkish in the fields of science and technology, to pay attention to the use of living Turkish, to preserve the structure and beauty of the language, and to ensure the natural development of the native language. Literature; seen as an important part of social and cultural life. One of the basic policies is the work to be done on the development of literature.

According to the government programs established in the 1990s, the aim of education is; To raise individuals who are committed to Atatürk's principles and reforms, who have knowledge and scientific thought, who have internalized their values, who are loving, respectful and tolerant. It is aimed that individuals are inclined to the technology production system and that they have reached universal values together with the national culture. It was stated that education should be reconciled with the principle of secularism, equal opportunities should be provided in education, and television and computer should be used in education. According to the governments established in the 1990s, language and literature; is the carrier of culture. Plans have been made to "teach Turkish as a national and common language of education" and to strengthen the awareness of literature. The main goal was to enrich the literature with national cultural accumulation.

In the 2000s, it was aimed to raise generations with free ideas, free conscience, and free knowledge. Language and literature in the programs; seen as a culture-transmitter. It has come to the fore to take measures to enrich Turkish, protect it against words from foreign languages, and use it correctly.

The basis of recent government programs has been based on education reform. An understanding based on national values has been adopted. The necessity of a transformation centered on quality was emphasized. The purpose of education; to raise individuals who have internalized the national culture, developed thinking and problem-solving skills, open to communication and sharing, and strong aesthetic and artistic feelings. About Turkish; the relationship between language and civilization was emphasized. Studies have been carried out to introduce Turkish literature related to literature at national and international level.

As a result of the study, it has been seen that Turkish governments have included educational plans in their programs since 1980. It has been concluded that subjects related to language and literature are not included in some programs.

Attitudes of Secondary School Students towards Robotics and Coding in STEM Education with Tinkercad

Hasan GÜLERYÜZ*

Makale Geliş Tarihi: 24/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 09/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1270169

Abstract


The aim of the research is to investigate the attitudes of middle school students towards robotics and coding in STEM education with Tinkercad. A total of 32 secondary school students (12 girls and 20 boys) participated in the 6-week study. The research lasted 8 weeks. Quantitative research method was used in this study. Two scales were used in the study. Robotic attitude scale for middle school students and attitude scale for coding for middle school students were applied. The research is a single group experimental study. It was done in the form of pre-test and post-test. Analyzes were made by applying the t test for paired samples. According to the data obtained from the findings, it is seen that there is a positive significant difference in the robotic attitude scale for secondary school students and the attitude scale for coding for secondary school students. Arduino IDE program was used over Tinkercad portal. In the research, 4 applications were made and their knowledge was reinforced. Robotic coding applications prepared in accordance with STEM education were prepared. It has increased the interest of secondary school students in STEM education. This study is important in terms of transforming theoretical knowledge into products and acquiring 21st century skills.

Keywords: STEM education, robotics and coding, tinkercad

Tinkercad ile STEM Eğitiminde Ortaokul Öğrencilerin Robotik ve Kodlamaya Yönelik Tutumları

Öz

Araştırmanın amacı, Tinkercad ile STEM eğitiminde ortaokul öğrencilerin robotik ve kodlama yönelik tutumları araştırmaktır. 6 hafta süren Araştırmaya (12 kız ve 20 erkek) toplamda 32 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma 8 hafta sürmüştür. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 2 ölçek kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilere yönelik robotik tutum ölçeği ve Ortaokul öğrenciler için kodlamaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma tek grup deneysel bir çalışmadır. Ön test ve son test şeklinde yapılmıştır. Bağımlı örneklemeler için t testi uygulanarak analizler yapılmıştır.

* Öğretim Görevlisi Dr. Altınbaş Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, hasan.guleryuz@altinbas.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0941-4969 

Kaynak Gösterme: Güleriyüz, H. (2023). Attitudes of secondary school students towards robotics and coding in STEM education with tinkercad. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 471-485.

Bulgulardan çıkan verilere göre, ortaokul öğrencilere yönelik robotik tutum ölçeği ve ortaokul öğrenciler için kodlamaya yönelik tutum ölçeğinde pozitif yönde anlamlı bir fark çıktığı görülmektedir. Tinkercad portalı üzerinden Arduino IDE programı kullanılmıştır. Araştırmada 4 uygulama yapılarak bilgileri pekiştirilmiştir. STEM eğitimine uygun hazırlanmış robotik kodlama uygulamaları hazırlanmıştır. Ortaokul öğrencilerin STEM eğitimine olan ilgilerinin artmasını sağlamıştır. Teorik bilgilerin ürüne dönüştürülmesi ve 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *STEM eğitimi, robotik ve kodlama, tinkercad*

Introduction

The field of communication and information technologies is getting stronger and developing day by day. Continuous developments and changes in this field also affect the education and training processes. The use of technology in education facilitates the realization of permanent learning. Changes in learning approaches with the development of technology necessitated restructuring learning activities and environments in accordance with this developing technology. The use of educational technologies in the creation of these environments has now emerged as a necessity rather than an alternative (Şişman & Küçük, 2017). The use of technology in education has enabled the application of technology-supported modern teaching methods as well as traditional teaching. The use of modern teaching methods and approaches such as flipped learning method (transformed classroom), blended learning, learning by gamification, and cooperative learning in teaching environments is becoming more common day by day (Talan, 2020). It is expected from every individual who steps into education life, that is, from kindergarten to high school, to have a certain level of knowledge about computer science (Smith, 2016). In the 21st century, coding skill is seen as one of the basic skills that every individual should acquire. Because societies no longer need a consuming generation, but a producing generation. 21st century skills are the skills that have been emphasized and brought to the agenda with the changes that have occurred in the century we live in. In other words, some of these skills have existed before and have become important again (Silva, 2009).

STEM education is one of the most important and modern education approaches of the 21st century, which ensures that the information given piece by piece in today's programs becomes permanent by associating it with each other. While STEM education enables students to understand the world they live in, it also enables individuals to find solutions to the problems they will encounter in real life and to find alternative and practical solutions to them. STEM (science, technology, engineering and mathematics) was formed by the combination of four different disciplines (Güteryüz and Dilber, 2022b; Güteryüz, 2020).

Coding, one of the most important technological developments of the last century, seems to be included in the 21st century skills (Seferoğlu, 2021). Coding has a structure that allows students to learn by doing and experiencing,

and also provides support for metacognitive development, providing the opportunity to solve the problems they encounter. The lexical meaning of coding, which is also expressed as programming, can be expressed as block-based programming, which is formed by combining the planned operations according to a certain rule and order. In addition, coding can also be expressed as a part or all of the sequence of commands written to make any computer, electronic circuit or mechanisms made of a mechanical system operate (Genç & Karakuş, 2011).

Coding and robotics education supports the development of 21st century skills. Coding and robotics education strengthens its place in today's conditions for future generations by creating the infrastructure of technological developments. It will be an important investment for the future to instill the technologies of the future in our students, who are the technology developers of the future, and to support their tendency towards scientific research with robotics and coding technologies (Göksoy & Yılmaz, 2018).

Depending on the technological developments, coding teaching had to renew itself in parallel with the developing technologies. The adaptation of coding education to the changing technological developments is its transformation into robotic coding. While robotic coding provides students with coding-related skills, it also allows students to learn many abstract concepts and processes by embodying them (Korkmaz, Altun, Usta, & Özkaya, 2014).

Robotic coding is a type of coding that individuals come up with by combining coding and mechanics. It enables students to produce a concrete and moving object with the codes they have created. In other words, the student moves the robots with the codes they have created. In this way, education becomes both fun and interesting for the student (Güleriyüz & Dilber, 2022b). Thanks to robotics and coding, while students have fun, they also develop scientific methods, engineering design processes, creativity skills, coding logic, collaborative work, mathematical thinking process skills and problem solving skills (Eguchi, 2014).

The development of students at all levels of education and training should be supported by STEM education, robotics and coding training. STEM is an education model in which science, technology, engineering and mathematics disciplines are combined. In today's world of technology revolutions, knowing STEM and coding is of great importance (Güleriyüz, Dilber & Erdoğan, 2019). Therefore, the fact that secondary school students receive both STEM education, robotics and coding education is of great importance for the future of countries.

Purpose and Importance of the Research

The aim of this research is to create a learning environment designed in accordance with STEM education, where secondary school students can

participate in robotics and coding activities efficiently within the framework of STEM education, and to determine the effect of this environment on students' attitudes towards robotics and coding. Raising students with 21st century skills in STEM education, robotics and coding is among the goals of our education system. It is seen that STEM Education, robotics and coding education, where interdisciplinary bonds are best provided, are essential for raising students with 21st century skills. The aim of this study is to determine the effects of robotics and coding activities prepared in accordance with STEM education on secondary school students' attitudes towards robotics and coding. In addition, these subjects are encouraged by the Ministry of National Education and it is seen that they are planned to be disseminated in schools.

Research Problem

In STEM education with Tinkercad, it aims to investigate middle school students' attitudes towards robotics and coding.

Research Questions

What are the attitudes of middle school students towards robotics and coding in STEM Education?

Method

Quantitative research method was used in this study. Quantitative research method is to objectively measure the social behavior of individuals through experimentation, observation and testing and to explain them with numerical data. Research that is reproducible and objectively demonstrated by observation and measurement is known as quantitative research. In the quantitative research, t-test was applied for paired samples. The t-test for paired samples tests whether the means from two related groups or measures differ significantly from each other. The research was conducted in the form of a single group pre and post-test.

Sample

A total of 32 secondary school students, 12 girls and 20 boys, participated in the research.

Data Collection Tools

Middle School Students' Robotic Attitude Scale;

The original version of the robotic attitude scale of middle school students Cross et al. (2016) was developed. Fat et al. (2018) conducted a validity and reliability study. The aim is an appropriate measurement tool that can be used to determine the attitudes of secondary school students towards educational robotics activities. Within the scope of the study, a valid and reliable scale was obtained, which was

collected under four factors with 24 items. The scale form consisting of 24 items was 5-point Likert 5: Strongly; 4: Agree; 3: Undecided; 2:Disagree Agree; 1:Strongly Disagree;

Attitude Scale towards Coding For Secondary School Students;

Attitude scale towards coding for middle school students, Akkuş et al. (2019) was developed by. The aim is an appropriate measurement tool that can be used to determine the attitudes of students who have received coding education. Within the scope of the study, a reliable and valid scale with 10 items collected in a single factor was revealed. The 10-item scale form is 5-point Likert 5: Totally Agree, 4; Agree, 3; Partially Agree; 2: Disagree; 1:Totally Disagree.

Data Analysis

The data of this research, in which the Robotic Attitude Scale towards Secondary School Students and the Attitude Scale towards Coding for Secondary School Students were used as data collection tools, were analyzed with SPSS 21, a computer-aided statistical package program. In order to test the problem situation in the research, the standard deviations of the scores and the significant difference between the averages of these scores were examined. It was observed that the scores showed a normal distribution. Because of this situation, t-test was applied for paired samples from parametric tests. It was seen that the data obtained showed a statistically significant difference between the pre and post-test.

Application

In this study, an educational program, which was prepared for secondary school students and made the education-teaching process fun, simple and efficient, was implemented using robotic and coding activities made with Tinkercad. The content of this program lasted for 8 weeks and a total of 32 hours (2+2) hours per week. Tinkercad and Arduino IDE programs were taught in robotics and coding activities with Tinkercad. This application was made in the form of pre and post-test. A brief summary of the activities carried out is shown below and the work schedule is given in Table 1.

A Brief Summary of the Event:

- ✓ Pre-tests of both scales were given to middle school students in the first week.
- ✓ In the second and third weeks, secondary school students were granted membership on the Tinkercad page. Then Tinkercad and Arduino programs were taught.
- ✓ Tinkercad 1st application was made in the fourth week. Sequential Led Application was made with robotics and coding.
- ✓ Tinkercad 2nd application was made in the fifth week. Traffic light application was made with robotics and coding.

- ✓ Tinkercad 3rd application was made in the sixth week. Controlling Led Brightness with Potentiometer with robotics and coding has been applied.
- ✓ Tinkercad 4th application was made in the seventh week. Motion (PIR) sensor application was made with robotics and coding.
- ✓ In the eighth week, the post-tests of both scales were given to the secondary school students.

Table 1.

Weekly Schedule of Robotic Coding Applications with Tinkercad

Week	Subject
Week 1	Pre-tests of both scales were performed.
Week 2	Introduction of Tinkercad Program
Week 3	Introduction of Tinkercad Program
Week 4	Tinkercad 1. Application: Robotic and Coding Sequential Led Application
Week 5	Tinkercad 2. Application: Robotic and Coding Traffic Light Application
Week 6	Tinkercad 3. Application: Controlling Led Brightness With Robotic and Coding Potentiometer Application
Week 7	Tinkercad 4. Application: Robotic and Coding Motion (PIR) Sensor Application
Week 8	Post-tests of both scales were performed

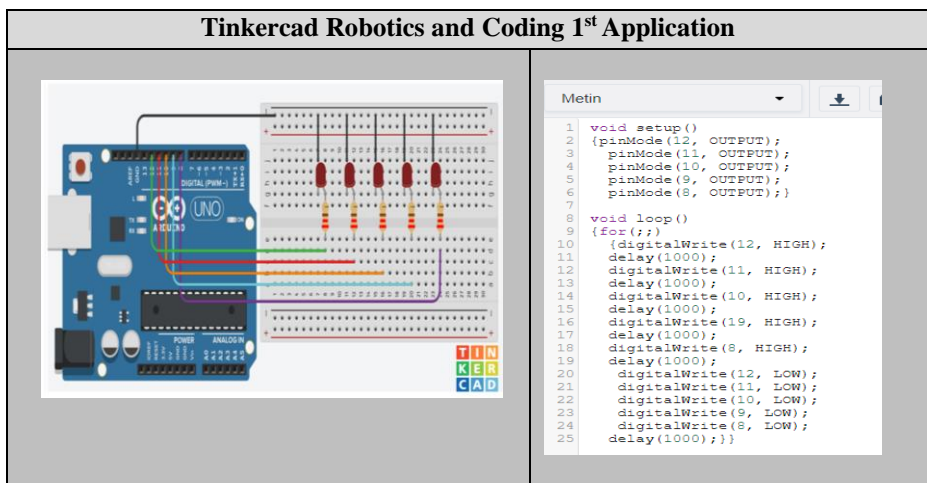


Figure 1. Sequential led application

In the first application of robotics and coding made with Tinkercad, sequential led application was made with Arduino IDE. Figure 1 shows the circuit diagram and codes of the led application.

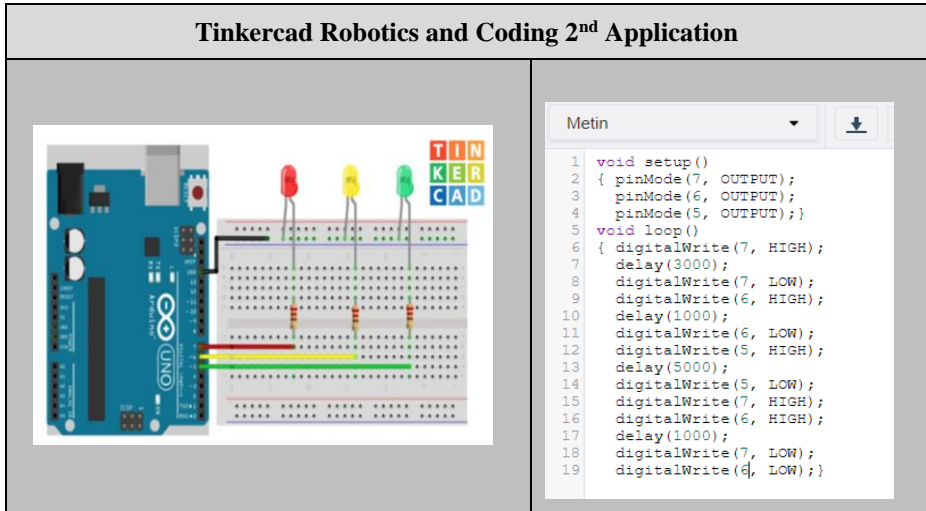


Figure 2. Traffic light application

In the second application of robotics and coding made with Tinkercad, a traffic light application was made with Arduino IDE. Figure 2 shows the circuit diagram and codes of the traffic light application.

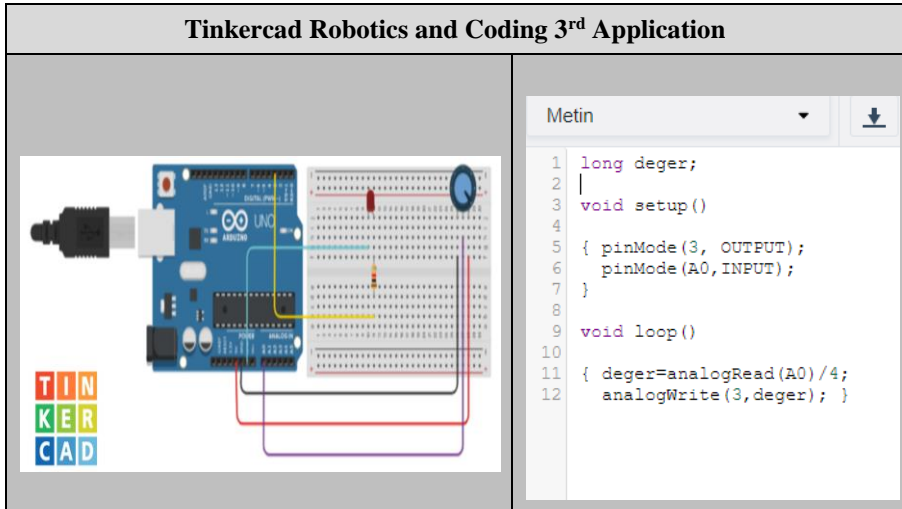


Figure 3. Controlling led brightness with potentiometer

In the third application of robotics and coding made with Tinkercad, Controlling Led Brightness with Potentiometer with Arduino IDE was applied. Figure 3. The circuit diagram and codes of the application of Controlling Led Brightness with a Potentiometer are included.

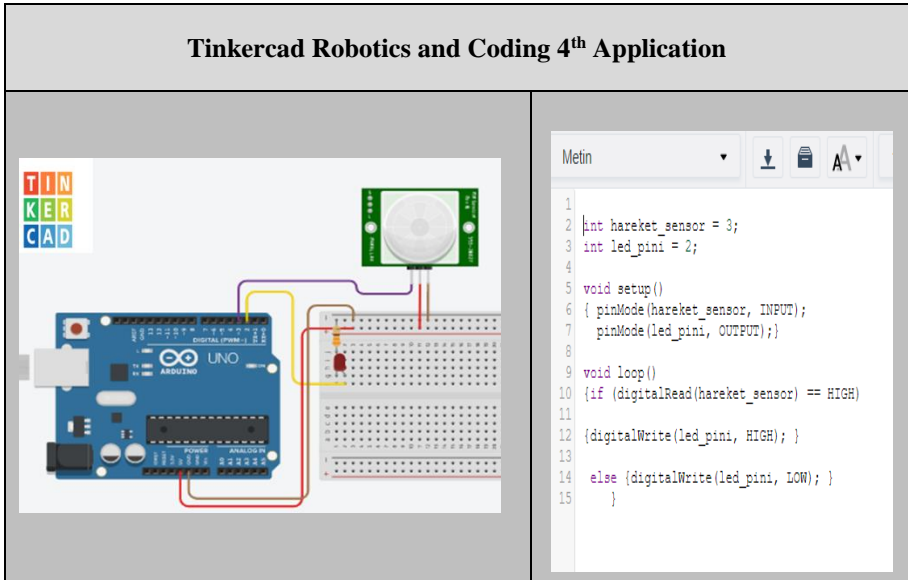


Figure 4. Motion (PIR) sensor application

In the fourth application of robotics and coding made with Tinkercad, Temperature Sensor Application was made with Arduino IDE. Figure 4. Circuit diagram and codes of the Temperature Sensor application are included.

Findings

In this research, there are analyzes of middle school students' attitudes towards robotics and coding in STEM education with Tinkercad.

Robotic Attitude Analysis of Middle School Students

Table 2.

Numerical Data Showing the Sample

S	F
Female	12
Male	20
Total	32

When Table 2 is examined, 12 female and 20 male secondary school students participated in the study.

Table 3.

Robotic Attitude Paired Samples T-Test of Secondary School Students

	\bar{x}	n	ss	sh _x
PRETEST	62.24	32	6.33	.92
POSTTEST	72.43	32	6.39	.94

When Table 3 is examined, when the results of secondary school students' robotic attitudes in STEM education with Tinkercad are examined, it is seen that there is an increase in the averages of $\bar{X}_{pretest} = 62.24$ and $\bar{X}_{posttest} = 72.43$. It is seen that the results support the post-test average scores.

Table 4.

Robotic Attitude Paired Samples Test of Secondary School Students

	\bar{x}	ss	sh _x	Lower	Upper	t	df	p
PRETEST								
POSTTEST	-8.19	6.11	0.87	-8.59	-6.35	-8.13	32	0.000

When Table 4 is examined, it is seen that there is a statistically significant increase in the pre-test and post-test results of secondary school students' attitudes towards robotic attitudes in STEM education with Tinkercad as a result of the paired samples t-test analysis. ($t(32) = -8.13$, $p = 0.00$). Based on this finding, it is seen that STEM education with Tinkercad positively affects the attitudes of secondary school students towards robotic attitudes.

Attitude Analysis Towards Coding for Secondary School Students

Table 5.

Attitudes Towards Coding Paired Samples T-Test for Secondary School Students

	\bar{x}	n	ss	sh _x
PRETEST	63.99	32	6.44	.87
POSTTEST	72.77	32	6.59	.93

When Table 5 is examined, when the results about the attitudes of secondary school students towards coding in STEM education with Tinkercad are examined, it is seen that there is an increase in the averages of $\bar{X}_{pretest} = 63.99$ and $\bar{X}_{posttest} = 72.77$. In the results, it is seen that the post-test average scores are supported.

Table 6.

Attitude Paired Samples Test towards Coding

	\bar{x}	ss	sh _x	Lower	Upper	t	df	p
PRETEST								
POSTTEST	-8.29	6.19	0.88	-8.59	-6.43	-7.98	32	0.000

When Table 6 is examined, it is seen that there is a statistically significant increase in the pre and post-test results of secondary school students' attitudes towards coding in STEM education conducted with Tinkercad, as a result of the paired samples t-test analysis. ($t(32) = -7.98, p = 0.00$). Based on this finding, it is seen that STEM education with Tinkercad positively affects secondary school students' attitudes towards coding.

Discussion and Conclusion

In the results of the analysis carried out to determine the robotic attitudes of middle school students and their attitudes towards coding for middle school students in STEM education with Tinkercad, it is seen that there is a positive and significant change in both the robotic attitudes of middle school students and their scores on coding for middle school students. With the STEM education applications, the students exhibited a positive attitude towards robotics and coding.

When we do a literature review, it is seen that it shows parallelism with similar studies. Güleriyüz (2022b) Similar results were obtained as the robotic coding applications made with Tinkercad measured the robotic attitudes of the students and it was a single group experimental study. Öz Doğru (2005) determined that robotic activities affect students' attitudes positively and these activities are instructive. Khanlari (2013) stated that STEM education, which includes robotic activities, is an effective tool to develop students' 21st century skills such as teamwork, cooperation, social responsibility and communication. De Silva & Ekanayake (2008) stated in his study on the use of robotic applications in physics teaching that there are important developments in terms of motivation and participation for students who have difficulty concentrating in physics subjects.

Kececi (2017) stated that there was a significant increase in students' attitudes towards coding learning supported by educational computer games in their research to determine the effects of STEM education practices on the attitudes of 5th grade students towards coding learning. Güleriyüz, Dilber, and Erdoğan (2020) gave positive feedback about the coding education of the students in their study named Opinions of students about coding education in STEM applications. In the research conducted by Gülbahar and Kalelioğlu (2018), teachers need to learn something about robotic coding with their own efforts. Güleriyüz, (2020); Güleriyüz & Dilber (2022b) in their study named the effect of robotic coding and 3D printer applications on teacher candidates' 21st century skills, STEM awareness and STEM self-efficacy; Robotic coding and 3D printing activities prepared within the scope of STEM education helped students to have a positive attitude.

In the study of examining the place of coding education as a 21st century skill in education policies, Sayın & Seferoğlu (2016) included coding in the

curriculum in order to improve students' logical thinking and problem solving skills. In addition, they have obtained similar results in studies in the fields of robotics and coding education. (Güleriyüz, Dilber 2022a Güleriyüz, 2022a; Gültepe, 2018; Şenol & Demirer, 2017; Şenol & Büyüç, 2015; Datteri, et al. 2013; Welch & Huffman, 2011; Sullivan, 2008).

As a result, it was determined that robotics and coding activities designed in accordance with STEM education contributed positively to students' attitudes towards robotics and coding. The fact that robotics and coding-related skills, which are among the 21st century skills, were supported in STEM education, contributed to the increase of students' interest in STEM education as well as gaining these skills. Students showed a positive attitude in robotics and coding activities designed in accordance with STEM education. It also increases their interest in STEM education. Robotic education, which is one of the most important paradigms in the world in the 21st century, is of great importance for coding education and STEM education in terms of transforming theoretical knowledge into products and acquiring 21st century skills. Today, where 21st century skills are very important, supporting the development of these skills with robotics and coding activities within the scope of STEM education will be an important investment in the future by placing our students, who are the developers of the future, on solid foundations.

References

- Datteri, E. (2013). Predicting the long-term effects of human-robot interaction: A reflection on responsibility in medical robotics. *Science and engineering ethics*, 19, 139-160.
- De Silva, L., & Ekanayake, H. (2008, December). Behavior-based robotics and the reactive paradigm a survey. In *2008 11th International Conference on Computer and Information Technology* (pp. 36-43). IEEE.
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5-11.
- Genç, Z. & Karakuş, S. (2011). *Learning by design: Using Scratch in the design of educational computer games*. 5. International Computer and Instructional Technologies, Firat University, 981-987. Elazığ
- Göksoy, S., and Yılmaz, İ. (2018) Information technology teachers and students' views on robotics and coding course. *Düzce University Journal of Social Sciences Institute*, 8(1), 178-196.
- Gülbahar, Y., & Kalelioğlu, F. (2018). Information technologies and computer science: Curriculum update process. *Journal of National Education*, 47(217), 5-23.

- Gülyüz, (2020). *The effect of 3D printer and robotic coding applications on 21st century learner skills of prospective teachers, STEM awareness and STEM teacher self-efficacy.*(Tez No: 655527)[Doctorate Thesis, Atatürk University-Erzurum].Yüksek öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gülyüz, H., & Dilber, R. (2021). STEM activities made with robotic coding; the effect on awareness of teacher candidates regarding its use in science lessons. *International Journal of Engineering Technologies and Management*, 8(11), 79–96.
- Gülyüz, H., & Dilber, R. (2022a). The impact of robotics coding and 3d printing STEM activity on 21st century learner skills of teacher candidates. *International Journal of Engineering*, 4, 1–18.
- Gülyüz, H., Dilber, R., & Erdoğan, İ. (2020). Opinions of teacher candidates on coding education in STEM applications Ağrı İbrahim Çeçen University. *Journal of Social Sciences*, 6(1), 71–83.
- Gülyüz, H., (2022a). The effect of robotic coding (Mblock - Arduino) activities on students' self-efficacy and attitudes. *Acta Scientific Computer Sciences*, 4.8(2022), 02–09.
- Gülyüz, H. (2022b). Robotic Coding Attitudes and Opinions of Pre-service Teachers about Robotic Coding Applications with Tinkercad. *Acta Scientific Computer Sciences Volume*, 4(12). 114-120
- Gülyüz, H., & Dilber, R. (2022b). Robotic coding and 3D printer with STEM activities; the effect of science teacher candidates on STEM awareness and STEM self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 1-21.
- Gültepe, A. A. (2018). Students code through the eyes of information technology teachers who teach coding. *International Journal of Leadership Education*, 2(2), 50-60.
- Kececi, G. (2017). The Aims and Learning Attainments of Secondary and High School Students Attending Science Festivals: A Case Study. *Educational Research and Reviews*, 12(23), 1146-1153.
- Khanlari, A. (2013, December). Effects of educational robots on learning STEM and on students' attitude toward STEM. In *2013 IEEE 5th conference on engineering education (ICEED)* (pp. 62-66). IEEE.
- Korkmaz, Ö., Altun, H., Usta, E. & Özkaya, A. (2014). The effect of activities in robotic applications on students perception on the nature of science and students metaphors related to the concept of robot. *Online Submission*, 5(2), 44-62.
- Sayin, Z., & Seferoglu, S. S. (2016). *Coding education as a new 21st century skill and the effect of coding on education policies.* Academic Informatics Conference, 3(5).777-785

- Seferoglu, S. S. (2021). *The importance of coding as a 21st century skill and its place in education*. The importance and place of coding in <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/code> is taken from the address 41768618.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Smith, M. (2016). Computer science for all. Retrieved. Retrieved from <https://www.whitehouse.gov/blog/2016/01/30/computer-science-all>
- Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.
- Şenol, S., & Demirer, V. (2017). *The Example of Information Technologies and Software Course Curriculum in Systematics from Coding Education to Robot Technology and Teacher Opinions*. 26th International Educational Sciences Congress, 20, 23.
- Şenol, A., & Büyük, U. (2015). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: *Robolab*. *Journal of Turkish Studies* 10(3), 213–36.
- Şişman, B. & Small, S. (2018). Validity and reliability study of the Turkish robotic attitude scale for secondary school students . *Aegean Education Journal*, 19(1), 284-299.
- Talan, T. (2020). Examination of studies on educational robotics applications. *Education as You Live*, 34(2), 503-522.
- Welch, A., & Huffman, D. (2011). The effect of robotics competitions on high school students' attitudes toward science. *School Science and Mathematics*, 111(8), 416-424.

Genişletilmiş Özet

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen değişimler, öğrenme etkinliklerini ve ortamlarını gelişen bu teknolojiye uygun olarak yeniden yapılandırmayı gerektirmiştir. Bu ortamların oluşturulmasında eğitim teknolojilerinin kullanılması artık bir alternatiften çok gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımı geleneksel öğretimin yanında teknoloji destekli çağdaş öğretim yöntemlerinin de uygulanmasına olanak sağlamıştır. 21. yüzyılda robotik ve kodlama becerisi her bireyin kazanması gereken temel becerilerden biri olarak görülmektedir. Çünkü toplumlar artık tüketen değil üreten nesle ihtiyaç duymaktadır. 21. yy. becerileri yaşadığımız yüzyıl içinde meydana gelen değişimlerle önemi tekrar vurgulanan ve gündeme gelen becerilerdir. Yani bu becerilerin bir kısmı önceden de var olup yeniden önemli hale gelmiştir.

STEM eğitimi, günümüzde uygulanan programlarda parça parça verilen bilgilerin birbirleri ile ilişkilendirerek kalıcı hale gelmesini sağlayan 21. yüzyılın en önemli ve modern eğitim yaklaşımlarından birisidir. STEM eğitimi öğrencilerin içinde buldukları dünyayı anlamalarını sağlarken diğer yandan da gerçek hayatta bireylerin karşılaşacakları problem karşısında çözümler bulmasını ve bunlara alternatif ve pratik çözümler bulmasını sağlar. STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) dört farklı disiplinin bir araya gelmesi ile oluşmuştur.

Kodlama ve robotik eğitimi, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Kodlama ve robotik eğitimi gelecek nesiller açısından günümüz koşullarındaki yerini teknolojik gelişmelerin alt yapısını meydana getirerek iyi bir biçimde sağlamlaştırmaktadır. Geleceğin teknoloji geliştiricisi olan öğrencilerimize, geleceğin teknolojilerini şimdiden aşlamak ve onların bilimsel araştırmalara yönelik eğilimini robotik ve kodlama teknolojileri ile desteklemek geleceğe yapılacak önemli bir yatırım olacaktır.

Eğitim ve öğretimin her kademesindeki öğrencilerin gelişiminin STEM eğitimi, robotik ve kodlama eğitimleriyle desteklenmesi gerekmektedir. STEM fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir arada verildiği bir eğitim modelidir. Teknoloji devrimlerinin yaşandığı günümüzde STEM ve kodlama bilmek büyük bir önem arz eder. Bundan dolayı ortaokul öğrencilerin hem STEM eğitimi hem robotik hem de kodlama eğitimlerini şimdiden almaları ülkelerin geleceği açısından son derece büyük bir önem arz ettiğini ifade etmektedir.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, bireylerin toplumsal davranışlarını deney, gözlem ve test yolu ile nesnel bir şekilde ölçmek ve sayısal veriler ile açıklamaktır. Gözlem ve ölçüm ile tekrarlanabilir olan ve objektif olarak ortaya konan araştırma niceliksel yani “sayısal” araştırma olarak bilinir. Nicel araştırmada bağımlı örneklem için t testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklem için t testi, İki ilişkili grup veya ölçümden elde edilen ortalamaların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Araştırma tek grup halinde ön test son test şeklinde yapılmıştır. Araştırmaya 12 kız ve 20 erkek olmak üzere toplamda 32 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ortaokul öğrencilerin robotik tutum ölçeği ve Ortaokul öğrenciler için kodlamaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerin robotik tutum ölçeğinin orijinal hali Cross vd. (2016) geliştirilmiştir. Şişman vd. (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Amaç, Eğitsel robotik etkinliklerine ilişkin ortaokul öğrencilerinin tutumlarını belirlemede kullanılacak uygun bir ölçme aracıdır. Çalışma kapsamında 24 maddede sahip olan dört faktör altında toplanan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. 24 maddeden oluşan ölçek formu 5’li likert 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ortaokul öğrenciler için kodlamaya yönelik tutum ölçeği, Akkuş vd. (2019) tarafından geliştirilmiştir. Amaç, kodlama eğitimi almış öğrencilerin tutumlarını belirlemede kullanılacak uygun bir

ölçme aracıdır. Çalışma kapsamında tek faktörde toplanan 10 maddelik güvenilir ve geçerli bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. 10 maddeden oluşan ölçek formu 5'li likert 1: Tamamen Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum şeklindedir. Tinkercad ile yapılan robotik ve kodlama etkinliklerin kullanıldığı bir eğitim programı uygulanmıştır. Hazırlanan bu programın içeriği 6 hafta ve her hafta (2+2) saat olmak üzere toplam 24 saat sürmüştür. Tinkercad ile yapılan robotik ve kodlama etkinliklerinde, Tinkercad ve Arduino IDE programları öğretilmiştir. Yapılan bu uygulama ön test ve son test şeklinde yapılmıştır.

Tinkercad ile yapılan STEM eğitiminde ortaokul öğrencilerin robotik tutumlarını ve ortaokul öğrencileri için kodlamaya yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçlarında hem ortaokul öğrencilerin robotik tutumlarında hem de ortaokul öğrencileri için kodlamaya yönelik tutumları puanlarında pozitif yönde anlamlı değişim meydana geldiği görülmektedir. Yapılan STEM eğitimi uygulamalarıyla öğrencilerin robotik ve kodlamaya yönelik olarak olumlu bir tutumlar sergilemişlerdir.

Sonuç olarak, STEM eğitimine uygun tasarlanmış robotik ve kodlama etkinliklerinin öğrencilerin robotik ve kodlamaya yönelik tutumuna olumlu yönde katkı yaptığı belirlenmiştir. STEM eğitimine uygun tasarlanmış robotik ve kodlama etkinliklerinde öğrencilerin olumlu yönde tutum sergilemiştir. STEM eğitimine olan ilgilerinin artmasını da sağlamaktadır. Teorik bilgilerin ürüne dönüştürülmesi ve 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması açısından 21. yüzyılda dünyadaki en önemli paradigmalardan birisi olan robotik eğitim, kodlama eğitimi ve STEM eğitimine büyük önem teşkil etmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin oldukça önem arz ettiği günümüzde bu becerilerin gelişimini STEM eğitimi kapsamında robotik ve kodlama etkinlikleriyle desteklemek geleceğin geliştiricisi olan öğrencilerimizi sağlam temeller üzerine oturtturarak geleceğe yapılacak önemli bir yatırım olacaktır. Çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

İkna Teknikleri Açısından Çocuk Dergileri: Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk Dergisi

Tuğba Emirhan* Mehmet Kara**

Makale Geliş Tarihi:12/04/2023

Makale Kabul Tarihi:08/06/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1281764

Öz

Çocukluk; yeni bilgilerin keşfedildiği, tutum ve davranışların şekillenmeye başladığı bir dönemdir. Bu süreçte çocuğun karşısına çıkacak olan medya ürünleri, çocuğun psikolojik ve sosyolojik gelişimini etkiler. Zira bu ürünlerin içeriğinde çocukların duygu ve düşüncelerine hitap eden çeşitli ikna teknikleri kullanılmaktadır. Dolayısıyla çocuğun hayatında önemli rol oynayan ikna teknikleri, çocuk eğitiminde göz ardı edilmemelidir. Bu çalışmada 2020 yılında yayınlanan Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde -Ocak, Nisan, Haziran, Eylül, Aralık sayıları- kullanılan ikna teknikleri tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak alanda tespit edilen, 88 ikna tekniğinden oluşan bir liste kullanılmıştır. Buna göre Mavi Kırlangıç dergisinde 34, Dama Dama PTT Çocuk dergisinde 33 ikna tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca sözü edilen çocuk dergilerinde kullanılan bu ikna teknikleri, çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda incelenen dergilerde kullanılan ikna tekniklerinin, çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından uygun olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, ikna teknikleri, çocuk dergileri

Children's Magazines in Terms of Persuasion Techniques: Mavi Kırlangıç and PTT Çocuk Magazine

Abstract

Childhood; It is a period in which new information is discovered and attitudes and behaviors take shape. In this process, the media products that the child come across affect the psychological and sociological development of the child. Because various persuasion techniques are used that appeal to children's feelings and thoughts in the content of these products, therefore persuasion techniques which play an important role in the child's life should not be ignored in child education. In this study, the persuasion techniques used in the journals of Mavi Kırlangıç and Dama Dama PTT Çocuk published in 2020 -January, April, June, September, December- have been determined. A list of 88 persuasion techniques identified in the field have been used as a data collection tool. According to this, it was determined that 34 persuasion techniques were used in the journal Mavi Kırlangıç and 33 persuasion techniques were used in the journal Dama Dama PTT Çocuk. In addition, these persuasion techniques

*Millî Eğitim Bakanlığı, Samsun, Türkiye, tubaemirhan.meb@gmail.com, ORCID:[0000-0002-1663-8450](https://orcid.org/0000-0002-1663-8450)^{id}

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD., Ankara, Türkiye, mehkara@gazi.edu.tr. ORCID: [0000-0003-4691-5460](https://orcid.org/0000-0003-4691-5460)^{id}

Kaynak Gösterme: Emirhan, T., & Kara, M. (2023). İkna teknikleri açısından çocuk dergileri: Mavi kırlangıç ve dama dama PTT çocuk dergisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 486-513.

used in the mentioned children's magazines were evaluated according to the basic principles of children's literature. At the end of the research, it was confirmed that the persuasion techniques used in the examined journals were suitable for the basic principles of children's literature.

Keywords: Communication, persuasion techniques, children's magazines

Giriş

İnsan hayatı, iletişim üzerine kuruludur. Bireyler; duygu, düşünce ve hayallerini paylaşma, başkalarını etkileme, yeni bilgiler edinme ihtiyacı duyarlar. Bu iletişim sürecinde kişi, bazen verici konumdayken bazen de alıcı konumdadır. Nitekim iletişim insanların birbirlerini etkileme ve birbirlerinden etkilenme yoludur (Krauss & Fussell, 1996).

İletişim şekilleri, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin etkisi ile zamanla gelişmiştir. İnsanoglu önceleri genellikle sadece konuşma yoluyla iletişim kurulabilirken günümüzde sosyal medya, çeşitli web uygulamaları, yazılı ve görsel medya gibi birçok araçla iletişim kurma imkânına kavuşmuştur. Dolayısıyla kullanım alanı olan oldukça geniş olan “iletişim” çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.

Cüceloğlu'na (2002) göre iletişim hem kişisel hem de toplumsal bir süreçtir. Gökçe'ye (2006) göre ise iletişim, insanlar arasında ilişki kurmayı ya da anlaşmayı ifade etmektedir. Diğer yandan Tutar (2021) iletişimi; yüz ifadesi, el, kol, beden hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, sosyal medya vb. bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak kaynak ve hedef arasında gerçekleştirilen mesaj alışverişi olarak tanımlamaktadır. Görülüyor ki iletişim, toplumsal bir bütün olmanın öncülüdür (Güngör, 2013).

İletişim iki kişiyi ilişki içine sokan psiko-sosyal bir süreçtir (Cüceloğlu, 2002). Bu süreçte iletişimlerin çoğunluğunun amacı karşı tarafı etkilemek, belli bir inanca, duyguya, düşünceye veya davranışa yönlendirmektir (Akyol, 2019). Bu nedenle iletişim sürecinde iknadan söz etmek gerekir. “İkna, kişi veya grubun tutum ve davranışlarını, dil becerileri ve çeşitli etkileme unsurları aracılığıyla zorlama olmaksızın bilinçli bir şekilde yönlendirmeyi hedefleyen iletişim sürecidir” (Deniz, 2018).

Her dönemde “ikna ve iletişim” bir şekilde gündeme gelmiştir. Dolayısıyla ikna tekniklerine yönelik çalışmalar en eski çağlardan itibaren yapılmış, iknaya dair çeşitli modeller ortaya konmuştur. İkna alanında öne çıkan isimlerden Aristo, (2015) iknayı üç temel unsura bağlamıştır. Birincisi konuşmacının kişisel karakteriyle ilgilidir, ikincisi dinleyiciyi belli bir ruh hâline getirmeye bağlıdır, üçüncüsü ise, konuşmacının öne sürdüğü kanıtlardır. Dolayısıyla Aristo'ya, göre iletişim, mutlaka inandırıcı olmalı ve ikna etme özelliklerine sahip olmalıdır. Bu sebeplerle konuşmacının; yaşı, cinsiyeti, aile ilişkileri, kültürel durumu, ekonomik koşulları, büyüleyici özellik gibi yönleri karşı tarafı ikna etmede etkilidir (Gürüz & Eğinli, 2008). Sonuç olarak Aristo

Model’inde konuşmacının dinleyiciyi ikna ettiği dinleyicinin ise geri bildirimlerle konuşmacıyı etkilediği ifade edilmiştir (Tutar & Yılmaz, 2003).

İletişim ve ikna arasındaki ilişkiyi öne çıkaran bir diğer model ise Hovland Model’idir. Bu modele göre, ikna edilecek kişi (alıcı) yönünden yaklaşma eğilimi vardır. Sözü edilen modelde ön eğilim ve yakınlık faktörlerinden bahsedilir. Buna göre alıcının önceden edindiği ön fikir, tutum, değer ve inançları o kişinin ikna edilebilirliği arasındaki ilişkiyi gösterir (Paksoy & Acar, 2000).

Lasswell’in, Genel İletişim Modeli’nde ise iletişimde asıl gaye iknadır. Lasswell iletişimi, etki olarak izah eder. Etkiyi ise dinleyici olan kişilerin ölçülebilir ve gözlemlenebilir değişimi olarak ifade eder (Alanka, 2017). Reardon (1991), iknayı ikna çabası içinde olan bireyin, çeşitli duygusal ve bilişsel teknikler yoluyla bir başka bireyin belirli bir davranış, inanç ya da tutumu benimsemesine rehberlik etmek olarak açıklar. Söz gelimi satıcı-müşteri, öğretmen-öğrenci, idareci-çalışan, ebeveyn-çocuk iletişiminde ikna vardır. Bir çocuğun, çikolata yemek için gerekçelerini annesine sıralaması, annesinin ona niçin çikolata yememesi gerektiğini anlatması kişilerin birbirini ikna etme çabasıdır. Sonuç olarak ikna, başkalarının davranışlarını, tutumlarını, yargılarını konuşarak ya da yazarak etkilemek için başvurulan her türlü adım olarak ifade edilebilir (Larson, 2001).

Çocuk, Çocuk Dergileri ve İkna

Çocuklar, kendini ve çevreyi onlara verilen imkânlar doğrultusunda keşfeder, duyuşsal ve bilişsel becerilerini bu yönde geliştirirler. Nitekim Yörükoğlu’na (2000) göre çocuk, “gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, ‘reşit’ sayılmayan küçük yurttaşdır.” Bu nedenle çocukları etkilemek ve yönlendirmek kolaydır ancak onlara sunulacak her şeyde onların yaş ve gelişim özellikleri, etik kurallar dikkate alınmalıdır. Zira çocukluk döneminde oluşturulan zihinsel yapı, çocuğun gelecekteki kişiliğini şekillendirecektir (Akyüz, 2013).

Çocuk, ailesinden öğrendikleri ile yaşama adım atar ve sonrasında okulda kendini geliştirmeye başlar. Diğer yandan çocuğun okul dışı hayatı, çevresi ve en önemlisi de kitle iletişim araçları çocuğu eğitmekte ve yönlendirmektedir (Temizyürek & Acar, 2014). Bu noktada çocuğun kiminle, nerede ve nasıl zaman geçirdiği onun kimlik kazanmasında önemli olmaktadır.

“Çocuk candır, geleceğin teminatıdır, evin neşesidir, korunmaya muhtaç insan yavrusudur” (Şimşek, 2013). En kıymetli varlık olarak görülen çocuklar, toplumun önemli bir parçasıdır. Nitekim çocuklar, toplumların değerlerini, geleneklerini ve göreneklerini gelecek kuşaklara aktaracak olan bireylerdir (Işık, 2007). Bu sebeple çocukların belli konularda ikna edilmesi basit bir iş olarak görülmemeli, çocuklara uygun ikna teknikleri kullanılmalıdır.

Toplumu ikna sürecinde kaynakta bulunması gereken özellikleri Doruk Karadoğan (2015) şöyle tespit etmiştir: “güvenirlilik, sosyo demografik özellikler, alanında uzman olma, iletişim becerisi, empati yeteneği, görünüş.” Çocukların ikna

edilmesi söz konusu ise bu özelliklere, çocuğa görelilik ilkesini dikkate alma eklenebilir.

Yazılı, sesli ve görsel kitle iletişim aracı olan medya; dergi, televizyon, gazete, ajans, uydu sistemleri, internet gibi iletişim araçlarından oluşmaktadır. Medya, çocukların kimlik kazanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Nitekim çocuğun toplumsal, ruhsal, ahlaki ve zihni sağlığını geliştirebilmek için farklı kaynaklardan doğru ve güvenilir yayınlara ulaşma hakkı vardır (Akyüz, 2013). Bu bağlamda çocuklara istedik davranışların kazandırılmasında medya ürünlerinden faydalanılabilir.

Çocuklar, hayatı keşfetmekten, üretmekten ve yeni bilgiler öğrenmekten keyif alırlar. Çocuk dergileri de çocuğun merak, yaratıcı düşünme, keşfetme taleplerini karşılayacak içeriklere sahip yazılı medya ve çocuk edebiyatı ürünüdür. Sever'e (2017) göre çocuk edebiyatı "erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır." Çocukların hayatında önemli bir etkiye sahip çocuk dergilerinin içerikleri hazırlanırken "ikna teknikleri" bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde dergi yazarları tarafından kullanılmaktadır. Dolayısıyla çocukta kalıcı etkiler bırakabilen içerikler oluşturulurken dikkatli olmak gerekir.

Çocuklara yönelik hazırlanan metinler, subliminal mesajlar içerebilir. İşte bu noktada sözü edilen metinleri okuyan çocukların, bilinçaltı etkilenir. Zira bilinç, her zamanki düzeyinde veya beklenmedik bir düzeye eriştiğinde etkinliğini devam ettirir. Söz gelimi okuma, konuşma, yazma anında dahi hiçbir şey sezilmemesine rağmen, bilinçaltı işlerliğini sürdürür (Güler, 2008). Çocuk dergileri de çocukların hem internet ortamında hem de basılı olarak sık karşılaştıkları eğitim materyalleridir. Dolayısıyla çocuklara sunulan bu ürünlerdeki her ayrıntının çocuk edebiyatı yazarları, ebeveynler, eğitimci tarafından dikkatle incelenmesi gerekir.

Yaş ve gelişim özellikleri sebebiyle çocuklara sunulan metinlerde yer alan ikna teknikleri, çocuğa görelilik ilkesine uygun olmalıdır. Yurttaş (1997) çocuğa görelilik ilkesini "çocuğun hayal gücüne hitap eden onu rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatım biçimini barındıran ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden geliştiren kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onu kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olmalıdır." şeklinde tanımlar. Sözü edilen ilkeye dikkat edilmezse çocukların psikolojik ve sosyolojik gelişimlerinde problemler yaşanması muhtemeldir.

Araştırmacılar, (Arıcı, 2016; Dilidüzgün, 2003; Güler, 2006; Kıbrıs, 2006; Nas, 2004; Oğuzkan, 2013; Sever, 2017; Şimşek, 2007; Şirin, 2000; Temizyürek 2003; Yalçın & Aytaş, 2012) çocuk edebiyatının temel ilkelerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmalardan hareketle çocuk dergilerinde yer alan metinlerin taşıması gereken özellikler, maddeler hâlinde aşağıda sıralanmıştır.

- Metinler ideolojik fikirleri barındırmamalıdır.
- Metinlerde argo söyleyişlere yer verilmemelidir.
- Metinlerde duygular abartılmamalıdır.
- Metinler tutarlı ve inandırıcı olmalıdır
- Metinlerde örnek kahramanlar olmalıdır.
- Metinler çocukların yaşantılarıyla uyumlu olmalıdır.
- Metinlerde ulusal değerlere yer verilmelidir, ancak dayatılmamalıdır.
- Metinlerde evrensel değerlere yer verilmelidir; ancak dayatılmamalıdır.
- Metinler çocuklara düşmanlık aşılamamalıdır.
- Metinlerde ayrıntılara yer verilmemelidir.
- Metinlerde çocuklara doğrudan öğüt vermek yerine verilmek istenen mesaj çocuklara sezdirilmelidir.
- Metinlerde olaylar objektif bakış açısıyla aktarılmalıdır.

İkna edici bir metin çocuğun kimliğini ve kişiliğini, isteklerini, kararlarını hasılı hayata bakış açısını etkilemektedir. Bu bakımdan çocuk dergilerindeki metinlerin ikna teknikleri açısından incelenmesi önemlidir. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler veri tabanlarında “çocuk dergileri”, “ikna teknikleri”, “çocuk ve ikna”, “çocuk edebiyatı ve ikna”, anahtar kelimeleriyle yapılan taramada ikna teknikleri açısından çocuk dergilerini konu alan bir çalışma tespit edilmemiştir. Literatür tarandığında genellikle reklamlar, ders kitapları ve propaganda metinleri ikna teknikleri açısından incelenmiştir. Oysa çocuğun öğrenme sürecinde, gelişimine ve tercihlerine uygun olarak ortaya konan çocuk dergileri çocuğun hayatında etkin rol oynamaktadır. Bu sebeple çocuk dergilerindeki metinlerin ikna tekniklerine göre incelenmesi metinlerde kullanılan ikna tekniklerinin çocuklara uygunluğunu tespit etmek açısından önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, 2020 yılında yayınlanan Mavi Kırılma ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde kullanılan ikna tekniklerini tespit etmek ve bu dergilerde yer alan ikna tekniklerinin çocuklara uygunluğunu değerlendirmektir.

Araştırmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir.

1. İncelenen dergilerde hangi ikna teknikleri yer almaktadır?
2. İncelenen dergilerde en sık kullanılan ikna teknikleri nasıl işlenmektedir?
3. İncelenen dergilerde kullanılan ikna teknikleri çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun mudur?

Yöntem

2020 yılında yayınlanan Mavi Kırangıç (5 sayı) ve Dama Dama PTT Çocuk (5 sayı) dergilerinde kullanılan ikna tekniklerini belirlemeye yönelik bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek (2011) “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma.” olarak tanımlamışlardır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla Mavi Kırangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde kullanılan ikna teknikleri incelenmiştir. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre dergilerdeki metinler ikna teknikleri açısından incelenmiş, çalışma sonunda elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020 yılında Türkiye’de yayınlanan tüm çocuk dergileri oluşturmaktadır. Çocuklar, Mavi Kırangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerine internet ortamında ücretsiz olarak rahatlıkla erişmektedir. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu, Mavi Kırangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinin 2020 yılı “Ocak, Nisan, Haziran, Eylül, Aralık” aylarında yayınlanan sayıları ile sınırlı tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, Mavi Kırangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinin 2020 yılı “Ocak, Nisan, Haziran, Eylül, Aralık” aylarında yayınlanan sayıları incelenmiştir. Belirtilen dergilere ait tüm sayılar okunarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri toplamak için ikna alanı uzmanları (Burns, Roe, Betty, Ross & Elinor, 1982; Cialdini, Goldstein & Martin, 2016; Cialdini, 2021; Fexus, 2021; Hogan, 2012) tarafından belirlenen ikna teknikleri incelenmiş, tekrar eden ikna teknikleri bir kez yazılıp “İkna Teknikleri Listesi” oluşturulmuştur. İncelenen tüm sayılar, bu listede yer alan 88 ikna tekniği dikkate alınarak incelenmiş ve sözü edilen dergide kullanılan ikna teknikleri tespit edilmiştir.

Tablo 1.
İkna Teknikleri Listesi

Sayı	İkna Tekniğinin Adı
1.	Önce küçük sonra büyük rica tekniği
2.	Borca sokma tekniği
3.	Gitgide artan ricalar tekniği
4.	Evet- evet tekniği
5.	“Acaba” değil “Hangi” tekniği
6.	Soruya soruyla yanıt verme tekniği
7.	Yer etme tekniği
8.	İhtiyaç oluşturma
9.	Sosyal ihtiyaçlara değinme
10.	Anlamlı ve pozitif kelimeler kullanma
11.	Zeigarnik etkisi
12.	Kapıya ayak koyma tekniği
13.	Büyükten küçük ricaya yönelim tekniği
14.	Kaybetme korkusu
15.	Mütekabiliyet
16.	Mor inek
17.	Limitleme
18.	Sınırlandırma
19.	Talebin yüksekliği
20.	Küçük hediyeler
21.	Nane şekeri taktiği
22.	İsteklerin sebeplerini belirtme
23.	Bilimsel kanıt

24. Küçük adımlar
25. Karşılıklı inançlar
26. Empati kurma
27. İtirazları ele alma
28. İhtiyaca yönelme
29. Grubun parçası olduklarını hissettirme
30. Ortak düşman yaratma
31. Beklenti oluşturma
32. Dürüstlük
33. Samimiyet
34. Otorite kurmak
35. Duygusal tepki yaratmak
36. Alanında uzman olma
37. Zayıf yönünü belirtme
38. Kusur hata belirtme
39. Uyum sağlama
40. Sesi etkili kullanma
41. Ortaklık kurma
42. Paylaşımçı olma
43. Saygı gösterme
44. Net olma
45. Az Bulunurluk Hissi Yaratmak
46. Bilinmeyenleri, bilinenlerle bağlantısını göstererek anlatma
47. Zıtlıklar yaratma
48. Nedenini sorma çünkü yanıt anlamsız
49. Güven yaratma
50. Tutarlı olma

51. Sonuç odaklı düşünce kullanma
52. Hissettiğini, hissetmişti, gördüler tekniği
53. Silme, çarpıtma, genelleme
54. Not alma taktiği
55. 80/20 kuralı
56. Esneklik
57. Gizli empatik zihin
58. Muğlak konuşma
59. Üçün gücü
60. Tavırlar yoluyla ikna
61. Müzik yoluyla ikna
62. Soru sorulmasına izin verme
63. Korku duygusu
64. Hazırlıklı olma
65. Hediye verme
66. “Eğer” tekniği
67. Olumlu hayal kurdurma tekniği
68. Kıtlık
69. Sosyal kanıt
70. Aciliyet
71. Kayıptan kaçınma
72. Merak boşluğu
73. Gelecekteki ilerleme hızı
74. Birlik
75. Planda değişime gitme
76. Tekrar
77. İstenen davranışla ilgili açıklamada bulunma

78.	Alanın uzmanı olma
79.	Rica ifadeleri kullanma
80.	Olumsuz nitelme
81.	Parlak sözler
82.	Referans kullanma
83.	Transfer tekniği
84.	Kart tekniği
85.	Tren tekniği
86.	Özdeşleşme tekniği
87.	Tanıklık tekniği
88.	Üslubu güzelleştirme

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Mavi Kırlangıç Dergisindeki Metinlerde Tespit Edilen İkna Tekniklerinin Listesi

Sayı	İkna Tekniğinin Adı
1.	Anlamlı ve pozitif kelimeler kullanma
2.	Dürüstlük, Samimiyet ve Empati Kurma
3.	Grubun Parçası Olduklarını Hissettirme
4.	Güvenilir Olma ve Şeffaf Olma /Güven Yaratma
5.	Olumlu Hayal Kurdurma
6.	Bilimsel Kanıt
7.	İstenen Davranışla İlgili Açıklamada Bulunma
8.	Referans Kullanma
9.	Merak Boşluğu
10.	Sosyal Kanıt

11.	Sosyal İhtiyaçlara Değınme
12.	Ortaklık Kurma
13.	Saygı Gösterme
14.	Birlik
15.	Bilinmeyenleri, bilinenlerle bağlantısını göstererek anlatma
16.	Tanıklık Tekniği
17.	İhtiyaç Oluşturma
18.	İhtiyaca Yönelme
19.	Net Olma
20.	Kaybetme Korkusu
21.	Alanında Uzman Olma
22.	Tren Tekniği
23.	Tutarlılık
24.	Beklenti Oluşturma
25.	Acaba Değil Hangi Tekniği
26.	Talebin Yüksekliği
27.	Eğer Tekniği
28.	Parlak Sözlere
29.	Paylaşımıcı Olma
30.	Hediye Verme
31.	Rica ifadeleri kullanma
32.	Üslubu güzelleştirme
33.	Tekrar
34.	Üçün Gücü

Tablo 2’de görüldüğü gibi Mavi Kırılancık dergisinde toplam 34 ikna tekniğine yer verilmiştir. Mavi Kırılancık dergisindeki metinlerde çocukların özellikle ruhsal, sosyal ve duygusal dünyalarını olumsuz etkileyen, “olumsuz nitelendirme, korku duygusu, muğlak konuşma, ortak düşman yaratma, kıtlık, silme, çarpıtma, zayıf yönünü belirtme, kusur hata belirtme, otorite kurma gibi ikna tekniklerinin kullanılmadığı

görülmektedir, bu da çocuk edebiyatının temel ilkelerine uyulduğunu göstermektedir. Ayrıca bu metinlerde çocuğun anlamasını zorlaştıracak üst düzey bilişsel taksonomik ikna tekniklerinin kullanılmaması da önemli ve olumlu bir tutumdur. Mavi Kırılma dergisindeki metinlerde kullanılan ikna tekniklerine bakıldığında hepsinin çocuk edebiyatına uygun “çocuğa görelilik, çocuk gözünden” gibi ilkelere uygun olduğu ve çocuğun kimliğini ve kişiliğini, isteklerini, kararlarını hasılı hayata bakış açısını olumlu yönde etkileyen ikna tekniklerinin kullanıldığını görülmektedir.

Tablo 3.

Dama Dama PTT Çocuk Dergisindeki Metinlerde Tespit Edilen İkna Tekniklerinin Listesi

Sayı	İkna Tekniğinin Adı
1.	Anlamlı ve pozitif kelimeler kullanma
2.	Dürüstlük, Samimiyet ve Empati Kurma
3.	Grubun Parçası Olduklarını Hissettirme
4.	Güvenilir Olma ve Şeffaf Olma /Güven Yaratma
5.	Olumlu Hayal Kurdurma
6.	Bilimsel Kanıt
7.	İstenen Davranışla İlgili Açıklamada Bulunma
8.	Referans Kullanma
9.	Merak Boşluğu
10.	Sosyal Kanıt
11.	Sosyal İhtiyaçlara Değınme
12.	Ortaklık Kurma
13.	Saygı Gösterme
14.	Birlik
15.	Bilinmeyenleri, bilinenlerle bağlantısını göstererek anlatma
16.	Tanıklık Tekniğı
17.	İhtiyaç Oluşturma
18.	İhtiyaca Yönelme
19.	Net Olma

20.	Kaybetme Korkusu
21.	Alanında Uzman Olma
22.	Tren Tekniği
23.	Tutarlılık
24.	Beklenti Oluşturma
25.	Acaba Değil Hangi Tekniği
26.	Talebin Yüksekliği
27.	Eğer Tekniği
28.	Parlak Sözler
29.	Paylaşımcı Olma
30.	Hediye Verme
31.	Rica ifadeleri kullanma
32.	slubu güzelleştirme
33	Tekrar

Tablo 3'te grldği gibi Dama Dama PTT Çocuk dergisinde toplam 33 ikna tekniği tespit edilmiştir.

Dama Dama PTT Çocuk dergisindeki metinlerde de çocukların özellikle ruhsal, sosyal ve duygusal dünyalarını olumsuz etkileyen, ikna tekniklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu da metinlerde çocuk edebiyatının temel ilkelerine uyulduğunu göstermektedir. Ayrıca bu metinlerde çocuğun anlamasını zorlaştıracak üst düzey bilişsel taksonomik ikna tekniklerinin kullanılmaması da önemli ve olumlu bir tutumdur.

Dama Dama PTT Çocuk dergisindeki metinlerde de kullanılan ikna tekniklerine bakıldığında hepsinin çocuk edebiyatına uygun "ocuğa grelik, ocuk gözünden" gibi ilkelere uygun olduğu ve çocuğun kimliğini ve kişiliğini, isteklerini, kararlarını hasılı hayata bakış açısını olumlu yönde etkileyen ikna tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen dergilerde sık kullanılan ikna tekniklerinin nasılı şlendiğine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Dürüstlük, samimiyet ve empati kurma

Dürüstlük, TDK Güncel Sözlük'te (TDK, 2022) “Doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet.” anlamlarıyla açıklanmaktadır. Dürüst kişilere güven duyulur, söyledikleri inandırıcıdır. Bu sebeple *dürüstlük* ikna tekniği olarak kullanılmaktadır.

Mavi Kırangıç dergisinde insanların yaptığı hatalar dürüstçe sıralanır: “İnsanlara gelince, onları anlamak doğayı anlamak kadar kolay değil. Çok akıllıyız. Ama hem birbirimize hem de doğaya karşı hatalar yapabiliyoruz. Her hatanın da bir özrü olmayabiliyor. Kırılan bir kalbi her zaman tamir edemeyebiliriz. Doğaya verdiğimiz bazı zararların da telafisi yok ne yazık ki!” (Mavi Kırangıç, S.239, s.11) Ardından “Kendimize, birbirimize, tüm canlılara, doğaya tek bir borcumuz var. O da “saygı”” (MK, S.239, s.11) sözleri ile okur, saygılı olmaya yönlendirilir.

Samimiyet TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2022) *içtenlik* olarak açıklanmaktadır. Çocuklara içtenlikle yaklaşmak onları ikna etmeyi kolaylaştırır. Mavi Kırangıç dergisinde çocuklara samimi bir üslupla şöyle yaklaşılr: “Mavi Kırangıç çocuk dergisi ile arkadaş olmaya var mısınız çocuklar?” (MK, S.239).

Bayram (2014) *empatiyi* olayları kendini başkalarının yerine veya başkalarını kendi yerine koyarak değerlendirebilmek, başkalarının gözüyle de bakabilmek, başkalarının da haklı olabileceğini düşünmek şeklinde açıklamaktadır. Dolayısıyla *empati kurma*, ikna tekniği olarak sıklıkla tercih edilmektedir.

Mavi Kırangıç dergisinde, salgın sürecini yaşayan çocuklarla şöyle empati kurulur: “Merhaba arkadaşlar! Sağlık önlemleri nedeniyle bir süredir evlerimizdeyiz. Pek alışık olmadığımız bu duruma belki de bazı uyum problemleri yaşadık. Ama bunların hepsini atlatacak bir anahtarımız var: Sabır!” (MK, S. 244, s.4). Ardından çocuklar “Sabır bize güç verir” başlığı altında sabretmenin olumlu yanlarına değinilir: “Uzun süredir okuldan, sokaktan, sevdiklerimizden, arkadaşlarımızdan uzaktayız. Bu ayrılığı hiç bitmeyecekmiş gibi düşünmüş olabiliriz. Oysaki sabır, karşılaştığımız zorluğun üstesinden gelebilmek için bize güç verir” sözleri ile sabırlı olmaya ikna edilmeye çalışılır (MK, S. 244, s.4).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde ise *empati kurma* tekniğine şöyle yer verilmiştir: “Her birimiz bedensel farklılıklara sahibiz. Bazılarımızın da işitme, görme, konuşma, yürüme gibi bedensel engelleri var. Engelli bireyler bazen ailemizin bir üyesi, bazen sınıf arkadaşımız, bazen de komşumuz olarak yaşamımızın içinde. Peki her gün gördüğümüz ve hayatı paylaştığımız bu kişilerin karşılaştıkları güçlüklerden ne kadar haberdarız? Haydi biraz bu sorunun yanıtını düşünelim...” Burada önce çocuklarla empati kurulmakta, ardından çocuklar empati kurmaya teşvik edilmektedir (Dama Dama PTT Çocuk Dergisi, S.23, s.40).

Grubun parçası olduklarını hissettirme

Kişi, bir grubun parçası olduğunu hissederse o gruba güvenir, grubun ilkelerini ve fikirlerini daha rahat benimser. Çalışma kapsamında incelenen her iki dergide, *grubun parçası olduklarını hissettirme* ikna tekniği öne çıkmaktadır.

Mavi Kırlangıç dergisinde okura, bir grubun parçası olduğu şöyle hissettirilir: “50 yıl önceki çocuklar bugün nasıl birer yetişkin olduysa bundan elli yıl sonra sizler de birer yetişkin olacaksınız. Ve umuyoruz ki siz de çocuklarınıza Mavi Kırlangıç çocuk dergisi alacaksınız. Neden mi? Çünkü Mavi Kırlangıç çocukların dergisi. Çocuklar bu dergiyle büyüdü. Çocuklar için var, bundan sonra da olacak. Yeni çocuklar büyütecek.” (MK, 239).

Çocuklar, “Bak kollarında Yeşilay gönüllüsü koluğu olan herkes birer gizli ve görünmez bir kahramandır. Onlarla tanışman için seni buraya çağırdık.” (MK, S.239. s.9) sözleriyle *grubun parçası oldukları hissettirilerek* Yeşilay gönüllüsü olmaya ikna edilmeye çalışılır.

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde ise millet olma bilinci, *grubun parçası oldukları hissettirilerek* çocuklara şöyle aşılanır: “23 Nisan 1920 Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açıldığı tarihtir. Tam 100 yıl önce daha kurtuluş savaşı sürerken, milletimiz egemenliğini ilan etmiştir. Bu tarihten itibaren temsilciler aracılığıyla kendisini yönetmeye başlamıştır. Atatürk böylesine önemli bir olayın kutlanması gerektiğini düşünerek 23 Nisan’ı ulusal bayram olarak ilan etmiş, ilerleyen yıllarda da bu bayramı çocuklara armağan etmiştir.” (DM, S.15, s.7).

Olumlu hayal kurdurma

Çocuklar, hayal kurmaktan ve hayallerini paylaşmaktan zevk duyarlar. Dolayısıyla çocuklara *olumlu hayaller kurdurma* çocukları ikna etmede etkilidir.

Mavi Kırlangıç dergisinin ana karakterlerinden Ece, okuyucuya, şu sözlerle olumlu hayal kurdurur: “Dergimizin konusu: Yaşam hakkına saygı. Bu ifade beni çok düşündürdü. İnsanlar birbirlerinin ve yeryüzünde yaşayan canlıların yaşam haklarına saygı duymayı öğrenseler ne güzel olur!” (MK, S.239). Ece, sonrasında bu hayalleri gerçekleştirse neler olacağını şöyle sıralar:

“Yeryüzünde daima barış olur.

Tüm canlılar güven içerisinde yaşayabilir.

Hiçbir canlı yiyecek ya da su sıkıntısı çekmez.

Doğa hep temiz ve güzel kalır.

Hiçbir hayvan ya da bitkinin soyu tükenmez.” (MK, S.239).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde, çocuklara temiz bir dünyanın hayali kurdurulur. Buna ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır:

“Geri dönüşümü yapılan alüminyum kutular, 60 gün içinde süpermarketteki yerini tekrar alır. Bir ülkede bir günde basılan tüm gazetelerin geri dönüşümü yapılırsa 75.000 ağacın hayatı kurtarılabilir.” (DM, S.12, s.33).

“Denizlere atılan plastikleri, deniz canlıları besin sanıp yer ve yaşamlarını yitirirler. Oysa Sıfır Atık hareketi kapsamında denizlere plastik atılması engellenir. Bu sayede birçok deniz canlısının hayatı kurtulur. Eğer dişlerimizi fırçalarken musluğu kapatırsak, her fırçalamada ortalama 15 litre suyu kazanmış oluruz” (DM, S.12, s.33).

“Tertemiz bir dünya mümkün! Bunun için hepimizin dünya kaynaklarını çok dikkatli kullanmamız gerekir. Yere çöp atmamak, musluğu akıllı kullanmak gibi öneriler yazımızda!” (DM, S.15, s.46).

İstenen davranışla ilgili açıklamada bulunma

İkna sürecinde, kişiler, kendisinden bekleneni tam olarak anlamak isterler. Nitekim beklenen davranışın net bir şekilde ortaya konulması kişinin zihnindeki karışıklığı giderir. Çocuklar ise bu konuda daha hassastır. Zira çocuktan istenenler somut olarak ifade edilirse çocuk, daha kolay ikna edilir.

Mavi Kırılmaç dergisinde “Neleri değiştirebiliriz?” sorusu altında çocuklardan istenen davranışlar şöyle sıralanır: “Derslerin kötüyse iyileştirmek için daha çok ve planlı ders çalışman gerekebilir. Derli toplu değilsen uyandıktan sonra yatağını düzeltebilir, odanı toplayabilirsin. Kıyafetlerini çıkarttığın an dolaba yerleştirmeyi deneyebilirsin.” (MK, S.247, s.5).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde ise çocuklardan istenen davranış net bir şekilde şöyle ifade edilmiştir: “Okul alışverişi için kırtasiyeye gittiğimizde cıvı cıvı bir dünyayla karşılaşırız. Çevremiz rengarenk defterlerle, cicili bicili kalemlerle doludur. Onları o kadar beğeniriz ki hepsini almak isteriz. Ama pek çoğuna ihtiyacımız yoktur. O yüzden alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listemizi hazırlayalım. Kullanmayacağımız şeyler için gereksiz harcama yapmayalım.” (DM, S.20, s.2).

Merak boşluğu

Çocukluk, hayal gücünün geniş olduğu duyguların ve düşüncelerin sorgulandığı bir dönemdir. Bu sebeple çocukların karşısına çıkacak metinler, çocuklara bir yandan yaratıcı düşünme, keşfetme becerileri kazandırmalı bir yandan da onların merak duygusuna hitap etmelidir. Çalışma kapsamında incelenen her iki dergide *merak boşluğu* sıklıkla kullanılmıştır.

Mavi Kırılmaç dergisinin ana karakterlerinden Efe, derginin içeriğini okumaları için çocukları şöyle ikna etmektedir.

“Kim bilebilir ki?

Tuhaf bir kozanın içindekini,
Bir tırtılın içinde sakladığı gizemi...
Kim bilebilir ki?
Birkaç günlük ömründe,
Kelebeğin dünyaya kattığı güzelliği...
Ancak bakmayı bilenler görür;
Kalbi güzel olanlar bilir,
Yaşamın eşsiz mucizelerini..." (MK, S.239).

Ece, turşunun nasıl yapıldığı konusunda çocukları şöyle meraklandırır: "Kış aylarında, yemeyi en sevdiğim sebzelerden birisi de lahanadır. Turşusunu da çok severim. Annem, istersem turşu yapabileceğimizi söyledi, ağzım sulandı hemen. Evet anne, yapalım lütfen! Haydi birlikte öğrenelim!" (MK, S.239, s.12).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde kayak merkezlerinin çok talep gördüğünden bahsedilir ve çocukların bu yerleri merak etmesi şöyle sağlanır: "Kış sporlarının başında gelen kayak, ülkemizde de çok rağbet görmektedir. Gelin birlikte, kayak yapılabilecek 5 şehri gezelim..." (DM, S.12, s.10).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde çocuklar, sorular yolu ile rüya konusunda şöyle meraklandırılır: "Rüyaya nedir? Neden rüya görürüz? İstedğimiz rüyayı görebilir miyiz? Rüyada zaman kavramı nasıl işler? Her gün sadece bir rüya mı görürüz? gibi soruların yanıtı için sayfayı çevirip okumaya başla sevgili PTT Çocuk okuyucusu" (DM, S.15, s.33).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde kitapların tanıtıldığı bir bölümde, *merak boşluğundan* şöyle yararlanılmıştır: "Sergiye gelen davetlilerden iki tanesi dedenin yarım bıraktığı ve Burak'ın tamamladığı çininin önünde uzun uzun durur. Acaba niye böyle yapmışlardır? Bu iki davetlinin dikkatini çeken nedir? Eğer bu soruların cevabını merak ediyorsan, bu heyecan dolu kitabı okumalısın..." (DM, S.23, s.55).

Sosyal kanıt

İnsan, yaşadığı toplumun değerlerinden, inançlarından, tutumlarından ve davranışlarından etkilenir, bunları eylemlerine yansıtır. Nitekim kişiler, toplumun çoğunluğuna göre hareket etme eğilimindedir. *Sosyal kanıt*; olarak ifade edilen bu durumdan incelenen çocuk dergilerinde yararlanılmıştır.

Yeşilcan, *sosyal kanıtlar* ortaya koyarak, çocukları yardımlaşmaya şöyle yönlendirir: "Merhaba arkadaşlar! Mavi Kırlangıç Ailesi çok büyük bir aile. Sadece mahallemizde yaşayan insanlar değil, tüm kediler, köpekler, kuşlar, karıncalar, tırtıllar da bizim dostlarımız. Mahallemizde yaşayan tüm canlıların ihtiyaçlarını gözetiriz.

Onlarında karnı doyunca mutlu oluruz. Sevgimizi, saygımızı, yemeğimizi paylaşıyoruz. Bu sayede, biz çok mutluyuz.” sözleriyle (MK, S.239).

Yeşilcan, *sosyal kanıtlar* aracılığı ile çocuklara misafirperverliği şu sözler ile açıklamaktadır: “Evine misafir gelmesinden hoşlanmayan yoktur, sanıyorum. Ben bayılıyorum doğrusu. Misafir geleceğini evdeki tatlı telaştan; mutfaktan gelen güzel kokulardan anlayabiliyorum. Demlikten gelen su sesi, annemin terliklerinin sesine karışır. Bir yandan evi toplarken bir yandan da ikramlıkları hazırlar.” (MK, S.239, s.10).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde *sosyal kanıtlar* sunulmuş, salgın sürecinde çocukların nelere dikkat etmesi gerektiği şöyle vurgulanmıştır: “Ardından yaz tatili başladı. Virüs tehlikesi tam olarak geçmediğinden önlem almayı sürdürdük. Sosyal mesafemizi koruduk. Maskemizi taktık. Ellerimizi sık sık yıkadık. Kalabalık ortamlardan uzak durmaya çalıştık.” (DM, S.20, s.21).

Bu örnekte ise *sosyal kanıtlar* aracılığı ile hayvanseverliğin önemi şöyle vurgulanmıştır: “Ağacın tepesinde mahsur kalmış sevimli kedileri ya da kuyuya düşmüş köpek dostlarımızı gördüğümüzde itfaiyeyi ararız. Onlar da hızla yardıma koşar ve hayvan dostlarımızı özgürlüğüne kavuşturur.” (DM, S.20, s.31).

Birlik

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (TDK, 2022) *birlik*, “Tek bir olma durumu, bir arada olma durumu, bağlılık, benzerlik, bağlantı, vahdet.” anlamlarıyla açıklanmaktadır. Bir başka ifadeyle *birlik* insanların bir amaç için bir araya gelmesidir. İnsanları ortak bir hedefe dâhil etmek onların ikna edilme sürecini de kolaylaştırır. Aşağıdaki örneklerde *birlik* tekniğine ilişkin örnekler sıralanmıştır:

Mavi Kırılma dergisinde *birlik ve beraberlik* içinde hayvanlara sahip çıkılması gerektiği şöyle vurgulanır: “Ellerimiz küçük olabilir. Elimizden gelenler de az... Olsun. Bilelim ki çabanın azı çoğu olmaz. Birkaç lokma yem koyalım pencereimizin önüne. Kuşlar karınlarını doyursunlar. Birlikte neşelenip şarkılar söyleyelim. Sokakta kediler, köpekler bir kap yiyecek bekler. Bir kap da su. Göreceksiniz onların teşekkürü bir başkadır. Hiç unutmazlar, iyilik yapan kimseleri.” (MK, S.239, s.5).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde ise doğayı korumak için *birlikte* hareket etmenin öneminden şöyle bahsedilir: “Doğayı korumak hepimizin görevi. Peki bunu nasıl yapabiliriz? Aslında çok kolay. Yerlere çöp atmazsak, sularımızı boş yere akıtmazsak, çevremizdeki çiçek ve ağaçlara zarar vermezsek doğayı koruyabiliriz.” (DM, S.21, s.52).

İhtiyaç oluşturma

İnsanların fiziksel, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçları vardır. Bireylerin bu ihtiyaçlarını bilmek, onlara sunulacak her alanda önemlidir. Zira insanlar, ihtiyaç duyduklarına talep gösterirler ve ihtiyaç duydukları alanda daha kolay ikna olurlar.

Çalışma kapsamında incelenen her iki dergide sıklıkla *ihtiyaç oluşturma* tekniğine başvurulmuştur.

Mavi Kırılgaç dergisindeki içeriklerin çocuklar için bir ihtiyaç olduğu şöyle vurgulanmıştır: “Dergimizin zengin içerikleriyle birlikte çocuklarımızın fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişimlerini, motor becerilerini artırmayı hedefliyoruz.” (MK, S.239).

Mavi Kırılgaç dergisinde “Dört Mevsim Sağlık İçin Dengeli Beslenelim” başlığı altında ihtiyaçlar şöyle sıralanmıştır: “Güçlü bir vücut, hastalıklara karşı korunmak için sağlam bir kale gibidir. Kalemizi güçlendirmek için çeşitli besinlerden yeterince yemeliyiz. Her gün 4-5 porsiyon mevsim meyvesi ve sebze tüketelim. Haftada 2 kez de balık yiyelim. Su içmeyi ihmal etmeyelim. Şekerli ve gazlı içeceklerden kaçınalım.” (MK, S.239, s.17).

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde, başarılı olmak için nelere dikkat etmek gerektiği şu sözlerle ifade edilmiştir: “Öğrenmeye evde devam ettiğimize göre, ders çalışacağımız uygun bir alan oluşturmalıyız. Bu kendi odamız ya da salondaki yemek masası olabilir. Bu alanı kardeşlerimizle de paylaşmamız gerekebilir. O yüzden bu alanda sınırlarımızı iyi belirleyelim. Masanın üzerine sadece kitap, defter, kalem gibi çalışma araçlarımızı koyalım.” (DM, S.20, s.23).

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocuk dergilerinde kullanılan ikna teknikleri, aşağıda yer alan çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre değerlendirilmiştir.

Metinler ideolojik düşünce barındırmamalıdır.

Metinlerde belli fikirlerin çocuklara dayatılması çocuğun psikolojisini, hayatını ve geleceğini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla çocuklara yönelik metinlerde ideolojik düşüncelerden uzak durulmalıdır. Mavi Kırılgaç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde yer alan metinlerde ideolojik düşünce tespit edilmemiştir.

Metinlerde argo söyleyişlere yer verilmemelidir.

Çocuklara yönelik metinlerde yer alan argo söyleyişler, çocukların ahlaki yapısını ve davranışlarını kötü yönde etkilemektedir. Mavi Kırılgaç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde yer alan metinlerde argo söyleyişlere yer verilmemiştir.

Metinlerde duygular abartılmamalıdır.

Metinlerde duyguların abartılarak verilmesi, kişiliği yeni gelişmeye başlayan çocukların sosyal-duygusal becerilerini olumsuz yönde etkileyecektir. Mavi Kırılgaç ve Dama PTT Çocuk dergilerinde duyguların abartılmadan işlendiği tespit edilmiştir.

Metinler tutarlı ve inandırıcı olmalıdır.

Tutarsız metinler, çocuklarda kafa karışıklığına sebep olur ve metinler inandırıcılığını yitirir. Ayrıca metinlerdeki tutarsızlıklar, çocukların zihinsel gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Mavi Kırlangıç ve Dama PTT Çocuk dergilerindeki metinler tutarlı ve inandırıcı bir şekilde hazırlanmıştır. Sözelimi Mavi Kırlangıç dergisindeki karakterlerden Yeşilcan, Efe ve Ece; çevreye, doğaya, hayvanlara ve insanlara duyarlı kişilik özelliklerine sahiptir. Çalışma kapsamında incelenen dergilerde yer alan tüm metinlerde karakterler bu özelliklerini korumuşlardır. Yine Dama Dama PTT Çocuk dergisinde kültürel, sosyal, tarihsel ve sportif faaliyetlere ilişkin metinler, incelenen dergilerin her sayısında yer almış ve bunların çocuklara olan katkıları dile getirilmiştir.

Metinlerde örnek kahramanlar olmalıdır.

Mavi Kırlangıç dergisinde her sayıda yer alan karakterler Yeşilcan, Efe, Ece, Gül Nine davranışlarıyla çocuklara örnek olabilecek özellikler taşırlar. Dama Dama PTT Çocuk dergisinin incelenen tüm sayılarında topluma örnek olan şahsiyetlerin otobiyografilerine yer verilmiştir. Aşağıda bu maddeye ilişkin örnekler sıralanmıştır:

Ece, gözlem yapmanın önemini vurgularken çocuklara dolaylı olarak şöyle örnek olur: “Dergimizin bu ayki konusu beni çok heyecanlandırdı. Sanırım ben gözlem yapmaya henüz bebekken başlamışım. Büyüdükçe de gözlem yapmak eğlenceli bir oyun halini aldı. Doğayı, insanları, hayatı gözlemlerim. Tüm gözlemlerimi de aklıma takılan soruları da not alırım. Yakında “Meraklı Ece’nin Beyninden Geçenler” isimli bir kitap çıkarırsam hiç şaşırmayım.” (MK, S.242).

Yavuz Sultan Selim’in alçak gönüllü oluşu vurgulanarak çocuklara örnek bir kişilik sunulur: “Yavuz Sultan Selim son derece alçak gönüllü bir karaktere sahiptir. Öyle ki ona sunulan “İki Şehrin (Mekke ve Medine) Hâkimi” unvanını kabul etmemiş “Hâkim” yerine “Hadim” yani “hizmetkâr” denilmesini istemiştir.” (DM, S.15, s.10).

Metinler çocukların yaşantılarıyla uyumlu olmalıdır.

Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde anlatılan metinler, çocukların yaşantılarıyla uyumludur.

Mavi Kırlangıç dergisinde Efe’nin dile getirdiği aşağıdaki şiir, çocukların salgın sürecinde karşılaştıkları zorlukları şöyle ifade etmektedir:

“Bir öpücük konduramadım.

Tonton yanağına dedemin.

Bayramda elini de öpemedim.

Özledi beni ama hiç küsmedi.

Çünkü doktorlar bize,

“Evde kal” demişti.

Gülümseyen yüzünü gördüm,

Her aradığımda ekranda.

Gözlerindeki hüznü,

Bir kahkaha ile sakladı hep.

“Üzülme evlat, bu da geçer.” dedi.

“Uzak yakın yok ki,

Sevgimiz gönlümüzde.” (MK, S.244) .

Dama Dama PTT Çocuk dergisinde temizlik konusu, çocukların yaşamlarından örnekler verilerek şöyle vurgulanır: “Yaşadığımız, oyun oynadığımız, ders çalıştığımız yerin temiz tutulması bizi sağlıklı tutan başlıca etkenlerdir. Kendi çevremizi temiz tutabilmek bizim için çok önemli olmalı. Kendi çevremiz kadar doğayı, kenti, okulumuzu da temiz tutmayı öğrenmeliyiz.” (DM, S.12, s.41).

Metinlerde değerlere yer verilmelidir, ancak dayatılmamalıdır.

Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT çocuk dergilerinde millî ve evrensel değerler işlenmiştir. Sözü edilen değerlerin bir kısmı çocuklara doğrudan bir kısmı da dolaylı olarak aktarılmıştır. Her iki dergide değerlerin verilmesine ilişkin bir dayatma tespit edilmemiştir. Dolaylı anlatımın kullanıldığı metinlerde karakterler, davranışları ile örnektir, herhangi bir zorlama yoktur. Değerler doğrudan aktarılırken ise “rica ifadeleri” kullanılmış, “ortak düşman yaratma”, “otorite kurmak”, “kusur hata belirtme” gibi ikna tekniklerine hiç yer verilmemiştir. Bu ilkeye ilişkin örnekler aşağıda şöyle ifade edilmiştir:

“Farklı düşüncelere, yeteneklere, kişiliklere saygı duyulursa toplumdaki insanlar diğer insanlarla uyum içinde yaşayabilir. Aksi halde çeşitli problemler ortaya çıkabilir. Bu sorunları aşmak için toplum kurallarına uymalı, insanları sevmeli ve saymalı, kırıncı olmamalı, hoşgörülü olmalı, herkese eşit ve adil davranmalı, empati yapmalıyız.” (MK, S.250, s.5).

“Dolabını düzenlerken sana artık küçük gelen kullanılabilir durumdaki kıyafetlerini kardeşine, kuzenlerine ya da arkadaşlarına hediye edebilirsin. Böyle düşünceli davranışlar insanları mutlu eder.” (DM, S.23, s.46).

Metinler çocuklara “düşmanlık” aşılmalıdır.

Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde yer alan metinlerde çocuklara “düşmanlık” aşılacak ifadeler tespit edilmemiştir. Tam aksine metinlerde sevgi, dünya barışı sıklıkla vurgulanmıştır. Bu ilkeye ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır:

“Ülkemizde farklı yöreler var. Bu yörelere özgü farklı gelenekler... Dünyamızda farklı ülkeler var. Bu ülkelere özgü kültürler... Farklı görünsek de farklı görüşlere de sahip olsak saygı çatısı altında buluşuyoruz. Saygı varsa huzur ve barış vardır.” (MKD, 2020)

“Neler Yapmayalım? Engellilerin karşılaştıkları güçlükleri kolaylaştırmak için hepimize görevler düşüyor. Öncelikle toplum genelinde gördüğümüz bazı hatalı davranışlardan söz etmek gerek. Biz çocuklar olarak bu hataları yapmazsak engellilerin yaşadığı pek çok güçlük ortadan kalkar.” (DM, S.23, s.41).

Metinlerde ayrıntılara yer verilmemelidir.

Çocuklar, uzun gereksiz ayrıntıların olduğu metinleri okurken sıkılırlar ve dikkatleri dağılır. Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde ayrıntılara yer verilmemiştir.

Metinlerde çocuklara doğrudan öğüt vermek yerine verilmek istenen mesaj çocuklara sezdirilmelidir.

Çocuklar, kendilerine doğrudan öğüt verilmesinden hoşlanmazlar. Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde çok sayıda öğüt veren bölümler tespit edilmiştir. Bu sebeple incelenen dergilerin bu maddeye uygun olmadığı söylenebilir. İki dergi kıyaslandığında ise Dama Dama PTT Çocuk dergisinde, Mavi Kırlangıç dergisine göre daha çok nasihat veren bölüm vardır. Aşağıda konuya ilişkin örnekler sıralanmıştır:

“Arkadaşlar, kış gelince hayvanlar yiyecek bulmakta zorlanıyorlar. Onlara yardım etmeliyiz.” (MK, S.239, s.8).

“Çalışma alanımız gibi kitaplığımızı da düzenlememiz gerekiyor. Yeni gelen kitaplara yer açmamız gerek. Kullanmadığımız kitapları alt raflara kaldıralım. Bu sene kullanacağımız yeni kitapları kolay erişilir raflara koyalım. Geçmiş yıllardan kalan kitapları ve çalışma gereçlerini alt sınıftaki arkadaşlarımızla paylaşalım.” (DM, S.20, s.23).

Metinlerde olaylar objektif bakış açısıyla aktarılmalıdır.

Çocuklara yönelik yazılan metinler oluşturulurken yanlı bakış açısından kaçınılmalıdır. Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde metinler, tarafsız bakış açısıyla işlenmiştir. Aşağıda konuya ilişkin örnekler sıralanmıştır:

“Farklılıklar dünyayı ne kadar güzelleştiriyor. Yeryüzünde milyonlarca çeşit bitki ve hayvan var. Birbirinden güzel, birbirinden harika yaratılışta milyonlarca canlı... Dünyayı yüzlerce farklı milletten ve kültürden insanlarla paylaşıyoruz. Her milletin ayrı bir melodisi var. Her birimizin farklı düşünceleri, kabiliyetleri var. Kimimiz güzel şiir yazıyor, kimimiz harika resimler çiziyor. Pilotlar uçakları uçururken, doktorlar hayat kurtarıyor.” (MK, S.250, s.11).

“Her birimiz bedensel farklılıklara sahibiz. Bazılarımızın da işitme, görme, konuşma, yürüme gibi bedensel engelleri var. Engelli bireyler bazen ailemizin bir üyesi, bazen sınıf arkadaşımız, bazen de komşumuz olarak yaşamımızın içinde. Peki her gün gördüğümüz ve hayatı paylaştığımız bu kişilerin karşılaştıkları güçlüklerden ne kadar haberdarız? Haydi biraz bu sorunun yanıtını düşünelim...” (DM, S.23, s.40).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2020 yılında yayınlanan Mavi Kırlangıç ve Dama Dama PTT Çocuk dergilerinde kullanılan ikna teknikleri tespit edilmiş ve bu dergilerde yer alan ikna tekniklerinin çocuklara ve çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygunluğuna göre değerlendirilmiştir. İnceleme sonunda; her iki dergide de tespit edilen ikna teknikleri şunlardır: “Anlamlı ve Pozitif Kelimeler Kullanma”, “Dürüstlük, Samimiyet ve Empati Kurma”, “Grubun Parçası Olduklarını Hissettirme”, “Güvenilir Olma ve Şeffaf Olma / Güven Yaratma”, “Olumlu Hayal Kurdurma”, “Bilimsel Kanıt”, “İstenen Davranışla İlgili Açıklamada Bulunma”, “Referans Kullanma”, “Merak Boşluğu”, “Sosyal Kanıt”, “Sosyal İhtiyaçlara Değınme”, “Ortaklık Kurma”, “Saygı Gösterme”, “Birlik”, “Bilinmeyenleri, Bilinenlerle Bağlantısını Göstererek Anlatma”, “Tanıklık Tekniğı”, “İhtiyaç Oluşturma”, “İhtiyaca Yönelme”, “Net Olma”, “Kaybetme Korkusu”, “Alanında Uzman Olma”, “Tren Tekniğı”, “Tutarlılık”, “Beklenti Oluşturma”, “Acaba Değıl Hangi Tekniğı”, “Talebin Yüksekliğı”, “Eğır Tekniğı”, “Parlak Sözler”, “Paylaşımıcı Olma”, “Hediye Verme”, “Rica İfadeleri Kullanma”, “Üslubu Güzelleştirme”, “Tekrar”. Mavi Kırlangıç dergisinde, Dama Dama PTT Çocuk dergisinden farklı olarak “Üçün Gücü” ikna tekniğı de almaktadır.

Bir metin, çocuğın hayatında, psikolojisinde ve geleceğinde rol oynayabilir. Söz gelimi çocuk, okuduğı bir yazıdan etkilenip belli bir ideolojik fikre ikna olabilir. Araştırma kapsamında incelenen dergilerde belli bir ideolojik fikir çocuklara verilmemiştir. Bu sebeple söz konusu dergiler çocuklara rahatlıkla önerilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen dergilerde nasihat veren bölümler tespit edilmiş, çocuklar bu yolla ikna edilmeye çalışılmıştır. Çocuklar, kendilerine doğrudan nasihat verilmesini istemezler. Dolayısıyla iletiler, kahramanlar ve olaylar üzerinden aktarılmalıdır. Metinlerde öğüt veren karakterler, yaşantılarıyla örnek olmalıdır. (Kara & Emirhan) Dergi yazarlarının, bu durumu dikkate almaları isabetli olacaktır.

Çocuklara kök değerler aktarılırken ikna teknikleri ve çocuğa görelık ilkesine dikkat etmek gerekir. Zira çocuğa uygun olmayan bir ikna tekniğı, çocukların bu değerlerden uzaklaşmasına sebep olabilir. Çalışma kapsamında incelenen dergilerde “borca sokma tekniğı, gitgide artan ricalar tekniğı, ortak düşman yaratma, otorite kurmak, kusur hata belirtme, zıtlıklar yaratma, silme, çarpıtma, genelleme, muğlak konuşma, olumsuz nitelme vb.” çocuğa görelık ilkesi ile bağdaşmayan tekniklere yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu dergilerden değerler eğitiminde faydalanılabilir.

İkna edici metinlerde dilin anlatım ve biçiminin alıcıya hoş gelecek biçimde kullanılması gerekir. (Günay, 2007) Çalışma kapsamında incelenen metinlerde argo söyleyişlere yer verilmemiştir. Ayrıca dergilerinde yer alan metinlerde çocuklara “düşmanlık” aşılacak ifadeler tespit edilmemiştir. Tam aksine metinlerde sevgi, dünya barışı sıklıkla vurgulanmıştır. Konu, tema, dil ve anlatım açısından çocuklara uygun olan bu dergiler çocuklara tavsiye edilebilir.

Yapılan araştırmalar, iletinin içeriğinin belli bir mantık yapısı üzerinde toplanmasından çok, kaynağın güvenilir olması ve iletilerin hedefin inanma çerçevesi içerisinde yapılandırılmasının, genelde iknanın gücünü arttırdığını belirlemişlerdir. Bir başka deyişle iknada mantıksal yapıdan çok insanların inanabilmesini belirleyen etkenlerin sonucunda onların ortaya çıkan durumu kabul ettiğini bulmuşlardır (Yüksel, 2005). Bu araştırma kapsamında incelenen metinlerde duygular abartılmamıştır, metinler, tutarlı ve inandırıcı özellikler taşımaktadır. ,

Sonuç olarak her ikna tekniği çocuklar için uygun değildir. Zira çocukların kendilerine has duyuları, biliş düzeyleri ve dünyaları vardır. Dolayısıyla çocuklarla ilgili konularda onların gelişim dönemleri ve yaşları göz önünde bulundurulur (Kara & Emirhan, 2020). Bu noktada çocuklar için hazırlanan dergilerde kullanılan ikna tekniklerinin çocuğa uygun olması beklenmektedir. Çalışma kapsamında incelenen metinlerde yer alan ikna tekniklerinin çocuklar açısından uygun olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ebeveynler ve eğitimciler sözü edilen bu dergileri rahatlıkla çocuklara önerebilir.

Etik ve Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akyol, Z. (2019). *Bir ikna teknolojisi olarak internet: e-ticaret sitelerindeki ikna dinamikleri üzerine bir inceleme* (Tez No. 590110) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akyüz, E. (2013). Çocuğun bilgi edinme ve zararlı yayınlara karşı korunma hakkı. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Ed.), *I. Türkiye çocuk ve medya kongresi bildiriler kitabı-1* (s.115-132) içinde. Çocuk Vakfı.
- Alanka, Ö. (2017). İletişim modelleri. E. Akbulut (Ed.), *İletişime giriş (1. Baskı s. 41-57)* içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü* (1. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Aristoteles, (2015). *Retorik*. (Çev. M. Doğan). Yapı Kredi Yayınları.
- Bayram, Y. (2015). *Divan şairleriyle değerler eğitimi*. İlkadım Belediyesi.

- Burns, P., Roe, C., Betty, D., Ross, P. & Elinor, P. (1982). *Teaching reading in today's elementary schools*. Houghton Mifflin Company.
- Cialdini, R. B. (2021). *İknanın psikolojisi* (Çev. Y. Fletcher). Mediacat.
- Cialdini, R.B., Goldstein, N. & Martin, J. (2016). *Evet! İkna etmenin bilimsel olarak kanıtlanmış 50 yolu*. (Çev. F. Özgener). Pegasus Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan insana*. (56. baskı). Remzi Kitabevi.
- Dama Dama PTT Çocuk Dergisi, Aralık, 2020, S. 23.
- Dama Dama PTT Çocuk Dergisi, Eylül, 2020, S. 20.
- Dama Dama PTT Çocuk Dergisi, Haziran, 2020, S. 17.
- Dama Dama PTT Çocuk Dergisi, Nisan, 2020, S. 15.
- Dama Dama PTT Çocuk Dergisi, Ocak, 2020, S. 12.
- Deniz, K. (2018). *Eğitimde insan ilişkileri ve iletişim: İkna*. Gece Kitaplığı Yayınevi.
- Dilidüzgün, S. (2003). Çocuk edebiyatı ve eğitsel özellikleri. S. Müzeyyen (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 208-219) içinde). Morpa Kültür Yayınları.
- Fexeus, H. (2021). *İkna oyunları* (Çev. M. Erguvan). Diyojen Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2006). *İletişim bilimleri insan ilişkilerinin anatomisi*. Siyasal Kitabevi.
- Güler, Handan. (2008). *Alguların ötesi: bilinçaltı reklamcılık, bilinçaltı reklamcılığın tüketici davranışları üzerindeki etkileri* (Tez No: 229476). [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi- Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Güngör, N. (2013). *İletişim kuramlar yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Gürüz, D. & Eğinli, A. T. (2008). *İletişim becerileri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hogan, K. (2012). *Gizli ikna taktikleri* (Çev. T. Gezer). Yakamoz Kitap.
- Işık, M. (2007). *Televizyon ve çocuk*. Eğitim Kitabevi.
- Işık, M. (2007). *Dünya ve Türkiye bağlamında kitle iletişim sistemleri*. Eğitim Kitabevi.
- Doruk Karadoğan, E. (2015). *İknanın sosyal psikolojisi*. Derin Yayınları.

- Kara, M. & Emirhan, T. (2020). Değerler eğitimi açısından müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkıları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*. 39(2), 153-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/58553/742422>
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Tekağaç Eylül Yayınevi.
- Krauss, R. M. & Fussell, S. R. (1996). Social psychological models of interpersonal communication, *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, 655-701.
- Mavi Kırlangıç Dergisi, Aralık, 2020, S. 250.
- Mavi Kırlangıç Dergisi, Eylül, 2020, S. 247.
- Mavi Kırlangıç Dergisi, Haziran, 2020, S. 244.
- Mavi Kırlangıç Dergisi, Nisan, 2020, S. 242.
- Mavi Kırlangıç Dergisi, Ocak, 2020, S. 239.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Paksoy, M. & Acar, A. C. (2000). İletişim ve iletişim modelleri. İ. Özalp (Ed.), *Örgütsel iletişim* içinde. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi.
- Reardon, K. K. (1991). *Persuasion in practice*. Sage
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyatı* (9. baskı). Tudem Yayınları.
- Şimşek, Sedat. (2013). Duygusal zekâ bağlamında medyada yayınlanan reklamların çocuklar üzerinde oluşturabileceği davranış biçimleri. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Ed.), *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1* (s.235-254) içinde. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- TDK (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 1 Aralık 2022 tarihinde alındı.
- Temizyürek, F & Acar Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(3), 25-39.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 161-167.
- Tutar, H. (2021). *Örgütsel iletişim*. Umuttepe Yayınları.
- Tutar, H., M. K. Yılmaz ve Ö. Eroğlu. (2014). *Genel ve teknik iletişim* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Aile ve çocuk*. Özgür Yayıncılık.
- Yüksel, A. H. (2005). *İkna ve konuşma*. Anadolu Üniversitesi Yayını.

Extended Abstract

Human life is based on communication. Individuals need to share their feelings, thoughts and dreams, influence others, and acquire new information. In this communication process, the person is sometimes in the transmitter position and sometimes in the receiver position. As a matter of fact, communication is a way for people to influence each other and be influenced by each other (Krauss and Fussell, 1996, p.665).

Cüceloğlu (2002, p.8) defines communication as a psycho-social process that associates two people into a relationship. In this process, the purpose of the majority of the communications is to influence the other side and to direct them to a certain belief, emotion, thought or behavior (Akyol, 2019, p. 4). For this reason, it is necessary to talk about persuasion in the communication process. "Persuasion is a communication process that aims to direct consciously the attitudes and behaviors of a person or a group through language skills and various influencing elements without force" (Deniz, 2018, p.38).

Children explore themselves and the environment in accordance with the opportunities given them, develop their affective and cognitive skills in this direction. "A child is a life, a guarantee of the future, a little one in need of protection." (Şimşek, 2013, p. 237) Children, who are considered the most valuable asset, are an important part of society. As a matter of fact, "Our most valuable assets are our children that transmit the cultural heritage that ensures the continuity and development of societies to future generations from themselves." (Işık, 2007, p. 51) For this reason, convincing children about certain issues should not be considered as a simple task, appropriate persuasion techniques should be used for children. The persuasion techniques included in the texts presented to children according to their age and developmental characteristics should be in accordance with the principle of relativity to the child.

The main purpose of this research is to identify the persuasion techniques used in the Mavi Kırangıç and Dama Dama PTT Çocuk magazines published in 2020 and to evaluate the suitability of the persuasion techniques included in these magazines for children.

This study is a qualitative research aimed at determining the persuasion techniques used in Mavi Kırangıç and Dama Dama PTT Çocuk magazines published in 2020. The "document review" technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. For this purpose, the persuasion techniques used in Mavi Kırangıç and

Dama Dama PTT Çocuk magazines were examined. Accordingly, the texts in the journals were examined in terms of persuasion techniques, and the data obtained at the end of the study were evaluated.

At the end of the research, the following determinations were reached:

A text can play a role in a child's life, psychology, and future. For example, a child may be influenced by an article he reads and convinced of a certain ideological idea. A certain ideological idea was not given to children in the journals examined within the scope of the research. For this reason, these magazines can be easily recommended to children.

Sections giving advice were identified in the journals examined within the scope of the research, and children were tried to be convinced in this way. "Children do not like to be directly admonished. Messages should be transmitted through heroes and events. For example, heroes who give advice should also set an example with their lives." (Kara & Emirhan, 2020, p.175) Therefore, it would be appropriate for the journal authors to keep in mind situation.

In persuasive texts, the expression and form of language should be used in a way that is pleasant to the recipient. (Günay, 2007, p.337) Slang utterances were not included in the texts examined within the scope of the study. In addition, expressions that would instill "hostility" to children have not been identified in the texts included in their journals. On the contrary, love and world peace are often emphasized in the texts. These magazines, which are suitable for children in terms of subject, theme, language and expression, can be recommended to children.

Researches have determined that rather than collecting the content of the message on a certain logical structure, the source is credible/reliable, and structuring the messages within the target's belief framework generally increases the power of persuasion. In other words, they have found that rather than logical structure in persuasion, people accepted the revealed as a result of the factors determining their ability to believe. (Yüksel, 2005). Emotions are not exaggerated in the texts examined within the scope of this research, the texts have consistent and convincing features.

As a result, not every persuasion technique is suitable for children. Because children have their own unique feelings, levels of cognition and worlds. Therefore, their developmental periods and ages are taken into consideration in the issues related to children (Kara & Emirhan, 2020). At this point, it is expected that the persuasion techniques used in magazines prepared for children will be appropriate for the child. It can be said that the persuasion techniques included in the texts examined within the scope of the study are suitable for children. Therefore, parents and educators can easily recommend these mentioned magazines to children.

Türkiye'deki Denetim Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi*

Deniz Görgülü**, Rıdvan Küçükali***

Makale Geliş Tarihi:30/03/2023

Makale Kabul Tarihi:12/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1273899

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma modelleri arasında yer alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde karma örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın metafor çalışmasında ve kapalı uçlu sorularla veri toplama sürecinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye genelindeki okullarda görev yapan 29 okul yöneticisine ve 101 öğretmene ulaşılmıştır. Bunun yanında denetim süreciyle ilgili olarak 20 okul yöneticisi ve 20 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim kavramıyla ilgili olarak en fazla kontrol metaforunu kullandıkları ve bu metaforların daha çok kontrol temasında toplandığı görülmüştür. Buna ek olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda denetimi gerekli gördükleri ancak mevcut denetim uygulamalarını yeterince başarılı bulmadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin daha çok göreve bağlı bir denetim sistemini tercih ettikleri ortaya konmuştur.


Anahtar Kelimeler: Denetim, okul yöneticileri, öğretmen, Türk eğitim sistemi


Examining the Views of School Administrators and Teachers on Supervision Practices in Türkiye

Abstract

The aim of this study is to examine the views of school administrators and teachers on supervision practices in Turkey. Case study design, which is among qualitative research models, was used in the study. Mixed sampling method was preferred in determining the study group of the research. In this context, 29 school administrators and 101 teachers working in schools across Turkey in the 2021-2022 academic year were reached in the metaphor study

* Bu makale 27 Ekim - 30 Ekim 2022 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye, drdenizgorgulu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5856-4069 

*** Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe, Bilim Tarihi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye, ridvankucukali@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7254-3723 

Kaynak Gösterme: Görgülü, D., & Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538.

and data collection process with closed-ended questions. In addition, the opinions of 20 school administrators and 20 teachers were sought regarding the audit process. Content analysis and descriptive statistics were used to analyze the data. As a result of the research, it was seen that school administrators and teachers used the control metaphor most frequently in relation to the concept of supervision and these metaphors were mostly gathered in the control theme. In addition, it has been determined that school administrators and teachers consider supervision in schools necessary, but they do not find the current supervision practices successful enough. In addition, it was revealed that school administrators and teachers preferred a task-based supervision system.

Keywords: Supervision, school administrators, teachers, Turkish education system

Giriş

Denetim, yürütülen bir etkinliğin sonuçlarının planlara asgari ölçüde uygun olması amacıyla standartların belirlenmesi, sonuçların bu standartlarla karşılaştırılması ve uygulamalarda düzeltilmesi gereken hususların belirlenmesi şeklinde tanımlanabilir (Sanal, 2002). Öğretimsel bağlamda ele alındığında ise denetim kavramının Marks, Stoops ve King tarafından “öğretim programının ve öğretim sürecinin geliştirilmesini hedefleyen uygulamaların ve eylemlerin değerlendirilmesi” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Aydın, 2008). Mosher ve Purpel ise denetimi liderlik başlığı altında ele almıştır. Onlara göre denetim, öğretmenlerin nasıl öğretmeleri gerektiğini öğrenmelerinde, eğitim sürecinin program, öğretim ve diğer alanlarının yeniden formüle edilmesinde mesleki anlamda liderlik hizmeti sunmalıdır (Wiles & Bondi, 1996).

Yönetim sürecinin önemli bir parçası olan denetim, tüm örgütler açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Yürütülen etkinliklerin mevcut durumu ancak denetimle tespit edilebilir. Bu açıdan denetimin olmadığı bir yönetim süreci tamamlanmamış olarak değerlendirilebilir (Bozkurt, 2013). Tüm diğer örgütler gibi eğitim kurumları açısından da denetim önemli bir yönetsel araçtır. Eğitim sürecinde denetim, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlere yardımcı olmayı hedefler. Bu sürecin temelinde hizmet ve işbirliği bulunmaktadır (Memişoğlu, 2004).

Eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesini hedefleyen denetim sisteminde denetmen konumunda bulunan görevlinin mevcut yapıyı amaçları dikkate alarak titizlikle incelemesi büyük önem arz etmektedir (Aydın, 1993). Bu bağlamda denetmenlik, uzmanlık gerektiren bir vazife olarak değerlendirilebilir (Erçetin, 1997). Curtin, denetim sürecinde görev alan denetmenlerin özellikle şu konularda uzman olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Dağlı, 2000):

- Okulun hedeflerinin öğretmenler tarafından iyi bir şekilde anlaşılmasına yardım etmek,

- Öğretmenlerin güven duyacakları bir ortamda işbirliği içinde çalışmalarına katkı sağlamak,
- Öğretmenlerin problemlerinin çözümünde onlara yeterli desteği sunmak,
- Nitelikli bir öğretim süreci için gerekli sınıf içi koşulların oluşmasına yardımcı olmak,
- Öğretim yöntemlerinin ve materyallerin kullanılması ve geliştirilmesi noktasında öğretmenlere destek vermek,
- Denetim çalışmalarını okulun ve öğretmenin ihtiyaçlarına göre planlamak,
- Öğretim programlarının etkililiğini ölçebilecek bir değerlendirme yapmak.

Avrupa ülkelerinde eğitim kurumlarındaki denetim uygulamalarının tarihsel gelişimi ele alındığında ilk dönemlerde kontrol amaçlı bir denetim anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Ancak bu anlayışın zaman içerisinde değiştiği anlaşılmaktadır. Günümüzde eğitim kurumlarındaki denetim uygulamalarında liderlik, kişiler arası ilişkiler, program geliştirme ve öğretim geliştirme gibi kavramların ön plana çıktığı ve gelişim odaklı bir anlayışın hakim olduğu dikkat çekmektedir (Memduhoğlu vd., 2007). Türkiye'deki denetim uygulamalarının tarihsel gelişimi ele alındığında ise Osmanlı döneminde hayata geçirilen iş ve işlemlerin bu konuda temel teşkil ettiği görülmektedir. Bu dönemde çıkarılan nizamnamelerle birlikte öğretmenler, denetlenmesi gereken çalışanlar olarak görülmüş, müfettişlerin öğretmenlere rehberlik etmesi ve yardımcı olması gerektiği dile getirilmiştir (Kasapçopur, 2007). Cumhuriyet döneminde de denetim konusunda birçok yasal düzenleme ve uygulama hayata geçirilmiştir (İş, 2021). Ancak tüm bunlara rağmen Türk eğitim sisteminde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından etkili bir yapının kurulamadığı ve denetimin kontrol aracı olmanın ötesinde bir işleve hizmet etme noktasında başarılı olamadığı görülmektedir (Şahin vd., 2013). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar da denetim sürecinin benimsenen yaklaşım nedeniyle istedik amaçlara yeterince hizmet edemediğini ortaya koymaktadır (Aküzüm, 2012; Altınok vd., 2020; Arslantaş, 2007; Aslanargun & Göksoy, 2013; Aslanargun & Tarku, 2014; Balcı, 2012; Bozkurt, 1995; Can & Gündüz, 2019; Oktar, 2010; Özan & Özdemir, 2010; Tacer, 2011; Uçar, 2012).

Denetimin dayandığı yaklaşımdan kaynaklanan problemlerin yanında Türk eğitim sisteminde uygulamaya dönük önemli problemlerin varlığı da süreç üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu hususta eğitim müfettişleri ile ilgili olarak yıllar içerisinde birçok yönetmelikle farklı uygulamaların hayata geçirildiği ve bu görevlilerin farklı isimlerle adlandırıldıkları dikkat çekmektedir (MEB, 2022a). Bunun yanında denetim sürecinde yetkinin 2014 yılına kadar eğitim müfettişlerine devredildiği, bunun ardından ise sorumluluğun okul müdürlerine verildiği göze çarpmaktadır (Koşar & Buran, 2019). Söz konusu politikalar ve yetki devirleriyle birlikte denetimin kimler tarafından yapılacağı, bu kişilerin sahip olması gereken özellikler, müfettiş yetiştirmeyle ilgili problemlerin alanyazında yoğun bir şekilde ele

alındığı göze çarpmaktadır. Ancak bu konuda araştırmacılar tarafından ortaya konan bulguların birbiriyle çeliştiği söylenebilir. Örneğin bazı araştırma sonuçları ders denetimlerinde okul müdürlerinin yetersiz olduğunu (Özmen & Batmaz, 2004; Ünal & Şentürk, 2011) ve denetimin eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilmesinin daha uygun olacağını (Kaplan, 2016) ortaya koyarken bazı araştırmalarda öğretmenlerin denetimi okul müdürlerinin gerçekleştirmesini olumlu bir adım olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Argon, 2010; Bayar, 2017; Deniz & Sayılık, 2018; Dönmez & Demirtaş, 2018; Yeşil & Kış, 2015). Son dönemde Türk eğitim sisteminde denetim sürecinin iyileştirilmesine yönelik birtakım adımların atıldığı görülmektedir. MEB tarafından 2022 yılında yayımlanan “Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği” (MEB, 2022b), kurulması tasarlanan “Kalite Güvence Sistemi” (MEB, 2022c) ile birlikte denetim sürecinin daha sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesinin amaçlanması ve denetim yetkisinin tekrardan eğitim müfettişlerine verilmesi, eğitim müfettiş yardımcılığı sınavının 2022 yılından itibaren gerçekleştirilmeye başlanması (MEB, 2023) bu kapsamdaki çalışmalar arasında yer almaktadır. Ancak MEB tarafından denetim bağlamında gerçekleştirilen reformların başarıya ulaşabilmesi için öncelikle eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim kavramına ilişkin algılarının ve sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi gerekli görülmektedir. Bu bağlamda araştırma Türkiye’deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyacak nitelikte olması açısından önemli bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir? Bu metaforlar hangi kavramsal başlıklar altında toplanabilir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler Türkiye’deki denetim sürecini nasıl değerlendirmektedir?
3. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre denetim sürecinde kimler görev almalıdır?
4. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre ideal bir denetim süreci nasıl olmalıdır?

Yöntem

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla kişiyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Durum çalışmasında herhangi

bir hipotezin test edilmesi ya da karşılaştırma yapma gibi bir durum söz konusu değildir. Burada önemli olan, problem durumu ile ilgili boyutları kategorilere ayırmak ve bu kategorilerden anlam çıkarmaktır (Hancock & Algozzine, 2006). Bu bağlamda araştırmada durum çalışması yoluyla okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin görüşlerinin derinlemesine bir şekilde incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasına imkân veren karma örneklem yöntemi (Baltacı, 2018) kullanılmıştır. Buna göre metafor çalışmasında ve kapalı uçlu sorularla veri toplama sürecinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye genelindeki okullarda görev yapan 29 okul yöneticisine ve 101 öğretmene ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Metafor Çalışmasının Uygulandığı ve Kapalı Uçlu Soruların Yöneltildiği Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	84	65
	Erkek	46	35
Görev Türü	Okul Müdürü	17	13
	Müdür Yardımcısı	12	9
	Öğretmen	101	78
Görev Yeri	Anaokulu	10	8
	İlkokul	69	53
	Ortaokul	22	17
	Lise	29	22
Mesleki Kıdem	1-9 yıl	13	10
	10-19 yıl	75	58
	20-29 yıl	30	23
	30 yıl ve üzeri	12	9

Tablo 1 incelendiğinde metafor çalışmasının uygulandığı ve kapalı uçlu soruların yöneltildiği grubun büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, ilkokullarda öğretmen olarak görev yaptıkları, 10-19 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bunun yanında araştırmada denetim süreciyle ilgili olarak 20 okul yöneticisi ve 20 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Denetim Süreciyle İlgili Olarak Görüşlerine Başvurulan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	20	50
	Erkek	20	50
Görev Türü	Okul Müdürü	10	25
	Müdür Yardımcısı	10	25
	Öğretmen	20	50
Görev Yeri	Anaokulu	10	25
	İlkokul	10	25
	Ortaokul	10	25
	Lise	10	25
Mesleki Kıdem	1-9 yıl	10	25
	10-19 yıl	10	25
	20-29 yıl	10	25
	30 yıl ve üzeri	10	25

Tablo 2 incelendiğinde denetim süreciyle ilgili olarak görüşlerine başvuru alan çalışma grubunun %50'sinin erkek ve %50'sinin kadın olduğu; %25'inin okul müdürü, %25'inin müdür yardımcısı ve %50'sinin öğretmen olarak görev yaptığı; %25'inin anaokulunda, %25'inin ilkokulda, %25'inin ortaokulda ve %25'inin lisede çalıştığı; %25'inin 1-9 yıl arası, %25'inin 10-19 yıl arası, %25'inin 20-29 yıl arası ve %25'inin 30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesinin ve uzmanların görüşlerinin alınmasının ardından oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla metafor formu, açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Metafor formunda «Denetim gibidir. Çünkü» ifadesinin tamamlanması istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili 4 soru ve denetim süreciyle ilgili 4 soru bulunmaktadır. Denetim süreciyle ilgili olarak ise ikişer açık uçlu ve kapalı uçlu soru katılımcılara yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasıyla ilgili olarak Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 20.05.2022 tarihinde izin alınmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular Google Form ile çevrim içi olarak düzenlenmiş ve bu formda gönüllülük ilkesine vurgu yapılmıştır. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinden ve öğretmenlerinden 25 Mayıs 2022 - 14 Haziran 2022 tarihleri arasında veri toplanmıştır.

Araştırmanın birinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde Cresswell (2017) tarafından sıralanan adımlar takip edilmiştir. Bunlar; verilerin analiz için düzenlenmesi ve hazırlanması, verilerin tamamının okunması ve incelenmesi, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, betimlemelerin ve temaların sunulması, sonuçların ve bulguların yorumlanmasıdır. Araştırmanın kodlama aşamasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetimle ilgili oluşturdukları metaforlar, bu hususta dile getirilen görüşler 3 kez okunmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu adımın ardından her bir adımla ilgili olarak kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Söz konusu adımın ardından ise kodlar, kategoriler ve temalar tablolarla ortaya konmuştur. Bunun ardından ise sonuçlar ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla katılımcılara kapalı uçlu sorular yöneltilmiş ve bu mevcut durum betimsel istatistiklerden yararlanılarak ortaya konmuştur. Burada katılımcıların denetimin gerekliliği ile ilgili verdikleri puanlar 1.00-3.24 arası "kesinlikle gereksiz", 3.25-5.49 arası "gereksiz", 5.50-7.74 arası "gerekli" ve 7.75-10.00 arası "kesinlikle gerekli" olarak kabul edilmiştir. Bunun yanında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetimin mevcut durumuyla ilgili verdikleri puanlar, 1.00-3.24 arası "çok yetersiz", 3.25-5.49 arası "yetersiz", 5.50-7.74 arası "yeterli" ve 7.75-10.00 arası "çok yeterli" olarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel desende yürütülen bu araştırmanın geçerliğini artırmak için araştırmacılar tarafından en çok başvurulan yöntemlerden olan üçgenleme kullanılmıştır. Buna göre araştırmada metafor çalışmasının kullanılması ve katılımcıların görüşlerinin alınması (yöntem üçgenleme), bulguların analizinde birden fazla araştırmacıya yer verme (analizci üçgenleme) yoluyla üçgenleme gerçekleştirilmiştir (Patton, 2018). Bunun yanında geçmişte eğitim müfettişi olarak görev yapmış bir akademisyen, dış denetçi olarak çalışmayı incelemiş ve geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2017). Ayrıca kodlama sürecinde araştırmacıların uyumunun yüksek olmasına da dikkat edilmiştir. Söz konusu uyum, Cohen Kappa Kat Sayısı ile test edilmiş ve .84 (mükemmel uyum) bulunmuştur (Landis & Koch, 1977). Güvenirliğin sağlanması amacıyla ise araştırmada her bir katılımcıya bir kod numarası verilmesi yoluyla görüşlerinin doğrudan verilmesine ve bulguların detaylı bir şekilde ortaya konmasına özen gösterilmiştir (Merriam & Tisdell, 2015). Katılımcıların görüşlerinin metafor çalışmasında doğrudan aktarılmasında öğretmen (Ö), müdür yardımcısı (MY) ve okul

müdürü (OM) için kodlar kullanılmıştır. Denetim süreciyle ilgili görüşlerin ortaya konmasında ise öğretmen (Ö) ve okul yöneticisi (Y) kodları tercih edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin görüşlerinin içerik analiziyle incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Denetim Sürecine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir? Bu metaforlar hangi kavramsal başlıklar altında toplanabilir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetim kavramıyla ilgili olarak geliştirdikleri metaforlar ve bunların yer aldıkları temalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Denetim Kavramıyla İlgili Olarak Geliştirdikleri Metaforlar

Tema	Metaforlar	N
Kontrol	Kontrol (8), kamera (3), kontrol kalemi (2), sigorta (2) dedektiflik, disiplin, termostat, sınav, mekanizma, büyüteç, direksiyon, ebeveyn, sağlık, emniyet, gölge, baba, aşı, kafes, fren, saat, anne.	32
Cezalandırma	Stres, yanan sobada kaynayan çaydanlık, projekte tutulmak, yargılamak, soluk almak, duvar, ceza, asker postası, şahsiyet, deniz, baskı, silah, baskın, tilki, dikenli bir kaktüs, kafes, aslan, kötü koku, kedi, ateş, hapishane.	21
Zorunluluk	Su (4), disiplin, çark, deniz yıldızı, MOBESE, baba, hayatın bir yüzü, sağlık, kanun, dikenli bir kaktüs, araba, yemek, kural, düğüm, araç sürmek, dengeli beslenmek, kilit, annenin çocuğunu kontrol etmesi.	21
Geliştirme	Ağaç (2), baba, mutfak robotu, üçüncü göz, rehberlik, yönetim süreci, fener, tasarım, tornavida, direksiyon, ilerleme, kutup yıldızı, görünmez bir el, anne, tohum.	16
Durum Tespiti	Ayna (4), terazi, ağrı, yönlendirme, kamera, su, gözlük, kıyafet, büyüteç, kontrol.	13

Değişken	Kurt köpeği, bıçak, ağaç, boş bardak, gel git, kalem, ocak üstünde pişen yemek, jöle, yemek, tohum, sigorta.	11
Sistem	Çark, bir sacayağı, daire, çıkrık mekanizması, üst üste dizilmiş küpler, mekanizma, algoritma, sistem.	8
Değerlendirme	Kamera (2), test sürüşü, emar çekirtmek, gözcü, algoritma, vicdan.	7
Dengeleyici	Şeker, tatlı veya şeker, tuz, çiçek, dengeli beslenmek.	5
Baskın	Kartal, baskın, ateş.	3
Gereksizlik	Besin, işlevsiz bir araç, papağan.	3
Düzeltilme	Sağlıklı beslenme, baharda ağaç budamak.	2

Tablo 3'e göre okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden oluşan 130 kişilik çalışma grubunun denetim kavramına ilişkin 103 farklı metafor geliştirdikleri göze çarpmaktadır. Bunlar arasında en fazla kontrol (8), kamera (6), su (6) ve ayna (4) metaforlarının tercih edildiği görülmektedir. Söz konusu durum Şekil 1'deki kelime bulutu analizinde de göze çarpmaktadır.



Şekil 1. Denetimle ilgili geliştirilen metaforlara ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 1 incelendiğinde denetimle ilgili olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kontrol, kamera, su, ayna gibi metaforları daha fazla kullandıkları göze çarpmaktadır. Bunun yanında Tablo 3'teki temalara göre metaforların dağılımı incelendiğinde kontrol temasında (N=32) daha fazla metaforun toplandığı dikkat çekmektedir. Bunu cezalandırma (N=21), zorunluluk (N=21), geliştirme (N=16) temaları izlemektedir. Baskın (N=3), gereksizlik (N=3) ve düzeltme (2) ise en az metaforun yer aldığı temalar olarak göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetimle ilgili metafor çalışmasında dile getirdikleri görüşlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: Denetim kamera gibidir. Çünkü farklı lenslerle çok yönlü değerlendirme ve geribildirim söz konusu olabilir (Kontrol Teması).

MY12: Denetim hapisane gibidir. Çünkü sürekli olarak baskı altında tutulursunuz (Cezalandırma Teması,)

MY8: Denetim su gibidir. Çünkü kalitenin artması için zorunlu bir ihtiyaçtır. Denetim olmadığında performans düşüyor (Zorunluluk Teması).

OM8: Denetim fener gibidir. Çünkü işini bilerek yapanın yolunu aydınlatır, bilmeyene yol göstericidir (Geliştirme Teması).

Ö56: Denetim ayna gibidir. Çünkü denetim yapılan çalışmalarını yansıtır (Durum Tespiti Teması).

OM2: Denetim kurt köpeği gibidir. Çünkü denetim yapanın sağı solu belli olmaz, bazen çok uysal olur ve rehberlik eder, bazen hırçın olur ve en ufak detaydan ipinizi çeker (Değişken Teması).

Ö27: Denetim çıkrık mekanizması gibidir. Çünkü denetimle aşama aşama ve belli davranışlar dizisini gerçekleştirerek amacımıza ulaşıyoruz (Sistem Teması).

Ö26: Denetim test sürüşü gibidir. Çünkü denetimle eksikleri ve hataları görürsünüz. Düzeltmeniz gerekenlerle ilgili fikir edirsiniz (Değerlendirme Teması).

Ö98: Denetim tuz gibidir. Çünkü dozunda olmazsa yemeği bozar (Dengeleyici Teması).

OM10: Denetim kartal gibidir. Çünkü denetim hızlı ve operasyonel bir işlemdir (Baskın Teması).

Ö57: Denetim papağan gibidir. Çünkü sürekli olarak aynı işlemler tekrarlanıp durur (Gereksizlik Teması).

OM9: Denetim baharda ağaç budamak gibidir. Çünkü denetim yolunda gitmeyen durumlara dokunarak enerjiyi yarara çevirmek için kullanılır (Düzeltilme Teması).

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Denetim Sürecine İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Okul yöneticileri ve öğretmenler Türkiye’deki denetim sürecini nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öncelikle okul yöneticilerine ve öğretmenlere denetimi ne ölçüde gerekli görüp görmedikleri sorulmuştur. Bunun sonucunda elde edilenler Tablo 4’te ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4.
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Denetimin Gerekliliğine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Puan	Frekans	%
1	5	4
2	2	2
3	2	2
4	1	1
5	5	4
6	6	5
7	9	7
8	22	17
9	19	15
10	59	45
Toplam	130	100

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetimin gerekliliği ile ilgili olarak en çok 10 puan (N=59) verdikleri görülmektedir. Bunu ise 8 puan verenler (N=22) ile 9 puan (N=19) verenlerin izlediği dikkat çekmektedir. Ayrıca denetimin gerekliliği ile ilgili 6 puan ve daha düşük puanları verenlerin sayısının oldukça az olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 5.
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Denetimin Gerekliliğine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Betimsel İstatistikler

Görev Türü	N	\bar{X}
Okul Müdürü	17	9.35
Müdür Yardımcısı	12	8.41
Öğretmen	101	8.11
Toplam	130	8.30

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetimi “kesinlikle gerekli” gördükleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte alt gruplar incelendiğinde denetimin gerekliliği ile ilgili okul müdürlerinin ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının ise en düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Türkiye’deki denetim hizmetlerinin mevcut durumuyla ilgili görüşleri ise Tablo 6’da ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Türkiye’deki Denetim Hizmetlerinin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Puan	Frekans	%
1	18	14
2	13	10
3	13	10
4	16	12
5	16	12
6	11	8
7	15	12
8	12	9
9	6	5
10	10	8
Toplam	130	100

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye’deki denetim hizmetlerinin mevcut durumuyla ilgili olarak katılımcıların farklı görüşler içerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında denetim hizmetlerine 1 puan (N=18) verenlerin en kalabalık grubu oluşturduğu görülmektedir. Bunu 4 ve 5 puan (N=16) verenlerle 7 puan (N=15) verenler izlemektedir. Ayrıca en az kişinin bulunduğu grupların 9 puan (N=6) ve 10 puan (N=10) verenlerin olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 7.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Türkiye’deki Denetim Hizmetlerinin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Görev Türü	N	\bar{X}
Okul Müdürü	17	4.23
Müdür Yardımcısı	12	4.83
Öğretmen	101	5.12
Toplam	130	4.98

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Türkiye’deki denetim hizmetlerinin mevcut durumunu “yetersiz” olarak gördükleri dikkat çekmektedir. Söz konusu gruplar içerisinde okul müdürlerinin ortalamasının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarının ise diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu göze çarpmaktadır.

Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Göre Denetim Sürecinde Görev Alması Gereken Kişi ve Kuruluşlar

Araştırmanın üçüncü alt problemünde “Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre denetim sürecinde kimler görev almalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu konudaki katılımcıların görüşleriyle ilgili olarak kodlar listelenmiş ve bunlar temalara göre gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Göre Denetim Sürecinde Görev Alması Gereken Kişi ve Kuruluşlar

Tema	Katılımcılar	f
Göreve Bağlı Denetim	Ö3, Ö5, Ö6, Ö14, Y1, Y2, Y4, Y5, Y6, Y7, Y11, Y12, Y14, Y16, Y18, Y19, Y20	17
Uzmanlığa Bağlı Denetim	Ö1, Ö7, Ö10, Ö15, Ö19, Ö20, Y4, Y5, Y8, Y9, Y15, Y17	12
Geniş Katılımlı Denetim	Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Y3, Y10, Y13	11
Özdenetim	Ö2, Ö3, Y19	3
Bilimsel Denetim	Ö16	1

Tablo 8 incelendiğinde okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre denetim sürecinde görev alması gereken kişi ve kuruluşlarla ilgili daha çok göreve bağlı denetim tarzının vurgulandığı görülmektedir. Buna karşın bu tabloda yöneticilerin görüşlerinin ağırlıkta olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte uzmanlığa bağlı denetim ve geniş katılımlı denetim şeklinin de okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir. Geniş katılımlı denetimi dile getirenler arasında öğretmenlerin çoğunlukta olduğu göze çarpan bir diğer husustur. Ayrıca bilimsel yöntemin ve özdenetimin en az bahsedilen denetim şekli olduğu görülmektedir. Bu konuda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: Okul idaresi bir çemberin merkezi gibi olmalıdır. Herkese eşit uzaklıkta, yapılan çalışmaları fark edebilmelidir. Okulun kimyasını en çok okulun içindekiler bilir. Öğretmen, öğrenci ve veli bakımından idare her şeyin farkında olup denetimi yapabilmelidir (Göreve Bağlı Denetim Teması).

Y11: Denetim, okul müdürü ve maarif müfettişi tarafından ortaklaşa sürdürülmelidir (Göreve Bağlı Denetim Teması).

Ö19: Bunun için yeni bir birim ve mesleki sıfat oluşturulmalı. Bu kişiler alanında uzman, donanımlı, profesyonel objektif ve yapıcı olmalıdır. Müdür ya da müfettiş olmamalı (Uzmanlığa Bağlı Denetim Teması).

Ö13: Başka bir bölgeden bir öğretmen, bir idareci ve bir müfettiş denetimde yer almalıdır. Öğretmen ve idareci müfettişin gözlemlerine eşsiz bir bakış açısı sağlayacaktır diye düşünüyorum (Geniş Katılımlı Denetim Teması).

Y3: Tarafsızlık ilkesini edinmiş MEB yöneticileri, idareciler, öğretmenler, veliler denetimde yer almalıdır (Geniş Katılımlı Denetim Teması).

Ö20: Öğretmenin kendisini denetlemesi yeterli olur diye düşünüyorum (Özdenetim Teması).

Y19: Denetim iki ayaklı olmalıdır. Öğretmenin kendisini özdenetimden geçirmelidir. Okul müdürü de dış denetimden sorumlu olmalıdır (Özdenetim Teması ve Göreve Bağlı Denetim Teması).

Ö16: Biliyorum çok hayalî ama okullardaki denetimde çocukların mutluluğu farklı ölçeklerle değerlendirilerek öğrenci memnuniyeti temel alınmalıdır. Veli, öğretmeni değerlendirmemelidir. İdarenin değerlendirmesini de doğru bulmuyorum. Idareciler bazen kişilere göre farklı değerlendirmelerde bulunabiliyor (Bilimsel Denetim Teması).

Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Göre İdeal Bir Denetim Sisteminin Özellikleri

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre ideal bir denetim süreci nasıl olmalıdır?” sorusu ele alınmıştır. Bu hususta okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak kodlar üretilmiş ve bu kodlar ilgili oldukları temalara göre gruplandırılmıştır. Söz konusu kodlar ve temalar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Göre İdeal Bir Denetim Sisteminin Özellikleri

Temalar	Kodlar				Katılımcılar
Denetimin İçeriği	objektif	gelişimsel	süreç odaklı	rehberlik	Ö1, Ö2, Ö3,
	bütüncül	eğitime dönük	sistemik kontrol	eğitim ve rehberlik iç içe önerileri	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9,
	şeffaf	sistemik	yapıcı	dinleyen	Ö12, Ö14, Ö17, Ö18,
	bilgilendirici	farklı süreçlerden oluşan	sürekli bilgi akışı	eylemsel	Ö19, Ö20, Y1,
	kapsamlı	sürekli	adaletli	var olan ölçen	Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9,
	geri bildirim	performans geliştirici	ödül	tamamlayıcı	Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15,
	destekleyici	yol gösterici	geri bildirimde çeşitlilik	ölçülebilir	Y16, Y17, Y18, Y19

Denetimin Uygulanış Şekli	müfettişler tarafından yürütülen	uzmanlık gerektiren	meslektaş gözüyle yürütülen	özdenetim	Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Y3, Y5, Y20
	okul müdürü ve maarif müfettişi	liyakat	ani ve habersizce	farklı denetmenlerin ve öğrencilerin yer aldığı bir uygulama	

Tablo 9 incelendiğinde katılımcılar tarafından daha çok denetimin içeriği ile ilgili kodların üretildiği görülmektedir. Bu kodlardan katılımcıların denetimin içeriğinde objektiflik, bütüncüllük, şeffaflık, kapsamlılık gibi özelliklerin bulunmasını talep ettikleri söylenebilir. Bunun yanında ideal bir denetim sistemiyle ilgili olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüş belirttikleri de dikkat çekmektedir. Bu husustaki görüşlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Denetimin içeriğiyle ilgili görüşler;

Ö5: Öncelikle “biz şu gün geliyoruz” diye haber verilmemeli. Okul müdürünün bağlı olduğu sendikaya bakılmadan inceleme yapılmalı. “Şu eksiklikleri tamamlayıp bize rapor verin” yerine “Neden bunlar eksik, bu konuyla ilgili yaptırımlarınız neler oldu da başarılı olamadınız?” diye anında sorulmalı. “Gelir gelmez daha kazan dairesinin yerini öğrenmeden odasını değiştirmeyi bilen müdür bu eksiklikleri de niye bu kadar çabuk çözmedi?” diye sorulmalı. Hep ikinci plana atılan öğretmenlik alan bilgisi didik didik incelenmeli. Az çalışan öğretmene sendikasına bakılmaksızın “neden” diye sorulmalı. Öğrencilerle de ayaküstü de olsa biraz hasbihal edilmeli diye düşünüyorum.

Ö18: Denetleyici geleceğini haber vermez ve evrak vs. incelemek yerine genel olarak okul temizliği başta olmak üzere belli alanlara özen gösterir. Öğretmenlerin denetleme öncesi evrak hazırlığı tamamen kandırmaya yönelik samimiyetsizlik ve maalesef. Okul idaresi öğretmenden evrakların tam ve noksansız olması gerektiğini ister durur. Müfettiş gelmeden 3 hafta önce haberi gelir. O gün okullar yıkanır vs. denetim sonrası her şey yine tüm aksaklıkları ile beraber sürer gider.

Ö19: Kişi ve kurumları anlamalı, yapılan çalışmalar analiz edilmeli, problemleri çözmeye yönelik yapıcı çalışmalar planlanmalı. Bu çalışmaların uygulanmasında ve sonrasında değerlendirme yapılmalı. Son aşamada ilk durum ile son durum arasında test yapılmalı ilerlemeyi görme adına. Denetim bir süreç olmalı. Yol göstermeli, açıklama yapmalı, ne olması gerektiği ile ilgili hedef göstermeli ve sonrasında olmuş mu olmamış mı diye değerlendirmeye tabi tutulmalı.

Y1: Okul müdürünün denetiminin verimli olduğunu düşünmüyorum. Müfettişler tarafından daha gerçekçi denetimler yapılıyordu. Fakat yetersiz sayıda müfettiş olması, ön yargılı ve siyasi bakış açısıyla

yaklaşılmasının önüne geçecek tedbirler alınmalı. Kişiyile değil, işiyile ilgilenmeyi toplumun benimsemesi gerekiyor.

Y4: İdeal bir denetim süreci öğretmenlere rehberlik şeklinde olmalı. Eksik bulmaktan ziyade öğretmene daha iyi neler yapılabileceği konusunda rehberlik etmeli.

Y7: Denetim öncesi kapsamlı bir rehberlik çalışması yapılmalı, açık alan bırakılmamalı, masa başı işler asgari, saha başı işlemler azami düzeyde olmalı.

Denetimin uygulanış şekliyle ilgili görüşler;

Ö15: Bu konuda alan uzmanı değilim ancak sahadan biri olarak izole bir denetimin her zaman baskı unsuru olma riski var. Rehberlik ve destekleme gibi süreçlerle iç içe olmalı sanırım. Ayrıca iş başında denetimde sorun yaratıcı ciddi riskler olduğunu düşünüyorum. Öğretmen denetimi ise örneğin öğretmen, her şeyin çok ideal ilerlediğini gösterme çabasına girmemeli. Sanırım buna baskı ve kaygı neden oluyor. Bu unsurları engelleyici, kâğıt kürek angaryalarını gerektirmeyen, öğretmenin kararlarına ve aldığı/alacağı inisiyatiflere saygı duyan, ona güvenen ve liyakati kaynaklı özgür iradesini önemseyen bir yapı olmalı diye düşünüyorum.

Y3: Belli kriterler göz önüne alınarak okul müdürü yıl boyunca sürekli kontroller (değerlendirme) yapmalı, her dönem maarif müfettişlerince ders denetimi yapılmalıdır.

Y5: Adaletli bir denetim süreci olmalıdır. Denetlemede süreç gözden geçirilmelidir. Anlık değerlendirmelerde hatalı değerlendirmeler yapılarak öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma sonucunda katılımcıların denetim kavramıyla ilgili olarak en fazla kontrol, kamera, kontrol kalemi, sigorta metaforlarını kullandıkları ve söz konusu metaforların sırasıyla kontrol, cezalandırma ve zorunluluk temalarında toplandığı ortaya konmuştur. Söz konusu bulgulardan yola çıkarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetime ilişkin algılarında farklılıkların bulunduğu ileri sürülebilir. Araştırma sonucunda kullanılan metaforların Vaiz ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde denetim süreciyle ilgili olarak ayna, el feneri, kamera, anne-baba gibi metaforların kullanıldığı ve denetime olumlu ya da olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşanların bulunduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte çalışmada metaforların daha çok toplandığı temaların

Demirtaş ve Kahveci (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla paralel olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının denetim ile ilgili kavramlara ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonucunda da denetim kavramıyla ilgili olarak geliştirilen metaforların daha çok cezalandırma, kontrol ve zorunluluk temalarında bir araya geldiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalar ve bulgular Türkiye'deki denetim uygulamalarında cezalandırmaya dönük, kontrol odaklı ve zorunluluk taşıyan bir anlayışın varlığını gözler önüne sermektedir. Kontrol odaklı olan ve biçimsel bir şekilde yürütülen bu anlayış denetimle ilgili olarak Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla eleştirilmektedir (Can, 2004; Memduhoğlu, 2009; Memduhoğlu & Zengin, 2012; Sabancı & Günbayı, 2004; Süzerler, 2017; Şener, 2011).

Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin eleştirilerle paralellik taşıyan bir bulgu ortaya konmuştur. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenler denetimi eğitim sürecinde gerekli görürken yürütülen uygulamaları yetersiz bulmaktadırlar. Bu sonucun ortaya çıkışında denetmenlerden, benimsenen yaklaşımlardan ve son dönemlerde okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen denetim uygulamalarından kaynaklı birtakım problemlerin etkisi olabilir. Alanyazında denetmenlerin yetersiz bulunduğuna (Erdem, 2010; Şener, 2011; Yasan & Karakuş, 2013), benimsenen yaklaşımların öğretmen ve okul gelişimine katkı sunmadığına, birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulduğuna (Altınok vd., 2020; Balcı, 2012; Can & Gündüz, 2019; Şahin, 2005; Şahin vd., 2011), okul müdürlerinin denetim sürecini başarılı bir şekilde yönetemediğine (Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020; Altun & Sarpkaya, 2017; Bayraktutan, 2011; Koçak & Memişoğlu, 2020) ilişkin araştırmalar göze çarpmaktadır.

Denetim uygulamalarının mevcut yapısının ele alınmasının ardından araştırmada katılımcılara denetimde kimlerin görev almasını istedikleri sorulmuş ve bu soruya bağlı olarak ortaya atılan görüşlerden yola çıkarak oluşturulan temalar arasında göreve bağlı denetimin, uzmanlığa bağlı denetimin ve geniş katılımlı denetimin ön plana çıktığı görülmüştür. Özellikle göreve bağlı denetim temasında okul yöneticilerinin görüşlerinin toplandığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin bu husustaki görüşleri ele alındığında genel olarak denetim sürecinde okul müdürlerinin ve eğitim müfettişlerinin yer almasının uygun bulunduğu görülmektedir. Bu tablodan yola çıkılarak ders denetimlerinde okul müdürlerinin ve kurum denetimlerinde eğitim müfettişlerinin işin merkezinde olduğu bir yapının uygun olabileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasının gerekliliğine ilişkin birtakım araştırmalar bu görüşü desteklemektedir (Bozkuş vd., 2015; Dönmez & Demirtaş, 2018; Tonbul & Baysülen, 2017; Yeşil & Kış, 2015). Bununla birlikte araştırmada denetimin uzmanlığa bağlı olarak yürütülmesine vurgu yapan katılımcıların olduğu ve geniş katılımlı denetim temasında daha çok öğretmenlerin görüşlerinin bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu görüşlerden yola çıkarak eğitim öğretim sürecinde farklılaştırılmış denetim uygulamalarının

hayata geçirilebileceği düşünülmektedir. Alanyazında da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının birbirlerini denetlemelerini de içeren farklılaştırılmış denetim uygulamalarına olumlu yaklaşıtları, alan uzmanı ya da zümre öğretmenlerinden destek alınmasını gerekli buldukları görülmektedir (Altınok vd., 2020; Altun, 2014; Altun vd., 2015; Deniz & Saylık, 2018; Köybaşı vd., 2017).

Araştırmada son olarak okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre ideal bir denetim sisteminin özelliklerinin neler olduğu ortaya konmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu ideal bir denetim sisteminin içeriğiyle ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden denetim sürecinin objektif, gelişimsel, süreç odaklı, eğitime dönük, şeffaf, sistematik, sürekli, yol gösterici, destekleyici gibi özellikleri bünyesinde barındırmasının beklendiği görülmektedir. Denetim modellerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde söz konusu özelliklerin modern ve çağdaş denetim modellerinin varsayımlarıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini geliştirecek, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen unsurları birlikte ele alıp değerlendirerek daha etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkı sunacak bir denetim anlayışını talep ettikleri söylenebilir (Doğan & Çetin, 2022). Alanyazındaki araştırmalar da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gelişime dönük bir denetim uygulamasına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020; Altun & Sarpkaya, 2017; Köybaşı vd., 2017; Tosun & Ordu, 2020).

Sonuç olarak araştırmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkiye'deki denetim uygulamalarını kontrol odaklı, cezalandırıcı ve zorunlu bir süreç olarak gördükleri göze çarpmaktadır. Buna ek olarak katılımcıların denetimi gördükleri ancak bu husustaki uygulamaları başarısız buldukları da görülmektedir. Bunun yanında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin daha çok denetimde göreve bağlı, uzmanlığa dayalı ve geniş katılımlı bir denetim anlayışını tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gelişime dönük bir denetim anlayışını talep ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler dile getirilebilir:

- Denetim uygulamaları modern ve çağdaş denetim modellerinin ilkelerine göre planlanabilir; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetime ilişkin olumsuz algılarının giderilmesine yönelik çalışmalar hayata geçirilebilir.
- Denetim uygulamalarında farklılaştırılmış denetim uygulamalarına da yer verilebilir.
- Bu araştırmada Türkiye'deki denetim uygulamalarıyla ilgili olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Söz konusu çalışma eğitim müfettişlerini, öğrencileri, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yönetim biriminde çalışan yöneticileri kapsayacak şekilde genişletilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Yazarlar etik kurallara uygun bir şekilde çalışmayı yürütmüşlerdir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S., & Ağaoğlu Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi (bir meta-sentez çalışması)* (Tez No. 185441) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altınok, V., Tezel, M., & Güngör, S. S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253. <https://doi.org/10.17152/gefad.649743>
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Tez No. 366606) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altun, B., & Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-12.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7913>
- Argon, T. (2010). Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmelerine yönelik nitel bir çalışma. 2. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi*, 23-25 Haziran, 554-566.
- Arsıntaş, H. İ. (2007). *İlköğretim denetmenlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (bir model önerisi)*. (Tez No. 210988) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 98-121.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, S. (2012). *Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 323622) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayar, T. (2017). *Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen okul müdürü ve maarif müfettişlerinin görüşleri* (Tez No. 470966) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri* (Sivas ili örneği) (Tez No. 279548) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, E. (1995). *İlköğretim okullarında ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Tez No. 41489) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetişim*, (12), 56-62.
- Bozkuş, K., Gündüz, Y., & Aslan, H. (2015). Öğretmenlerin denetim ve rehberlik dışı bırakılmalarının olası sonuçları. *VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, İzmir.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetim ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-120.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (Çev. Ed: S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin davranışları. *Eğitim ve Bilimi*, 25(118), 43-48.
- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2015). Öğretmen adaylarının denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 23-58.
- Deniz, Ü., & Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67-80.
- Doğan, B., & Çetin, S. K. (2022). Çağdaş denetim kapsamında öğretmen adaylarının ders denetimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 70-82.
- Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 454-478.
- Erçetin, Ş. Ş. (1997). Milli Eğitim Bakanlığında teftiş hizmetlerinin yeniden düzenlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 21(104).

- Erdem, H. B. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar (Kahramanmaraş ili örneği)* (Tez No. 257335) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hancock, R. D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- İş, S. (2021). *Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi: bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 662789) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, İ. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevlerinden muaf tutulmalarına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(1), 43-60.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkeleri'nde eğitim denetimi*. <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> adresinden 20 Ocak 2023 tarihinde alındı.
- Koçak, S., & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697229>
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 43-57.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174
- MEB. (2022a). *Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi*. <http://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9> adresinden 15 Ağustos 2022 tarihinde alındı.
- MEB. (2022b). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği*. Erişim: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm> adresinden 18 Ağustos 2022 tarihinde alındı.
- MEB. (2022c). MEB'den eğitimde kalite için dev adım: eğitimde kalite güvence sistemi kuruldu. Erişim: <http://meb.gov.tr/mebden-egitimde-kalite-icin-dev-adim-egitimde-kalite-guvence-sistemi-kuruldu/haber/25529/tr> adresinden 19 Ağustos 2022 tarihinde alındı.
- MEB. (2023). Eğitim müfettiş yardımcılığı yarışma sınavı duyurusu. Erişim: <https://tkb.meb.gov.tr/www/egitim-mufettis-yardimciligi-yarisma-sinaviduyurusu/icerik/249> adresinden 20 Ocak 2023 tarihinde alındı.
- Memduhoğlu, H. B. (2009). Paydaşların gözüyle Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S., & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56-70.
- Memduhoğlu H. B., & Zengin M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 30-39.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi* (Tez No. 253629) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özan, B. M., & Özdemir, Y. T. (2010). Denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı. *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 23-25.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed: M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Sabancı, A., & Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterlik alanları açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114-121.
- Sanal, R. (2002). *Türkiye'de yönetsel denetim ve Devlet Denetleme Kurulu*. TODAİE Yayınları. No: 314.
- Süzerler, S. N. (2017). *Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek ile eğitim denetmenlerine yönelik tutum arasındaki ilişki* (Tez No. 458810) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimi ile ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri* (Tez No. 188020) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, S., Çek, F., & Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 221-246.
- Şahin, S., Elçiçek, Z., & Tösten R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *International Journal of Social Science*, 6(5), 1105-1126.

- Şener, M. (2011). *Eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 308596) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.24494>
- Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320. <https://doi.org/10.9779/pauefd.544220>
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Ünal, A., & Şentürk, R. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları. 20. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, National Educational Sciences Congress Burdur.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Ed: M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vaiz, O., Bahçelerli, N., & Yeşilada, A. (2019). Denetmen görev ve sorumlulukları: Kıbrıs örneği. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 271-279. <https://doi.org/10.22559/folklor.942>
- Wiles, J., & Bondi, J. (1996). *Supervision: a guide to practice*. C.E. Merrill.
- Yasan, T., & Karakuş, M. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 1-19.
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.

Extended Abstract

Audit can be defined as setting standards to ensure that the results of an activity are at least in conformity with the plans, comparing the results with these standards and identifying the issues that need to be corrected in practice. Audit, which is an important part of the management process, has an indispensable importance for all organizations. The current status of activities can only be determined through auditing. In this respect, a management process without audit can be considered incomplete. Like all other organizations, supervision is an important managerial tool for educational institutions.

In the Turkish education system, it is seen that many regulations regarding supervision practices have been implemented in the historical process. However, as a result of these regulations, it is noteworthy that an effective structure related to audit

has not been established and audit has not been successful in serving a function beyond being a control tool. This situation highlights the importance of organizing the audit process in line with stakeholders' views. In this context, this study aims to examine the views of school administrators and teachers on supervision practices in Turkey. The research was conducted through case study, one of the qualitative research methods.

In the research, it was aimed to examine the views of school administrators and teachers on the supervision process in depth through a case study. Mixed sampling method was used to determine the study group. Accordingly, 29 school administrators and 101 teachers working in schools across Turkey in the 2021-2022 academic year were reached in the metaphor study and data collection process with closed-ended questions. In addition, the opinions of 20 school administrators and 20 teachers were sought regarding the audit process.

The data collection tool of the study was developed after reviewing the studies in the literature and receiving the opinions of experts. In this context, a metaphor form and a semi-structured interview form consisting of open-ended and closed-ended questions were prepared in order to examine the views of school administrators and teachers on the supervision process. In the metaphor form "Supervision..... It's like. Because" was requested to be completed. The semi-structured interview form includes 4 questions about the personal characteristics of the participants and 4 questions about the supervision process. Two questions each on the audit process were open-ended and closed-ended.

Permission to collect the data was obtained from Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee on 20.05.2022. The questions in the data collection tool were organized online with Google Form and the principle of volunteering was emphasized in this form. Data were collected from school administrators and teachers between May 25, 2022 and June 14, 2022. Content analysis technique was used to analyze the data for the first, third and fourth sub-problems of the study. In the second sub-problem of the study, closed-ended questions were asked to the participants in order to determine the views of school administrators and teachers on supervision and this current situation was revealed by using descriptive statistics. In order to increase the validity of this qualitative research, triangulation, one of the most commonly used methods by researchers, was used. Accordingly, triangulation was carried out by using metaphor study in the research, taking the opinions of the participants and involving more than one researcher in the analysis of the findings.

As a result of the research, it is noteworthy that 130 school administrators and teachers developed 103 different metaphors about the concept of supervision. Among these, control (8), camera (6), water (6) and mirror (4) metaphors were preferred the most. When the distribution of metaphors according to themes is analyzed, it is noteworthy that more metaphors were collected in the control theme (N=32). This is

followed by the themes of punishment (N=21), obligation (N=21), and development (N=16). Dominant (N=3), redundancy (N=3) and correction (2) stand out as the themes with the least number of metaphors.

It is noteworthy that school administrators and teachers consider supervision "absolutely necessary". However, when the subgroups are analyzed, it is seen that the average of school principals regarding the necessity of supervision is higher than the others. The average of teachers' views on this issue is the lowest. However, it is noteworthy that school administrators and teachers perceive the current state of supervision services in Turkey as "inadequate". It is seen that the perceptions of school principals in these groups are at a lower level than the others. Among the participants, teachers' perceptions were at a higher level.

As a result of the research, according to school administrators and teachers, it is seen that the task-based supervision style is emphasized more regarding the people and organizations that should take part in the supervision process. However, it is noteworthy that school administrators and teachers also mentioned supervision based on expertise and supervision with broad participation. It is also seen that the scientific method and self-regulation are the least mentioned forms of supervision.

In the research, it is seen that school administrators and teachers mostly express opinions about the content of supervision in relation to an ideal supervision system. It can be said that the participants demand that the content of the audit should include features such as objectivity, holism, transparency and comprehensiveness. In addition, it is seen that there are also participants who express opinions about the way the supervision is implemented.

Okul Öncesi Çocuğa Sahip Annelerin Ebeveyn Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Bilge Demirdöven*, Arzu Özyürek**

Makale Geliş Tarihi: 03/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 05/06/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1276404

Öz

Çalışmada okul öncesi yaş grubu çocuğa sahip annelerin ebeveyn öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 236 anne katılmıştır. Veri toplamada bireysel form ve Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinden (YBEÖYÖ) kullanılmış, annelere çevrimiçi form ile ulaşılmıştır. Verilerin analizinde ise t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bulgulara göre annelerin ebeveyn öz yeterliklerinin yüksek olduğu, YBEÖYÖ puanlarının çocuğun cinsiyeti ve annenin yaşı ile anlamlı bir fark oluşturmadığı; YBEÖYÖ ebeveynliğe özgü stratejiler puanı ile çocuğun okula gitme süresi arasındaki farkın anlamlı olduğu; çocuğun doğum sırası, annenin öğrenim durumu ve annenin mesleği ile YBEÖYÖ puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.


Anahtar Kelimeler: Anne, çocuk, ebeveyn öz yeterliği, okul öncesi

Examination of Parent Self Efficacy of Mothers with Pre-School Children

Abstract

In the study, it was aimed to examine the parental self-efficacy of mothers with preschool age children. Relational screening method was used in the research. 236 mothers determined by convenient sampling method participated in the study group. The individual form and Revised Berkeley Parent Self-Efficacy Scale (BPSES-R) were used in data collection and the mothers were reached via online form. In the analysis of the data, t-test and ANOVA were used. According to the findings the mother's parental self-efficacy was high the BPSES-R scores did not make a significant difference with the gender of the child and the age of the mother; The difference between the BPSES-R parenting-specific strategies score and the time the child went to school was significant; It was found that the difference between the child's birth order, the mother's education level, the mother's occupation and the BPSES-R scores were significant.

Keywords: Mother, child, parent self-efficacy, pre-school

*İstanbul Aydın Üniversitesi, ABMYO, Çocuk Gelişimi, İstanbul, Türkiye, bilgedemirdoven@aydin.edu.tr, ORCID:0000-0003-1452-4756 

**Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, Karabük, Türkiye, a.ozyupek@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3083-7202 

Kaynak Gösterme: Demirdöven, B., & Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin ebeveyn öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 539-554.

Giriş

Aile kavramı genel olarak kan, evlilik ya da evlat edinimi gibi yollarla birbirine bağlı bireylerden oluşan ve yetişkinlerin çocuk yetiştirme sorumluluğu bulunan, aynı zamanda ekonomik birim oluşturan bir yapıyı tarif etmektedir (Akt.: Tepeli, 2018). Çocuğun doğumuyla birlikte kadın ve erkek için ebeveynlik rolü de başlamış olur. Bu aşamadan itibaren, ebeveyn-çocuk ilişkileri çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde ve yaşam boyu etkili olacak ilişkilerdendir. Ebeveynlerin çocukları ile olumlu iletişim kurmasında önemli husus kendini anne veya baba rolünde ne kadar yetkin hissettiğidir. Ebeveynler rollerini geçmişte daha çok kendi anne ve babalarından öğrendikleri ile kazanırken günümüzde teknolojinin gelişmesi, eğitim durumunun yükselmesi ile öğrenmeler farklılaşmıştır.

Bandura (1977), insanların öğrenme davranışlarının sosyal bir çevrede gerçekteşiğini, çocukların özellikle ebeveynlerini, akranlarını ve öğretmenlerini gözlemleyerek olumlu veya olumsuz davranışlar öğrendiğini savunmaktadır. Gözlem yolu ile öğrenme olarak açıklanan bu öğrenmede, öğrenilen davranışlar çocuk tarafından sürekli yapılmak zorunda değildir ve çocuğun davranışı yapması için ebeveyn tarafından herhangi bir ödül kullanılmasına da gerek yoktur. Bandura (2009) sosyal öğrenmeyi biliş/kişi, çevre ve davranış olarak üç özelliğin etkileşim işlevi ile gerçekteşiğini belirtmektedir (Akt.: Cüceloğlu, 2013; Santrock, 2016). Gözlem yolu ile öğrenmede karşımıza çıkan öz yeterlik kavramı, kişinin sorumluluğunu yerine getirmede mevcut yeteneklerini kullanabileceğine yönelik inancını temsil etmektedir (Demir, 2019). Kişinin herhangi bir durum karşısında sergileyeceği tavrı ve duygu durumunu etkileyen öz yeterlik algısı yüksek olduğunda, problemlere daha soğukkanlılıkla yaklaşıp çözümlerine odaklanabilir (Başpınar & Sönmez, 2021). Bandura (1989) hayatta meydana gelen bu gibi durumlarda içsel bir yetenek olarak öz yeterlik inancından bahsetmektedir. Bireylerin kendine yönelik inançlarını gösterdiği bir alan da anne-baba rolleridir. Bu kavram ebeveyn öz yeterliği olarak ele alınmaktadır.

Ebeveynlerin öz yeterliği ifadesiyle, onların annelik ve babalık becerilerine yönelik olarak kendilerini değerlendirmeleri veya çocuklarının gelişimine ne kadar katkıda bulunabildiklerine yönelik algıları vurgulanmaktadır (Coleman & Karraker, 2000). Sağlıklı çocuklar yetiştirebilmek için ebeveynlerin öz yeterlik algıları önemli görünmektedir. Çünkü ebeveynlik konusunda kendini yeterli hisseden ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı ilişki kurma olasılıkları yüksektir. Öztürk ve Giren (2015) ebeveyn öz yeterliğin yüksek olmasıyla özellikle çocuğun bakımında daha çok rol alan annelerin çocuklarıyla sağlıklı bir ilişki kurduklarını, duyarlı ve ilgili tutumu benimsediklerini, pozitif duygu durumu ile daha şefkatli davrandıklarını, daha az depresyon ve kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlik öz yeterliği yükseldikçe anne-baba-çocuk ilişkilerinin daha olumlu olacağı ve bu durumun çocuğun tüm gelişim alanlarına olumlu yansıyacağı söylenebilir.

Ebeveyn öz yeterliği, çevresel birçok faktörden etkilenebilmektedir. Anne-babanın çocuk hakkındaki tutumu, ailedeki roller, ailede psikolojik ve bedensel sağlık, anne-babaların bilinçli destek almasının ebeveynlerin öz yeterlikleri ile bağlantısı bulunmaktadır (Salonen vd., 2009). Belsyk (1984) annelerin eşinden ya da akrabalarından sosyal destek alması ya da alamamasının ve annenin kişilik gelişiminin ebeveynliğe dair öz yeterlik algısında etkili olduğunu bildirmiştir. Benzer çalışmalarda Grusec, Hastings ve Mammone (1994) annelerin ebeveynleri ile ilişkilerinin ve nasıl yetiştirdiklerinin, ebeveynlik öz yeterlik algısında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Annenin ebeveynlik hakkındaki bilgileri, daha önce çocuk bakımı ile ilgili yaşadığı deneyimler ebeveyn öz yeterliğini etkileyebilir. Sorunu çözmede annenin çocuk gelişimi konusunda öğrendikleri fayda sağlamaktadır (de Montigny & Lacharite, 2005). Hessa, Tetib ve Hussey Gardner (2004) ebeveynlerin öz yeterliklerinin yükselmesindeki önemli faktörü, anne-babaların çocuklarının gelişimleri hakkındaki bilgilerinin artması olarak ifade etmiştir. Annenin dezavantajlı koşullardan çok fazla etkilenmemesi için eğitimi ve geliri de öz yeterlik konusunda önemlidir. Nitekim Coleman ve Karraker (2000) öğrenim durumu yüksek ve buna bağlı olarak ekonomik geliri daha iyi olan, çocuk sahibi olmadan önce başka çocuklarla tecrübe yaşayan annelerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Alan yazında normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve normal gelişim göstermeyen çocukların ebeveynlerinin öz yeterlik algıları hakkında çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Hastings & Brown, 2002; Sevigny & Loutzenhiser, 2010; Benzies, Trute & Worthington, 2013; Balat, Sezer & Tunçeli, 2014; Kwan, Kwok & Ling, 2015; Özdemir & Sağkal, 2018; Altındağ Kumaş & Sümer, 2019; Donat Bacıoğlu & Tezel, 2020; Söğüt & Çekiç, 2020). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öz yeterliğin annelerin ebeveynlik rolünde başarılı olmasında ve çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimlerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılabılır. Yine de konuyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu, ebeveyn öz yeterliğini etkileyen faktörlerin ortaya konması için daha kapsamlı çalışmaların gerektiği söylenebilir. Mevcut çalışmada okul öncesi çağda çocuğu olan annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir:

- Katılımcıların ebeveyn öz yeterlik algıları nasıldır?
- Ebeveyn öz yeterlik algıları çocuğa ait cinsiyet, okula devam süresi ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Ebeveyn öz yeterlik algıları annelere ait yaş, öğrenim ve meslek değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

İlişkisel tarama modelindeki araştırmada, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, birden fazla değişken arasında bir değişim olup olmadığı ve bir değişim varsa hangi düzeyde olduğunu amaçlamakla mektadırlar (Karasar, 2013).

Çalışma grubunu, olasılık temelli olmayan uygun örnekleme yöntemiyle çevrimiçi ulaşılan 236 anne oluşturmuştur. Annelerin okul öncesi yaştaki çocuklarının %55,9'u kızdır, %35,6'sı okula gitmezken %25,4'ünün okulda ilk yılı, %28'inin ikinci yılıdır ve çocukların %57,6'sı ilk çocuktur. Annelerin %24,2'ü 26-30 yaş aralığında, %34,3'ü 31-35 yaş ve %24,6'sı 36-40 yaş aralığındadır; %50'si lisans ve %11,4'ü lisansüstü mezundur; %30,9'u ev hanımı, %22,9'u memur ve %35,2'si polis ve hemşire gibi profesyonel meslek grubundadır.

Bu çalışma Karabük Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 24.12.2020 tarih ve 2020/13-8 sayılı karar ile gerçekteşirilmıştir. Ölçekler için geliştiren akademisyenlerden kullanım izinleri alındıktan sonra ölçek maddeleri bilgisayar ortamına girilmiş ve gönüllü okul öncesi çocuğu olan annelere form ulaştırılıp doldurmaları istenmiştir.

Veriler, Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği (YBEÖYÖ) kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca anne ve çocuğa ait yaş vb. kişisel bilgiler, formun giriş kısmında sorgulanmıştır.

YBEÖYÖ, Holloway vd. (2019) tarafından geliştirilmıştir, Türkçe uyarlaması Güler Yıldız vd. (2021) tarafından yapılmıştır. YBEÖYÖ altılı likert tipindeki ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ebeveynliğe Özgü Stratejiler ile Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyutları bulunmaktadır. Katılımcılardan ölçek maddelerini "hiç güvenmiyorum (1 puan)" ile "tamamen güveniyorum (6 puan)" arası cevaplamaları istenmektedir. Yüksek puanlar, ait olduğu alt boyutta ölçülen özelliğin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.91, test-tekrar test kararlık katsayısı 0.67 bulunmuştur (Güler Yıldız vd., 2021).

Çalışmada kullanılacak analizlerin belirlenmesinde veriler Kolmogorow Smirnov Testi ile incelenmiş, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak normal dağılıma uygun olup olmadığına karar verilmiştir. Normal dağılıma uygun bulunan verilerin analizinde t Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farkın anlamlı çıkması durumunda Bonferroni Testi ile farkın nereden kaynaklandığı incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında çalışmanın alt problemlerine göre bulgular verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1.
YBEÖYÖ Puanları Betimsel Analiz Sonuçları

YBEÖYÖ	N	Min.	Max.	\bar{x}	S
Ebeveynliğe Özgü Strateji	236	13,00	42,00	30,96	5,75
Çocuğa Kazandırılabilirler	236	26,00	66,00	51,55	7,65

Tablo 1’de görüldüğü gibi annelerin YBEÖYÖ Ebeveynliğe Özgü Strateji alt boyut puanı $30,96 \pm 5,75$, Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyut puanı $51,55 \pm 7,65$ ’tir. Katılımcıların Ebeveynliğe Özgü Strateji alt boyut puanlarının ortanın üzerinde, Çocuğa kazandırılabilirler alt boyut puanlarının ise yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2.
Çocuğun Cinsiyetine Göre YBEÖYÖ Puanları t Testi Sonuçları

YBEÖYÖ	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	p
Ebeveynliğe Özgü Strateji	Kız	132	30,83	5,74	0,386	0,700
	Erkek	104	31,12	5,79		
Çocuğa Kazandırılabilirler	Kız	132	52,03	7,14	1,085	0,279
	Erkek	104	50,94	8,25		

Tablo 2’de görüldüğü gibi çocuğun cinsiyeti ile YBEÖYÖ puanları arasındaki farklılık anlamlı değildir ($p > 0,05$). Çocuğun cinsiyeti, ebeveynlik öz yeterliğinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 3.
Çocuğun Okula Gitme Süresine Göre YBEÖYÖ Puanları ANOVA Sonuçları

YBEÖYÖ	Okula gitme süresi	n	\bar{x}	S	F	p
Ebeveynliğe Özgü Strateji	Okula gitmiyor	84	29,09	5,35	5,364	0,001*
	İlk yıl	60	32,33	5,30		
	2.yıl	66	31,36	6,13		
	3.yıl	26	32,80	5,64		
Çocuğa Kazandırılabilirler	Okula gitmiyor	84	51,01	6,98	1,877	0,134
	İlk yıl	60	52,23	8,07		
	2.yıl	66	50,51	7,86		

3.yıl 26 54,34 7,79

* $p < 0,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi çocuğun okula gitme süresi ile YBEÖYÖ Ebeveynliğe Yönelik Strateji alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0,05$). Bonferroni Testinde okula hiç gitmeyen çocukların puanı ($\bar{x}=29,09$), okulda ilk yılı olan çocukların puanı ($\bar{x}=32,33$) ve üçüncü yılı olan çocukları puanından ($\bar{x}=32,80$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Çocuğunun okulda 3.yılı olan ebeveynlerin, ebeveynliğe yönelik stratejilerinin çocuğu okula gitmeyen veya okulda ikinci yılı olanlara göre daha iyi düzeydedir.

Tablo 4.

Çocuğun Doğum Sırasına Göre YBEÖYÖ Puanları ANOVA Sonuçları

YBEÖYÖ	Doğum sırası	n	\bar{x}	S	F	p
Ebeveynliğe Özgü Strateji	İlk çocuk	136	32,17	5,61	13,676	0,000*
	2.çocuk	67	30,61	4,79		
	3. veya 4. çocuk	33	26,66	6,10		
Çocuğa Kazandırılabil.	İlk çocuk	136	53,07	7,90	8,841	0,000*
	2.çocuk	67	50,53	7,54		
	3. veya 4. çocuk	33	47,33	4,37		

* $p < 0,05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi çocuğun doğum sırası ile YBEÖYÖ Ebeveynliğe Yönelik Strateji ve Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0,05$). Bonferroni Testi sonucuna göre çocuğu ilk sırada doğanların Ebeveynliğe Yönelik Strateji puanı ($\bar{x}=32,17$) 2. sırada ($\bar{x}=30,61$) ve 3. ve 4.sırada doğanların puanından ($\bar{x}=26,66$) daha yüksektir. Çocuğu ilk sırada doğanların YBEÖYÖ Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyut puanı ($\bar{x}=53,07$) ve 3. ve daha sonra doğanların puanından ($\bar{x}=47,33$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okul öncesi çocuğu ilk veya 2. sırada doğan ebeveynlerin öz yeterliği ebeveynliğe özgü stratejiler açısından çocuğu 3.ve 4. sırada doğanlardan, çocuğu ilk sırada doğan ebeveynlerin öz yeterliği çocuğa kazandırılabilirler açısından çocuğu 3.ve 4. sırada doğanlardan daha iyi düzeydedir.

Tablo 5.
Anne Yaşına Göre YBEÖYÖ Puanları ANOVA Sonuçları

YBEÖYÖ	Anne Yaşı	n	\bar{x}	S	F	p
Ebeveynliğe Özgü Strateji	25 yaş ve altı	12	29,25	6,44	1,918	0,108
	26-30 yaş	57	32,01	5,52		
	31-35 yaş	81	30,17	6,28		
	36-40 yaş	58	30,51	4,75		
	41-45 yaş	28	32,75	5,81		
Çocuğa Kazandırılabilirler	25 yaş ve altı	12	48,25	4,82	1,249	0,291
	26-30 yaş	57	52,33	7,43		
	31-35 yaş	81	51,91	7,43		
	36-40 yaş	58	50,39	7,36		
	41-45 yaş	28	52,71	9,85		

Tablo 5'e göre annenin yaşına göre YBEÖYÖ puanlarında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algısı, yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 6.
Anne Öğrenim Durumuna Göre YBEÖYÖ Puanları ANOVA Sonuçları

YBEÖYÖ	Öğrenim	n	\bar{x}	S	F	p
Ebeveynliğe Yönelik Strateji	İlköğretim	22	27,45	7,50	11,347	0,000*
	Lise	23	27,82	7,54		
	Ön Lisans	46	30,80	4,42		
	Lisans	118	31,05	4,64		
	Yüksek Lisans	27	36,33	5,05		
Çocuğa Kazandırılabilir.	İlköğretim	22	48,63	10,05	4,973	0,001*
	Lise	23	50,56	6,92		
	Ön Lisans	46	50,06	7,40		
	Lisans	118	51,63	6,81		
	Yüksek Lisans	27	56,92	7,81		

* $p<0,05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi annenin öğrenimiyle YBEÖYÖ Ebeveynliğe Yönelik Strateji ve Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Bonferroni Testi sonucuna göre yüksek lisans mezunlarının YBEÖYÖ Ebeveynliğe Yönelik Strateji puanı ($\bar{x}=36,33$) ve Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyut puanı ($\bar{x}=56,92$) öğrenim düzeyi ilköğretim ($\bar{x}=27,45$, $\bar{x}=48,63$), lise ($\bar{x}=27,82$, $\bar{x}=50,56$), ön lisans ($\bar{x}=30,80$, $\bar{x}=50,06$) ve lisans mezunu olanların puanından ($\bar{x}=31,05$, $\bar{x}=51,63$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yüksek lisans mezunu annelerin daha düşük düzeydeki öğrenime sahip annelere göre ebeveynlik öz yeterlikleri daha iyi düzeydedir. Ayrıca ortalama puanlar incelendiğinde, öğrenim düzeyi arttıkça ebeveyn öz yeterliklerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 7.

Anne Mesleğine Göre YBEÖYÖ Puanları ANOVA Sonuçları

YBEÖYÖ	Anne Meslek	n	\bar{x}	S	F	p
Ebeveynliğe Yönelik Strateji	Çalışmıyor	73	29,12	6,51		
	İşçi	19	31,94	6,16		
	Memur	54	30,37	4,83	4,206	0,003*
	Serbest	7	32,00	3,51		Fark: 1-5
	Profesyonel m.	83	32,65	5,18		
Çocuğa Kazandırılabilirler	Çalışmıyor	73	50,02	7,76		
	İşçi	19	53,52	10,23		
	Memur	54	49,53	7,10	3,763	0,005*
	Serbest	7	52,42	3,55		Fark: 1, 3-5
	Profesyonel m.	83	53,67	6,93		

* $p<0,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi annenin mesleği ile YBEÖYÖ Ebeveynliğe Yönelik Strateji ve Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$). Bonferroni Testi sonucuna göre YBEÖYÖ Ebeveynliğe Yönelik Strateji puanı ($\bar{x}=29,12$) öğretmen, doktor veya avukat gibi profesyonel meslek puanından ($\bar{x}=32,65$) daha düşüktür. Çalışmayan annelerin YBEÖYÖ Çocuğa Kazandırılabilirler alt boyut puanı ($\bar{x}=50,02$) ve memur olanların puanı ($\bar{x}=49,53$) profesyonel mesleğe sahip olanlardan ($\bar{x}=53,67$) düşüktür. Profesyonel meslekteki annelerin ebeveynlik öz yeterlikleri, ebeveynliğe özgü stratejiler yönünden çalışmayan annelere göre ve çocuğa kazandırılabilirler yönünden çalışmayan ve memur annelere göre daha iyidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Annelerin ebeveynlik öz yeterliğinin kişisel bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, okul öncesi çocuğa sahip anneler çalışma grubunu oluşturmuştur. Betimsel istatistikler ve normallik dağılımına göre kişisel değişkenlere göre veri analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar verilerek tartışılmıştır.

Çalışmada annelerin ebeveyn öz yeterliğinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu konuda geçmişten günümüze değişen yaşam şartları, annelerin çalışma hayatında yer alması, sosyal hayatta daha aktif olması, annelerin çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi hakkında bilgi ve tecrübelerinin artması etkili olabilir. Yapılan bazı çalışmalarda annelerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüktaşkapu, 2012; Balat, Sezer & Tunçeli, 2014; Kıvrak Kunt, 2019). Bu bulgular çalışma bulgularını desteklemektedir.

Çalışmada çocuğun cinsiyetinin ebeveyn öz yeterliği ile ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu durum annelerin çocuklarında cinsiyet ayrımı gözetmedikleri ve çocuğun cinsiyetine göre kendilerini ebeveynlik algılarında bir farklılık oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Balat vd. (2014) ile Coşkun vd. (2019) araştırmalarında çocuğun cinsiyetiyle anne öz yeterliği arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını belirlemişlerdir. Bu bulgular, çalışma bulgularını desteklemektedir. Cinsiyet ayrımına ilişkin bu bulgular ayrıca, günümüzde ebeveynlerin çocuklarına bakış açılarının geleneksel bakış açısından uzaklaştığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çalışmada çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda üçüncü yılı olma durumunda ebeveynlerin ebeveynliğe yönelik stratejilerinin çocuğu okula gitmeyen veya okulda ikinci yılı olanlara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik, bireylerin gayret ve sebat gerektiren görevleri yapmalarında gereksinim duydukları özgüveni ifade etmektedir. Bireyin potansiyeli veya avantajı ne olursa olsun, eğer kendini yeterli hissetmiyorsa eyleme geçme ve o işi devam ettirme konusunda zorlanabilir (Erol & Avcı Temizer, 2016). Bireyin kendisiyle ilgili benlik tasarımları, çevreden gelen geribildirimlerle beslenmektedir. Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çevrelerindeki kişilerden ebeveyn olarak öz yeterlikleri konusunda geribildirim alma olasılığı daha yüksek olacaktır. Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna giden annelerin öğretmenlerden veya diğer ebeveynlerden aldığı geri dönütler, aile katılımı etkinliklerinde aktif rol almaları gibi farklı sosyal etkileşimlerden de etkilenmiş olabilir. Ailelere eğitim programının öz yeterliklerine farkındalığını inceleyen Ogurlu (2016) eğitime katılan ebeveynlerin anne baba olarak becerilerinde ve kendine olan inançlarında artış olduğunu saptamıştır. Öte yandan Bloomfield ve Kendal (2010) anne babaların düzenlenen eğitim programlarına katılmasıyla öz yeterliklerinin yükseldiğini belirtmiştir.

Çalışmada okul öncesi yaş grubundaki çocuğun doğum sırası ile ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, çocuğu ilk veya ikinci sırada doğan ebeveynlerin ebeveynliğe özgü stratejilerinin, çocuğu ilk sırada doğan ebeveynlerin

çocuğa kazandırılabilirler açısından çocuğu 3. veya 4. sırada doğanlardan daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Emre vd. (2019) ilk çocukta annelerin daha sonraki çocuklarına göre öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Annelerin ilk çocukları için daha iyi bir ebeveyn olma çabası içinde olmaya özen gösterdikleri veya ebeveynlik konusunda kendilerini yeterli hissettikleri, fakat çocuk sayısının ve beraberinde yaş ve tecrübelerinin artışıyla kendilerine daha eleştirel bakarak oldukları alanları fark ettikleri düşünülebilir. Çalışma bulgularından farklı olarak Yeşil vd. (2018) daha çok çocuğa sahip ebeveynlerin, tek çocuklulara göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu çalışma bulgularından farklıdır. Sosyal öğrenme kuramında, öz yeterliğin deneyimlerden etkilendiği ve başarılı deneyimlerle yükseldiği belirtilmektedir. Bu durumda ikinci veya daha sonra doğan çocuklarda annelerin ebeveynlik konusunda deneyimi ve bilgisi arttığı için öz yeterlik algısının arttığı düşünülebilir.

Çalışmada anne yaşıyla ebeveynlik öz yeterliği arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Genç anne olanlar veya geniş ailede yaşayan annelerin çevresinden destek alması bu konuda etken olabilir. Emre vd. (2019) çalışma bulgularına benzer olarak anne yaşının ebeveynlik öz yeterliğinde fark oluşturmadığını saptamışlardır. Bu bulgulardan farklı olarak Yeşil vd. (2018) 41 yaş üzerindeki ebeveynlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yaş ilerledikçe tecrübenin artması ile anne babalar kendilerini daha yeterli hissedebilir fakat günümüzde eğitim durumunun yükselmesi, bilgiye ulaşımın geçmişe nazaran daha kolay olduğu, çeşitli dijital platformlarda ebeveyn çocuk ilişkilerine yer verildiği göz önünde bulundurularak genç yaşta ebeveyn olanların kendilerini çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda bilgilendirerek aradaki farkı kapatabileceği öngörülebilir. Ayrıca ebeveynlik öz yeterliğinde yaşın tek başına etkili bir faktör olmayıp öğrenim durumu gibi farklı faktörlerin ortak etkisinin olabileceği de düşünülebilir.

Çalışmada annenin öğrenim durumu ile ebeveynlik öz yeterliği arasında ilişkinin anlamlı olduğu, annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe ebeveynlik öz yeterlik algılarının hem ebeveynliğe yönelik stratejiler hem de çocuğa kazandırılabilirler açısından arttığı belirlenmiştir. Bunun sebebi annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça kendilerinin neler yapabileceklerini daha iyi görmeleri, hangi konuda eksikliklerinin olduğuna yönelik öz eleştiri yapabilmeleri ve bu konuda çeşitli kaynaklardan destek alarak kendilerini geliştirmeleri olabilir. Alan yazında ebeveynlerin eğitim seviyelerini yükselmesi ile çocuğun gelişimi, bakımı, eğitimi hakkındaki bilgilerinin arttığını ve bu konuda bilgisi artan annelerin kendilerini ebeveynlik becerilerinde daha yeterli hissettiğini; öğrenim düzeyi yüksek annelerin öz yeterliklerinin de yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Coleman & Karraker, 2000; Altındağ Kumaş & Sümer, 2019; Emre vd., 2019). Alan yazındaki bu bulguların, çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Çalışmada anne mesleğiyle ebeveynlik öz yeterliği ilişkinin anlamlı olduğu; öğretmen veya avukat gibi profesyonel meslek grubundaki annelerin ebeveynliğe

özgü stratejiler yönünden çalışmayan annelere göre, çocuğa kazandırılacaklar açısından çalışmayan ve memur annelere göre öz yeterliklerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni çalışan ve profesyonel meslek grubundaki annelerin yapabileceklerinin gücüne olan inancının iş hayatında kullanırken çocuk gelişimi konusunda da kullanması, çalışan kadınların iş hayatında üstlendiği sorumluluklar ve rollerle özgüvenlerinin daha yüksek olması olabilir. Ayrıca çalışan annelerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması ihtimali de düşünüldüğünde, annelerin öğrenim düzeyi ile ebeveyn öz yeterliği arasındaki anlamlı farka ilişkin elde edilen bulgu ile de örtüştüğü söylenebilir. Alan yazında (Ogelman & Çiftçi Topaloğlu, 2015; Soyoğlu, 2019) çalışmamızdaki bulguları desteklerken Kotil (2010) çalışmasında çalışmayan annelerin ilgi boyutunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirlemiştir. Bu duruma ev hanımlarının çocukları ile daha çok vakit geçirmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi çocuğa sahip annelerin ebeveynlikle ilgili öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, annelerin genel olarak ebeveyn öz yeterliğinin iyi düzeyde olduğu, öz yeterlik algılarının çocuğun okula devam süresi, anne öğrenim durumu ve mesleğine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre çocukların erken yıllardan itibaren okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmesinin, annelerin ebeveynlikle ilgili inanış ve uygulamalarına olumlu etkilerinin olacağı söylenebilir. Ülke genelinde küçük yaşlardan itibaren okul öncesinde okullaşma oranının artması için ailelere yönelik farkındalık çalışmaları etkili olacaktır. Ayrıca okul öncesi eğitimden itibaren ebeveynlerin aile eğitimi ve katılımı çalışmalarına önem verilerek yürütülmesi ebeveyn öz yeterliğini artıracaktır.

Sonuç olarak; ebeveyn öz yeterliğinin artırılmasında çocukların erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitime kazandırılması, ebeveynlerin aile eğitimi çalışmalarına aktif katılımlarının sağlanmasının etkili olacağı söylenebilir. Ebeveyn öz yeterliğinin artması, çocuk yetiştirme konusunda ebeveynleri daha etkin kılacak, aile ve toplum refahına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada yalnızca çocuğu okul öncesi eğitim yaşında olan annelerle çalışılmıştır. Benzer çalışmalarda babaların da çalışma grubuna dâhil edilmesi, daha geniş örneklem grubunun ele alınması, kişisel değişkenler yanında benlik algısı, çocuk yetiştirme tutumları veya ebeveyn stresi gibi değişkenlerle ebeveyn öz yeterliği arasında ilişki olup olmadığı incelenmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma “Okul Öncesi Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Öz Yeterlik Algıları ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır. Yazarlar %50 oranında etik kurallara uygun katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Altındağ Kumaş, Ö., & Sümer, H. M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yeterlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 164-173. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2445>
- Balat, G., Sezer, T., & Tunçeli, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin öz yeterlilik ve öfke düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 47-63.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Başpınar, S., & Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozeleğitimdergisi.799776>
- Benzies, K.M., Trute, B., & Worthington, C. (2013). Maternal self-efficacy and family adjustment in house hold swith children with serious disability. *Journal of Family Studies*, 19(1), 35-43.
- Belsyk, J.(1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Bloomfield, L., & Kendal, S. (2010). Audit as evidence: The effectiveness of '123 Magic' programmes. *Community Practitioner*, 83(1), 26-9. PMID:20196306.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Annelerin öz yeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measure ment and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Coşkun, U. H., Sağır, T. M., & Girli, A. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu olan annelerin problem çözme becerilerinin bir yordayıcısı olarak ebeveyn yetkinliği. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 1(2), 106-130.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları* (27. Basım). Remzi.
- De Montigy, F., & Lacharite, C. (2005). Nursing theory and concept development or analysis perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-396.

- Demir, S. (2019). Algılanan sosyal desteğin bir çıktısı olarak öz yeterlik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 919-932. <https://doi.org/10.17679/inuefd.553518>
- Donat Bacıoğlu, S., & Tezel, D.(2020). Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsellik hakkında konuşma stratejileri ve öz yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 37-57.
- Emre, O., Ulutaş, A., Ayanoğlu, M., & Kaçmaz, C. (2019). Türkiye’de yaşayan göçmen Suriyeli annelerin çocuk eğitimi yeterliliği düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 74-90. <https://doi.org/10.31798/ses.629988>
- Erol, M., & Avcı Temizer, D (2016). Eyleme geçiren bir katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 711-723.
- Güler Yıldız, T., Şahin, F., Haktanır, G., & Holloway, S. (2021). Turkish adaptation of the Berkeley parenting self-efficacy scale revised (BPSE-R). *Journal of Education and Future*, 19, 13-23.
- Grusec, J. E., Hastings, P., & Mammone, N. (1994). Parenting cognitions and relationship schemas. In J.G. Smetana (Ed.), *Beliefs About Parenting: Origins and developmental implications* (pp. 5-19). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hastings, R.P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222-232.
- Hessa, C. R., Tetib, D. M., & Hussey Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal Applied Developmental Psychology*, 25 (4) ,423-437.
- Holloway, S. D., Suzuki, S., Kim, S., Nagase, A., Wang, Q., Campell, E. M., Golshirazi, M., Iwatate, K., & Nishizaka, S. (2019). Development and cross-national validation of a revised version of the Berkeley Parenting Self-efficacy Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(1), 309-320.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kıvrak Kunt, P. (2019). 5-6 yaş çocukların annelerinin ebeveyn öz yeterlik algılarının incelenmesi (Tez No.551564). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kotil, Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeylerinin incelenmesi (Tez No.250901). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Kwan, R.W.H., Kwok, S.Y.C.L., & Ling, C.C.Y. (2015). The moderating roles of parenting self-efficacy and parenting alliance on marital satisfaction among Chinese father's and mother's. *J Child Fam Stud*, 24, 3506-3515.
- Ogelman, H. G., & Çiftçi Topaloğlu, Z. (2015). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271. <https://doi.org/10.17240/ailbuefd.2014.14.1-5000091511>
- Ogurlu, U. (2016). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programının ailelerin ebeveyn öz yeterliklerine ve farkındalıklarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 209, 144-159.
- Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2018). Mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 425-445. <https://doi.org/10.12984/egeefd.452181>
- Öztürk, M., & Giren, S. (2015). Annelerin ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 477-503.
- Salonen, A. H., Kaunonen M., AstedtKurki, P., Jarvenpaa, A. L., Isoaho, H., & Tarkka, M. T. (2009). Parenting self-efficacy after child birth. *Journal of Advanced Nursing*, 65(11), 2324-2336.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim* (13. Basımdan çeviri). Nobel.
- Sevigny, P.R., & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: care and development*, 36(2), 179-189.
- Soyoğlu, F. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn öz yeterlik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No.574514) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Söğüt, R., & Çekiç, A. (2020). Üstün yetenekli çocuğu olan ve olmayan anne babaların ebeveynliğe ilişkin öz yeterlik algıları ile stres düzeylerinin karşılaştırılması. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Tepeli, K. (2018). Ailenin tanımı, türleri ve işlevleri, ss.14-38. *Aile yaşam döngüsü* (Ed.: K. Tepeli ve E. Durualp). Ankara: Hedef CS.
- Yeşil, R., Şahan, E., & Aslanderen, M. (2018). Ebeveynin çocuk eğitimi konusundaki yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1828- 1849. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.002>

Extended Abstract

With the birth of the child, the role of parenting begins for both men and women. From this stage on, parent-child relationships are among the relationships that will be effective on all development areas of the child and throughout life. An important issue

for parents to communicate positively with their children is how competent they feel in the role of mother or father. According to Bandura (1977), people argue that learning behaviors occur in a social environment, and that children learn positive or negative behaviors, especially by observing their parents, peers and teachers. The concept of self-efficacy, which we encounter in learning through observation, represents the belief that one can use her existing abilities to fulfill her responsibility. Parental self-efficacy is defined as parent's own estimates of parenting skills or how much they can contribute to their children's development. Parental self-efficacy can be affected by many environmental factors. The attitude of the parents towards the child, the roles in the family, the psychological and physical health of the family, and the conscious support of the parents are related to the self-efficacy of the parents. In this context, how are the mother's perceptions of parenting self-efficacy in the study, do mother's perceptions of parental self-efficacy differ according to the child's gender, school attendance and birth order, do mother's perceptions of parental self-efficacy differ according to mother's age, education level and occupation answers to the questions were sought.

The research was designed in relational screening model. The study group of the research consisted of volunteer mothers with 236 pre-school children who could be reached online with the non-probability-based convenient sampling method. Data were collected using the Revised Berkeley Parent Self-Efficacy Scale to determine the level of parental self-efficacy with the individual form. YBEÖYÖ was developed by Hollaway et al. (2019), Turkish adaptation was made by Güler Yıldız et al. (2021). YBEÖYÖ six-point Likert type scale consists of 18 items. There are subdimensions of Parenting-Specific Strategies and What Can Be Gained to the Child. Participants are asked to answer the scale items between 'I don't trust at all (1 point)' and 'I totally trust (6 points)'. High scores indicate a high level of the characteristic measured in the subdimension it belongs to. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .91, and the test-retest stability coefficient was .67 (Güler Yıldız et al., 2021).

In the study, it was determined that mother's parental self-efficacy was generally high. In the study, it was determined that the gender of the child was not related to parental self-efficacy. This can be interpreted as mothers do not discriminate against their children by gender and there is no difference in their perceptions of parenting according to the gender of the child. In the study, it was determined that in the case of the child's third year in a pre-school education institution, the parenting strategies of the parents were at a better level than those whose children didn't go to school or who were in the second year of school. In the study, it was found that there was a significant relationship between the birth order of the child in the pre-school age group and the perception of parental self-efficacy, the parenting-specific strategies of the parents whose child was born in the first or second order were a better level than those whose children were born in the 3rd or 4th order in terms of what the first-born parents can bring to the child determined. In the study, it was determined that there was no

significant difference between the age of the mother and parenting self-efficacy. In the study, it was determined that the relationship between the mother's education level and parenting self-efficacy was significant and as education level of mothers increased, their perceptions of parenting self-efficacy increased in terms of both parenting strategies and what can be given to the child. In the study, the relationship between the mother's profession and the perception of parental self-efficacy was significant; it has been determined that mothers in Professional professions such as teachers or lawyers have better self-efficacy than mothers who do not work in terms of parenting specific strategies compared to mothers who do not work and are civil servants in terms of what can be gained to the child.

In conclusion; it can be said that bringin children into pre-school education from an early age and ensuring active participation of parents in family education studies will be efective in increasing parental self-efficacy.

In this study, only mothers whose children were at preschool education age were studied. In simila studies, it may be suggested to include fathers in the study group to consider a larger sample group and to examine whether there is a relationship between parental self-efficacy and personal variables as well as variables such as self perception parenting attitudes or parental stress.

Türkiye’de İki Dillilik Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Eğilimleri

Furkan CAN*, Mehmet Nuri KARDAS**

Makale Geliş Tarihi: 18/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 23/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1206969

Öz

Çalışmanın amacı Türkiye’de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmada “Akademik Eser İnceleme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın materyalini Türkiye’de iki dillilik üzerine yayımlanan lisansüstü tez ve araştırma makaleleri oluşturmuştur. Verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda 1923-2021’de toplamda 23’ü doktora tezi, 98’i yüksek lisans tezi, 149’u makale olmak üzere 270 adet çalışma yapıldığı; yıllara göre çalışma sayısında düzenli bir artışın olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin %89’unun Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitülerinde yapıldığı ve çalışmaların %67’sinde nitel, %29’unda nicel, %4’ünde ise karma araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda işlenen konular ve işlenme oranları sırasıyla karma dil becerileri %60,7, yazma becerisi %18,1, konuşma becerisi %12,5, okuma becerisi %5,5 dinleme becerisi %1,4 şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların çalışma gruplarını veya materyalini sırasıyla öğrenciler %49, dokümanlar %21, yetişkin iki dilliler %15, öğretmenler %9, veliler %4, akademisyenler %2 oluşturduğunu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik çalışmalar, eğilimler, iki dillik

Tendencies of Academic Studies on Bilingualism in Turkey

Abstract

The aim of the study is to determine the trends of academic studies on bilingualism in Turkey. The study was prepared in accordance with the qualitative research method. "Academic Work Review Form" was used as a data collection tool. The material of the study consisted of postgraduate thesis and research articles on bilingualism in Turkey. Descriptive analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used in the analysis of the data. At the end of study, a total of 270 studies, 23 of which were doctoral dissertations, 98 master's theses, and 149 articles, were carried out in 1923-2021; It has been determined that there is a regular increase in the number of studies over the years. It was determined that 89% of the postgraduate theses were made in social sciences and educational sciences institutes, and 67% of the studies used qualitative, 29% quantitative and 4% mixed research methods. It was determined that the subjects of the studies were mixed language skills 60.7%, writing skills 18.1%, speaking skills

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van,

Türkiye, furkancanyyu@gmail.com ORCID: [0000-0002-3093-554X](https://orcid.org/0000-0002-3093-554X)^{id}

** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van,

Türkiye, mnkardas@yyu.edu.tr ORCID: [0000-0001-6732-7815](https://orcid.org/0000-0001-6732-7815)^{id}

Kaynak Gösterme: Can, F., & Kardaş, M.N. (2023). Türkiye’de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 555-577.

12.5%, reading skills 5.5%, listening skills 1.4%. It was determined that the study groups or materials of the studies were respectively 49% students, 21% documents, 15% adult bilinguals, 9% teachers, 4% parents, and 2% academics.

Keywords: *Academic studies, bilingualism, trends*

Giriş

İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri, yaşadıkları toplumun mensuplarıyla ya da başka toplumlarla ilişki kurabilmeleri, sahip oldukları kültürel değerleri koruyabilmeleri ve sonraki nesillere aktarabilmeleri kullandıkları dil ve bu dilin kurallarına hâkimiyetleri ölçüsünde mümkün olmaktadır (Can ve Kardaş, 2022, s. 207). Kişioğlunun sosyal ve iş yaşamındaki yerini belirleyen temel unsur da kullandığı dildir.

Dil kişioğlunun yaşamını anlamlı kılan en önemli değeridir. Zira dil, bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürdürebilmesine olanak sağlayan temel varlıktır (Aksan, 2020, s.11).

Dil, bir millete ait olan kültürel değerlerin en önemlilerinden kabul edilir. Çünkü dil, kültüre ait özelliklerden biri olmakla birlikte, kültürün de taşıyıcısıdır (Balcı, 2014:1). İnsanların evi olarak da kabul edilen dili tanımlarken çoğunlukla işlevlerinden hareket edilir. Bu bağlamda dil için “kişiler arası bildirişimi sağlayan temel araçtır” şeklinde bir tanım geliştirmek yanlış olmayacaktır. Ancak dilin derinliği ve genel işlevleri dikkate alındığında daha kapsayıcı, derin tanım ve açıklamalara ihtiyaç duyulduğu açıktır (Kardaş vd. 2022, s.2).

Güzel'e (2014, s.18-19) göre dil, muhakemenin uzanabildiği sınırları, duyguların erişebildiği bölgeleri, hayalin tanıyabildiği bölgeleri görüntüleri adlandıran sistemdir. Dil, sosyalleşme süreci içinde hem insana hem topluma benlik, kimlik ve kişilik kazandıran bir belirleyicidir. Dil, sosyal statü ve rol belirleyicilikte de yaş ve cinsiyet tespitinde de çok kıymetli bir göstergedir. Kardaş'a (2013) göre dil, bireyin toplumla uyumunu sağlayan temel araçtır. Dil, bireylerin; çevrelerinde gelişen olayları sorgulayarak anlamalarına, olayları farklı açılardan değerlendirmelerine, sosyalleşmelerine, bilgiyi üretmelerine ve kullanmalarına aracılık ederek kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Bütün bu tanım ve açıklamalardan hareketle dilin, tarihi süreç içerisinde geniş bir örtük mutabakat sonucu toplumların, içselleştirip benimsediği; kültürel, tarihsel ve sosyal yapılarından derin izler taşıyan, yaşayıp gelişen ve sürekli değişen, durağanlıktan uzak, birleştirici bir “kültür aktarıcısı” olduğu söylenebilir. Bu yönüyle dil, milleti ortak değerleri etrafında birleştiren ve onları koruyan bir bildirişim aracıdır.

Yeryüzünde konuşulan binlerce dil bulunmaktadır. Her milletin kendine has bir ana dili bulunmakta ve bildirişimlerini bu dili sayesinde gerçekleştirmektedir çoğunlukla. Ancak küreselleşen dünyada tek dilli olmak artık kişioğlu için yeterli gelememektedir. İnsanlar yaşamlarını istedik ölçütlerde sürdürebilmek için iki veya

ikiden fazla dili öğrenmek ve yaşamlarında etkin olarak kullanmak durumunda kalmaktadır. Bu ihtiyaç aynı toplumdaki bireylerin bir bölümünün iki veya çok dilli olmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu çalışmanın konusu, iki dillilik kavramı ve iki dilli bireylerin iletişim durumları üzerine yapılan bilimsel çalışmaların eğilimleri üzerinedir. Bu nedenle iki dillilik kavram ve olgusu üzerinde daha detaylı durmak gerekmektedir.

İki Dillilik

Türkçe Sözlük'te (TDK-2022) iki dillilik kavramı "1. İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup-yazma gücünde ve becerisinde olma, 2. İki dilin bir arada konuşulduğu bölge veya ülke." şeklinde açıklanmaktadır. Doğan Büyük Türkçe Sözlük'te(2011, s. 828) de iki dillilik; "İki dil bilme, bir ülkede iki dilin birden kullanılması hâli" şeklinde ifade edilmektedir. Aynı sözlükte iki dilli kavramı da "iki dili olan, iki dil konuşan, iki dile dayanan" şeklinde açıklanmaktadır.

İki dillik kavramı Latince'de iki anlamı taşıyan "bi" ve dil anlamını taşıyan "lingua" kelimelerinin birleşmesiyle "bilingualism" şeklinde ortaya çıkmış ve literatürdeki yerini almıştır (Süverdem ve Ertek, 2020). Dünya genelinde oldukça yaygın olmasına rağmen, dilbilimsel, sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal boyutlarıyla bir arada düşünüldüğünde, iki dilliliği tanımlamak pek çok bileşenin aynı anda ele alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, tek tür iki dillilikten söz etmek güçtür. Alan yazınında genel olarak, iki tür iki dillilikten söz edilmektedir: Eşzamanlı ve ardışık iki dillilik.

Eşzamanlı iki dillilik, çocuğun iki dilli bir ortamda doğmasıyla gerçekleşir. Bu, kimi zaman aynı ailede anne ya da babanın farklı dilleri konuşması veya evde konuşulan dilin toplumda konuşulan dilden farklı olması sonucu gerçekleşir. Ardışık iki dillilik ise -dünya genelinde daha yaygındır- çocuğun özellikle 4-5'li yaşlardan itibaren anadilinin dışında düzenli eğitim ortamında ve toplumda başka bir dile maruz kalması, ilerleyen süreçlerde bu dildeki yetkinliğini artırması ve öğrendiği yeni dili işlevsel olarak kullanması sonucu gerçekleşir (Haznedar, 2021, s. 5).

Güzel (2014, s. 61) iki dilliliği, "literatürde ortak ve geçerli bir tanımı olmayan, birçok farklı tanımları bulunan, oldukça yeni sayılan, özellikle; dilbilimci, sosyolog, pedegog, sosyo-linguistik, Türkolog ve eğitimci uzmanların değişik boyutlarıyla yakından ilgilendiği, tartıştığı ve ayrı ayrı görüşler ortaya koymaya çalıştıkları bir terim" şeklinde yorumlar ve şöyle der: "İki dillilikle ilgilenen neredeyse bütün dil uzmanlarının çalışmalarında bu olguyu kendilerine göre tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu kavramı, ana hatlarıyla iki veya birkaç dil sisteminin paralel öğretilmesi ve gerektiğinde bir sistemden diğerine geçiş yapılması ve kullanılması olarak tanımlamak mümkündür."

Akkaya ve İşçi'ye (2016, s. 329) göre de iki dillilik ve iki dilli bireyler dilbilim, nörolinguistik, sosyolinguistik, psikolinguistik, dil antropolojisi ve psikoloji gibi

alanlarda ele alınmakta ve araştırmacılar tarafından bu konuyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmaktadır.

Nörolinguisticler iki dillilik kavramını açıklarken iki dillilik ve zekâ, iki dillilik ve biliş arasındaki ilişkiyi incelerken dilbilim, sosyolinguistik, psikolinguistik ve psikoloji gibi alanlarda çalışanların daha çok iki dillilik ve birey konularında çalıştıkları; dil antropolojisi alanında araştırma yapanların ise bu kavram ile ilgili iki dillilik ve toplum üzerine çalışmalarını sürdürdüğü bilinmektedir. Bu durum; iki dilliliğin farklı bakış açılarıyla tanımlanmasına ve iki dillilik türlerinin bu farklı bakış açılarıyla sınıflandırılmasına yol açmaktadır.

Bir dili bilmenin ne anlama veya neye karşılık geldiğini tanımlamakta güçlükler bulunmaktadır. Bazı iki dil bilenler, konuştukları her iki dilde de oldukça yetkinken, bazı iki dilliler ise baskın veya tercih ettikleri bir dilde bu yetkinliğe sahiptir. Yani iki dillilik terimi, dili kullanan kişinin “iki dilli” olarak kabul edilmesi için gerekli bir yeterlilik düzeyini belirtmemektedir (Turan ve Islam, 2021, s. 85). Bazı dilbilimciler, kişinin sahip olduğu dilleri nasıl ve hangi şartlar altında öğrendiğini göz önünde bulundurmadan *iki dilliliği*, her iki dile de çok iyi bir şekilde hâkim olma şekli olarak tarif ederken bazıları da ikinci dili belli bir miktarda elde eden bir kişiyi de *iki dilli* olarak kabul etmektedir (Güzel, 2014, s. 61). Bütün bu tanım-tartışmalara karşın araştırmacıların önemli bir bölümünün iki dillilik ile ilgili kabul gören çeşitli tanımları mevcuttur. Bloomfield (1933, s. 56) iki dilliliği her iki dili de ana dili gibi konuşup aktif bir şekilde kullanabilmek olarak tanımlarken Açık (2019), bireyin iki dil konuşmasına iki dillilik denir, demektedir. Aksan’a (2020) göre de iki dillilik; kişinin çeşitli sebeplerden ötürü, farklı koşullarla birden çok dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın bir seviyede öğrenmesi durumudur.

Her yaş grubunu ilgilendiren iki dillilik; sosyoloji, psikoloji, ekonomi, dilbilim, eğitim gibi birçok disiplinle doğrudan ilgili bir alandır. İki dilliliğin çok boyutlu ve bileşenli bu yapısı, birçok bilim dalının iki dillilik kavramı ile ilgilenmesini sağlamıştır (Tunagür, 2021, s.13). Dünya genelinde iki dillilerin sayısının fazla olması ve iki dilliliğin öneminin araştırmacılar tarafından ortaya koyulması, iki dillilik alanında yapılan çalışmaların sınırlarını oldukça genişletmiştir.

Gelişmiş ülkelerde bu alanda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Özellikle son 30 yılda bu alanda yazılan ansiklopediler, kitaplar, tezler, makaleler, araştırmalar, internet siteleri olağanüstü bir hızla artmış ve takip edilemeyecek sayılara ulaşmıştır (Bican, 2017, s. 354). İki dilliliğin kişi ve topluluklar için birçok avantajı da beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Birden fazla dil kullanabilen kişi ve topluluklar daha fazla sayıda insanla iletişim kurma, farklı kültürleri tanıma, daha kolay iş bulma, seyahat edebilme gibi olanaklardan daha iyi yararlanabilmektedir. İki dilliliğin genellikle kültürler arası iletişime olanak sağladığı ve kültürler arasında bir köprü görevi gördüğü yönünde alan araştırmacı ve ilgililerin önemli tespitleri bulunmaktadır. Ancak bireylerin kendi dillerini ve kültürlerini ekonomik ve politik

açından daha güçlü olan toplumların dillerine ve kültürlerine karşı ne kadar koruyabildikleri de tartışma konusudur (Turan ve İslam, 2021, s.95).

Küresel bir ortamda yaşamını idame ettiren kişi ve topluluklar için iki dillilik kavramı ve bu alanda yapılmış bilimsel çalışmalar, günümüzde oldukça popüler bir nitelik taşımaktadır. Bu alanda son zamanlarda çok sayıda bilimsel araştırma alana kazandırılmıştır. Temel dil becerileri alanında yapılmış bilimsel araştırmaların eğilimleri üzerine hazırlanan çalışmalar da günümüzde dikkat çeken eserlerdir. Alan araştırmacılarına alanın önemli ve fotoğrafını sunan bu çalışmaların alana önemli katkılar sunduğu açıktır. Nitekim alan araştırmacıları eğilim belirleme çalışmaları sayesinde alanda hangi konuların nasıl ele alındığı, hangi konuların çalışılması gerektiği konusunda fikir edinmekte ve çalışmalarına bu doğrultuda yön verebilmektedir.

Türkçe alan yazınında eğilim belirleme amaçlı yapılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Alan yazın tarandığında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine (Kardaş vd. 2018), okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerin eğilimleri üzerine (Ceran vd. 2018), yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri üzerine (Tok ve Potur, 2015), konuşma eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine (Potur ve Yıldız, 2016), yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine (Baki, 2019) bilimsel araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkçe eğitimi alanıyla ilgili birçok konuda yapılan akademik çalışmaların eğilimleri üzerine çeşitli araştırmalara ulaşılabılır. Bütün bu çalışmalara karşın iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların eğilimleri üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu yönüyle çalışmanın alan yazınına özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı iki dillilik ile ilgili yazılmış makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerini tasnif edip bu alanla ilgili çalışmaların eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların türlerine (makale, yüksek lisans ve doktora tezi) göre dağılımları nasıldır?
- İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- İki dillilik üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversite ve enstitülere göre dağılımı nasıldır?
- İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yöntemleri (nicel, nitel ve karma) bakımından dağılımı nasıldır?
- İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bakımından dağılımı nasıldır?

- İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların çalışma gruplarına/materyallere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre doküman incelenmesinde, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanlar analiz edilir. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu yönüyle doküman incelemesi araştırmacıya ekonomiklik ve zamandan tasarruf imkânı sağlar. Bu çalışmada iki dillilik üzerine yapılan çalışmalar taranarak araştırmanın amacı doğrultusunda veriler belirlenmiş, grafikler halinde yüzde ve frekans değerleriyle betimlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri neticesinde son şeklini alan Akademik Eser İnceleme Formu (AEİF) kullanılmıştır. Formun son şeklinde çalışmanın amaç sorularına uygun olarak hazırlanan altı temel madde yer almıştır. AEİF'te yer alan maddeler şu şekildedir:

- Bilimsel çalışmanın türü:
Makale
Yüksek lisans tezi
Doktora tezi
- Bilimsel çalışmanın yayımlandığı yıl:
- Bilimsel çalışmanın yapıldığı kurum:
Üniversite
Enstitü
Fakülte
- Çalışmalarda kullanılan bilimsel araştırma yöntemi:
Nicel araştırma yöntemi
Nitel araştırma yöntemi
Karma araştırma yöntemi
- Bilimsel çalışmanın yapıldığı temel dil becerisi:
Dinleme becerisi
Konuşma becerisi
Okuma becerisi
Yazma becerisi
- Bilimsel çalışmaların çalışma grubu/evren-örneklem-örnekleme/materyalleri:

Sınırlılık

Çalışmada paylaşılan veriler Türkiye'de başlangıçtan 2021 yılına kadar (2021 yılı dâhil) yapılan ve belirtilen veri tabanlarından tam metnine ulaşılan bilimsel çalışmalarla (bilimsel makale ve tezler) sınırlıdır.

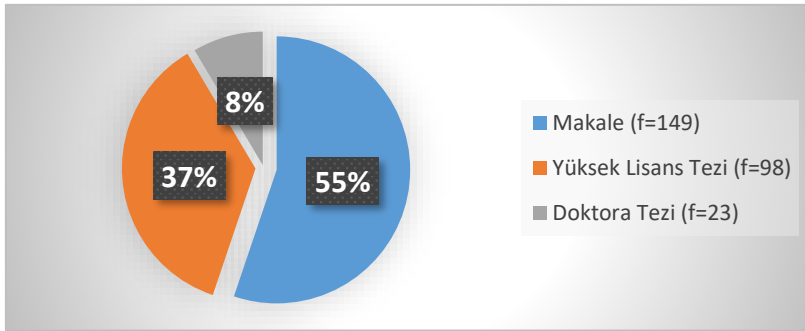
Veri Analizi

Çalışmanın amaçları doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı, DergiPark veri tabanı, researchgate ve diğer indeksler taranarak elde edilen dokümanların analizinde “betimsel analiz” kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Araştırmada iki dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmalar tespit edilmiştir. Tespit edilen bilimsel çalışmaların türlerine (makale, yüksek lisans veya doktora tezi), yıllara, yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversite ve enstitülere, yöntemlerine (nicel, nitel ve karma), dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve çalışma gruplarına/materyallerine göre dağılımı yüzde ve frekans dağılımları gösterilerek grafikler halinde verilmiş, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde iki dillilik ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli açılardan eğilimleriyle ilgili veriler, grafikler/tablolara hâlinde verilmiş ve bu grafiklerin/tablolara açıklamaları yapılmıştır.

1. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların türlerine (makale, yüksek lisans ve doktora tezi) göre dağılımları ile ilgili bulgular Grafik 1’de verilmiştir.



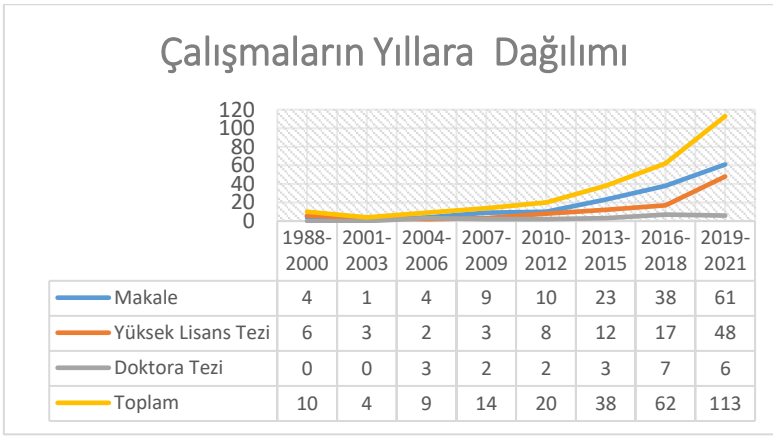
Grafik 1. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların türlerine göre dağılımı

Grafik 1’de iki dillilik üzerine 2021 yılına kadar (2021 dâhil) 270 adet çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan %55’i makale (f=149), %37’si yüksek lisans tezi (f=98) ve %8’i de doktora tezi (f=23) olarak yapılmıştır.

İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yarısından fazlasının makale türünde yapıldığı görülmektedir. 1923 yılından 2021 yılına kadar 23 adet doktora tezi, 98 adet yüksek lisans tezi, 149 adet makale yazılmıştır. Buna göre yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde “yüksek lisans tezi” ve “makale” türünden çalışmaların

nicelik bakımından kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Buna karşılık “doktora tezi” düzeyinde çalışmaların nicelik olarak az olması dikkat çekici bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Makale ve lisansüstü tez çalışmalarında iki dillilik üzerinde önemle durulması, buna bağlı olarak yapılan nitelikli çalışmaların her geçen gün artması gerekmektedir. Bu çalışmaların nicelik olarak daha az yer verilen doktora tez çalışmalarında da iki dilliliğe daha fazla yer verilmesi, evrensel bir konu olan iki dillilik olgusuna verilen önemin anlaşılması açısından önemli olacaktır.

2. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 2’de sunulmuştur:



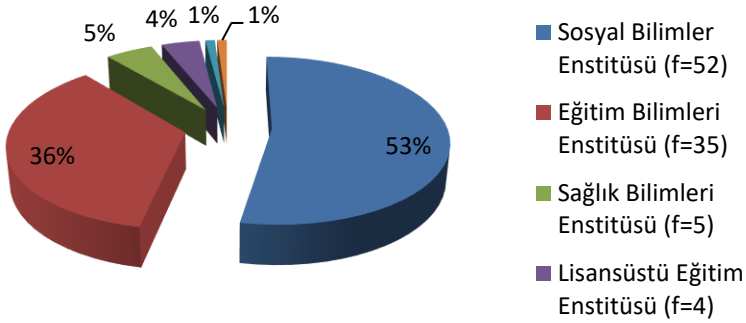
Grafik 2. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yapıldıkları yıllara göre dağılımı

İki dillilikle ilgili alan yazınında ulaşılan ilk çalışma 1988 yılına ait bir yüksek lisans tezidir. 1988-2000 yılları arasında iki dillilik ile ilgili alan yazınında toplam 10 çalışma ($f=10$) yapılmıştır. 2001-2003 yılları arasında toplam 4 çalışma ($f=4$) yapılırken 2004-2006 yılları arasında toplam 9 çalışma ($f=9$) yapılmıştır. Grafik 2 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yıl aralıkları dikkate alındığında düzenli bir artışın olduğu görülmektedir. Buna göre 2007-2009 yılları arasında toplam 14 çalışma ($f=14$) yapılırken 2010-2012 yılları arasında ise toplam 20 çalışma ($f=20$) yapılmıştır. 2013 yılından itibaren iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmalarda önceki yıllara göre daha fazla artışın olduğu söylenebilir. 2013-2015 yılları arasında iki dillilik üzerine yapılan toplam akademik çalışma sayısı 38 ($f=38$) iken 2016-2018 yılları arasında 62 çalışma ($f=62$), 2019-2021 yılları arasında ise en yüksek sayıya ulaşarak 113 çalışma ($f=113$) yapılmıştır.

Grafik 2 incelendiğinde, iki dillilik ile ilgili yapılan çalışmaların nicelik bakımından genel olarak yıllar ilerledikçe artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu durumun, iki dilliliğe olan ilginin ve verilen önemin her geçen gün artmasından

kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim günümüzde en az iki dilli olmak toplumların önemseydiği bir durumdur. Küresel ölçekte yaşanan teknolojik gelişmeler, zorunlu ve isteğe bağlı göçler çok dilli toplumların oluşmasında önemli etkenlerdir. Bu bağlamda grafik incelendiğinde özellikle 2010-2012 döneminden sonra iki dillilik konusunda yapılan akademik çalışmaların nicelik açısından ciddi bir artış içinde olduğu ve bu artışın devam ettiği söylenebilir.

3. İki dillilik üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversite ve enstitü bakımından dağılımı Grafik 3,4 ve Tablo 1’de sunulmuştur:



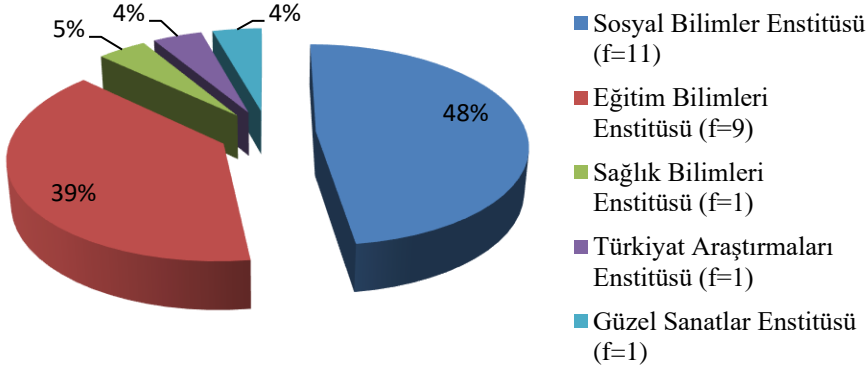
Grafik 3. İki dillilik üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin enstitülere göre dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlasının (f=52) Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. İki dillilik üzerine yapılan toplam yüksek lisans tez sayısının %53’ü Sosyal Bilimler Enstitülerinde (f=51) hazırlanırken %36’sı Eğitim Bilimleri Enstitülerinde (f=35) hazırlanmıştır. Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinin genel toplam içindeki payı toplamda %89’dur. Buna karşın Sağlık Bilimleri Enstitülerinde hazırlanan tez sayısının yüzdelik pay içindeki karşılığı %5 iken (F=5), Lisansüstü Eğitim Enstitülerinin genel toplam içindeki payı %4’tür. İki dillilik üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin %1’i ise Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde (f=1) yazılmışken aynı oranla %1’i de Yurtdışı Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Grafik 3 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan 98 yüksek lisans tezinin 86’sı (%89) Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde hazırlanmıştır. Buna karşın Sağlık Bilimleri Enstitüleri, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Yurtdışı Enstitüsü iki dillilik üzerine yapılan 98 yüksek lisans tezinin sadece 13’ünü (%11) hazırlamıştır. Bunun en önemli nedenlerinden birisinin iki dillilik konu alanının daha çok Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitüleriyle ilişkili olması olduğu söylenebilir.

Lisansüstü Eğitim Enstitülerinde az sayıda çalışmanın yapılmış olmasının temel nedeni de bu enstitülerin az sayıda üniversitede (genellikle yeni kurulan üniversiteler) yer alıyor olmasıdır.

Bunun yanında iki dilliliğin diğer enstitülerde de çalışma alanlarının var olduğu ve bu çalışma alanlarının geliştirilebilmesi adına nicelik ve nitelik olarak çok yönlü çalışmalara yer verilmesinin daha isâbetli sonuçlar vereceği söylenebilir.



Grafik 4. İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin enstitülere göre dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin yarıya yakınının (f=11) Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. İki dillilik üzerine yapılan toplam doktora tez sayısının %48'i Sosyal Bilimler Enstitülerinde (f=11) hazırlanırken %39'u Eğitim Bilimleri Enstitülerinde (f=9) hazırlanmıştır. Sağlık Bilimlerinde hazırlanan tez sayısının yüzdelik pay içindeki karşılığı %5 iken (f=1), Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde %4'tür. İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin %4'ü (f=1) ise Güzel Sanatlar Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Grafik 4 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan 23 doktora tezinin 20'si (%87) Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde hazırlandığı görülmektedir. Buna karşın Sağlık Bilimleri Enstitüleri, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve ise Güzel Sanatlar Enstitüsü iki dillilik üzerine yapılan 23 doktora tezinin sadece 3'ünü (%13) hazırlamıştır. Bunun en önemli nedenlerinden birisinin yukarıda da belirttiği gibi iki dilliliğin konu alanının daha çok Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitüleriyle ilişkili olması olduğu söylenebilir.

İki dillilik üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler ve frekans değerleri de şu şekildedir:

Tablo 1.
İki Dillilik Üzerine Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

	Üniversiteler	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	f
1	Gazi Üniversitesi	8	6	14
2	Hacettepe Üniversitesi	7	4	11
3	Çukurova Üniversitesi	9	1	10
4	İstanbul Üniversitesi	7	1	8
5	Ankara Üniversitesi	2	4	6
6	Sakarya Üniversitesi	5	-	5
7	Dokuz Eylül Üniversitesi	2	2	4
8	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	1	4
9	Yıldız Teknik Üniversitesi	3	1	4
10	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	-	3
11	Bilkent Üniversitesi	3	-	3
12	Anadolu Üniversitesi	3	-	3
13	Çağ Üniversitesi	3	-	3
14	Boğaziçi Üniversitesi	3	-	3
15	Mustafa Kemal Üniversitesi	3	-	3
16	Marmara Üniversitesi	2	1	3
17	Yeditepe Üniversitesi	2	1	3
18	Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	-	2
19	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	2	-	2

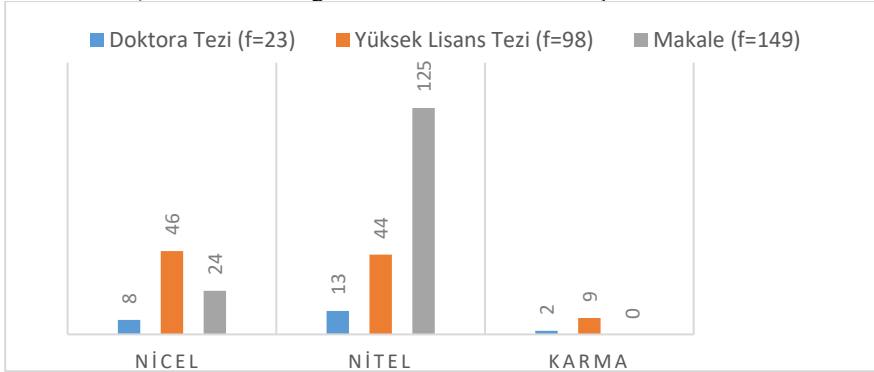
20	Dicle Üniversitesi	2	-	2
21	Pamukkale Üniversitesi	2	-	2
22	Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1	2
23	Aydın Üniversitesi	2	-	2
24	Koç Üniversitesi	1	-	1
25	Başkent Üniversitesi	1	-	1
26	Kırıkkale Üniversitesi	1	-	1
27	Gaziantep Üniversitesi	1	-	1
28	Fırat Üniversitesi	1	-	1
29	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	-	1
30	Maltepe Üniversitesi	1	-	1
31	Bahçeşehir Üniversitesi	1	-	1
32	Üsküdar Üniversitesi	1	-	1
33	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	-	1
34	Mersin Üniversitesi	1	-	1
35	Manas Üniversitesi	1	-	1
36	Ordu Üniversitesi	1	-	1
37	İnönü Üniversitesi	1	-	1
38	Sütçü İmam Üniversitesi	1	-	1
39	Erciyes Üniversitesi	1	-	1
40	Selçuk Üniversitesi	1	-	1
41	Osmangazi Üniversitesi	1	-	1
	<i>f</i>	97	23	120

Tablo 1 incelendiğinde iki dillilik ile ilgili Türkiye’de 41 üniversitede en az bir lisansüstü tezin hazırlandığı anlaşılmaktadır. İlgili alanda nicelik olarak en fazla yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanan üniversite Gazi Üniversitesi’dir (f=14). Hacettepe Üniversitesi iki dillilik ile ilgili en fazla yüksek lisans ve doktora tezi

yazılan (f=11) ikinci üniversite iken Çukurova Üniversitesi ise (f=10) üçüncü sıradaki üniversitedir. İstanbul Üniversitesi toplam 8 tez, Ankara Üniversitesi toplam 6 tez, Sakarya Üniversitesi ise toplam 5 tez hazırlatmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ise 4'er tez hazırlanmıştır.

En fazla yüksek lisans tezi sırasıyla Çukurova Üniversitesi (f=9), Gazi Üniversitesi (f=8), İstanbul Üniversitesi (f=7) ve Hacettepe Üniversitesidir (f=7). En fazla doktora tezinin hazırlandığı üniversiteler ise sırasıyla Gazi Üniversitesi (f=6), Hacettepe Üniversitesi (f=4) ve Ankara Üniversitesidir (f=4). Biri yurt dışı olmak üzere 43 üniversite de toplam 98 yüksek lisans tezi ve 23 doktora tezi hazırlanmıştır. 43 üniversitenin tamamında en az 1 yüksek lisans tezi hazırlanmışken sadece 11'inde doktora tezi hazırlanmıştır. Türkiye'deki üniversitelerin sadece 43'ünde yüksek lisans tezi, 11'inde doktora tezi hazırladığı göz önünde alındığında üniversitelerin hala iki dillilik üzerine yeterince eğilmedikleri sonucuna işaret etmektedir. Bu bakımdan iki dillilik ile ilgili çalışma tez seviyesinde çalışma yapmamış üniversitelerin bu alanda tez çalışmalarına yer vermeleri, doktora tezleri başta olmak üzere yeni çalışmalara imza atmaları gerektiği söylenebilir. Nitekim iki dillilik Türkiye'de önemli bir olgudur ve bu olguya nitelikli bilimsel çalışmalarla dikkat çekmek gerekmektedir.

4. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yöntemleri (nicel, nitel ve karma) bakımından dağılımı Grafik 5'te sunulmuştur:



Grafik 5. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların türleri ve yöntemleri (nicel, nitel ve karma) bakımından dağılımı

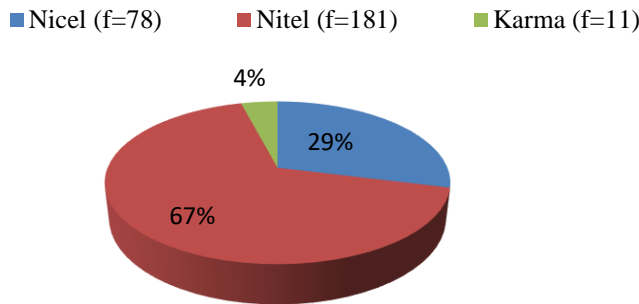
Grafik 5'te iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların türlerine ve yöntemlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre makale türünde yapılan çalışmaların %83,7'si (f=125) nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. İki dillilik üzerine yapılan makale türündeki çalışmaların %16,3'ü (f=24) ise nicel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılarak iki dillilik ile ilgili hazırlanan makale türünde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin %34,7'si (f=8) nicel araştırma yöntemine

göre hazırlanırken %56,5'i (f=13) ise nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin %8,6'sı da karma araştırma yöntemine göre yapılmıştır. İki dillilik konusu üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin %46,9'u (f=45) nicel araştırma yöntemine göre hazırlanırken %44,8'i (f=44) nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Karma yönteme göre yapılan yüksek lisans tezlerinin genel toplam içindeki yüzdelik değeri ise %9,1'dir (f=9).

Grafik 5 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan makale türündeki çalışmaların büyük çoğunlukla (%83,7, f=124) nitel araştırma yöntemine göre hazırlandığı görülmektedir. Buna karşın nicel araştırma yöntemine göre yapılan araştırmaların (%16,3'ü, f=24) sayısal azlığı dikkat çekerken iki dillilik üzerine yapılan çalışmalarda karma yöntemin kullanılmaması ciddi bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin yarısından fazlası (%56,5, f=13) nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Bunun yanında oransal olarak nicel yönteme göre hazırlanan doktora tez sayısı makale türünde yapılan nicel çalışmalardan daha yüksektir (%34,7 (f=8)). İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin %8,6'sı da karma araştırma yöntemine göre yapılmıştır. İki dillilik üzerine yapılan makale türündeki çalışmalarda karma yönteme hiç yer verilmemesine karşın bu alanda yapılmış doktora tezlerinin %8,6'sında karma yönteminin kullanılmıştır.

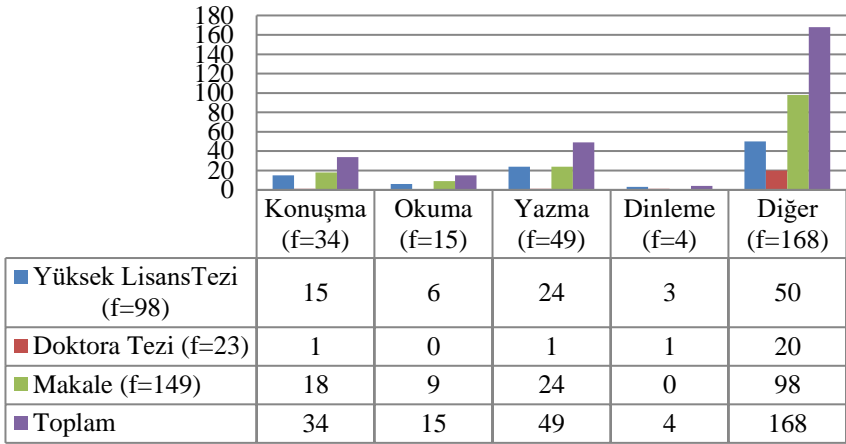
İki dillilik alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin yarıya yakını (%46,9, f=46) ise nicel yönteme göre hazırlanmıştır. Bu durum makale ve doktora tezlerinin aksine yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemin daha fazla tercih edildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Nitel yöntemin kullanıldığı yüksek lisans tez sayısı ise nicel yöntemin sayısal değerine yakındır (%44,8, f=44). Diğer türlerde olduğu gibi iki dillilik üzerine yapılmış çalışmalarda en az tercih edilen yöntem karma araştırma yöntemidir (%9,1, f=9).



Grafik 6. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yöntemleri (nicel, nitel ve karma) bakımından genel dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların (doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale) %67'si (f=181) nitel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Yapılan çalışmaların %29'u (f=78) nicel araştırma yöntemine göre hazırlanırken %4'ü (f=11) de karma araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların genel olarak en fazla nitel yöntemle yapıldığı, nicel ve karma araştırma yöntemlerine göre yapılan çalışmaların ise sayısal olarak nitel araştırmanın çok gerisinde olduğu söylenebilir. Bu bakımdan özellikle nicel ve karma araştırma yöntemine göre yapılacak akademik çalışmaların sayısının artırılmasının alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülebilir.

5. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bakımından dağılımı Grafik 7'de sunulmuştur:



Grafik 7. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bakımından dağılımı

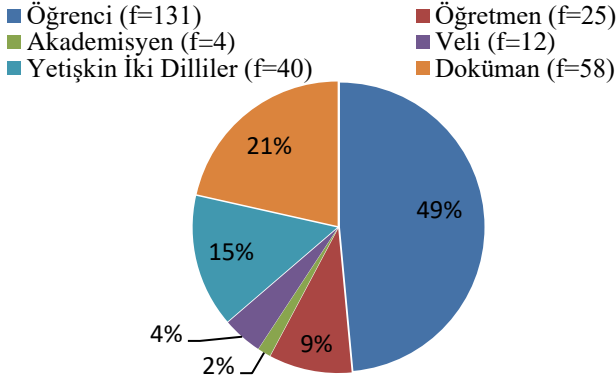
Grafik 7'de iki dillilik üzerine yapılan dil becerilerine göre dağılımı verilmiştir. Grafik 7 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin %15'i (f=15) konuşma becerisi üzerine, %6'sı (f=6) okuma becerisi üzerine, %24,2'si (f=24) yazma becerisi üzerine ve %3'ü (f=3) de dinleme becerisi üzerine yapılmıştır. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların %51,5'i (f=50) ise herhangi bir beceriyi özel olarak ele almamış iki dilliliği genel olarak ele almıştır.

İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin beceri alanlarına göre dağılımına bakıldığında %4,3'ünün (f=1) konuşma becerisi, aynı oranda %4,3'ünün (f=1) yazma becerisi ve %4,3'ünün (f=1) dinleme becerisi üzerine yazıldığı bulgulanmıştır. Herhangi bir beceriyi özel olarak ele almayan ve iki dillik konusunu genel olarak işleyen doktora tezinin oranı ise %86,9'dur (f=20).

İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların çoğunluğunu makale türündeki çalışmalar oluşturmuştur. Bu türde yapılan çalışmaların %12,1'i (f=18) konuşma beceri alanı üzerine, %6'sı (f=9) okuma beceri alanı üzerine, %16,2'si (f=24) yazma beceri alanı üzerine hazırlanmıştır. Bu sonuçlardan en dikkat çekici olanı ise dinleme becerisi üzerine özel olarak yapılmış herhangi bir makale türünden çalışmaya rastlanılmamış olmasıdır. Bunun yanında herhangi bir şekilde bir beceriyi özel olarak ele almayıp iki dilliliği genel olarak işleyen makale türündeki çalışmaların oransal karşılığı ise %62,87dir(f=98).

Bu sonuçlardan hareketle dört temel dil becerisi içinden en fazla tercih edilen beceri %18,1 ile (f=49) yazma becerisidir. Onu sırasıyla %12,5 ile (f=34) konuşma becerisi, %5,5 ile okuma becerisi ve %1,4 ile dinleme becerisi izlemektedir. Bu sonuçlardan en dikkate değer diğer bir tespit ise iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların %60,7'sinin (f=164) herhangi bir beceriyi özel olarak ele almayıp iki dilliliği genel olarak işlemesidir. Özellikle iki dillilik konusunda yapılan çalışmalar içinde dört temel beceriyi özel olarak ele alan çalışmaların yarısından daha az olması (%39,2, f=106), alan yazındaki ciddi bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Bunun yanında dört temel beceri içinde de en az işlenen ve ele alınan beceri ise dinleme becerisidir (%1,4, f=4). Alan yazınında dört temel beceriyi ele alan ve özellikle dinleme becerisini işleyen akademik çalışmaların yapılmasının önemle olduğu ve alan yazında mevcut olan eksikliği gidereceği söylenebilir.

6. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların çalışma gruplarına/materyallerine göre dağılımı Grafik 8'de sunulmuştur:



Grafik 8. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların çalışma/araştırma gruplarına/materyallerine göre dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların %49'unun (f=131) çalışma grubunu öğrenciler oluşturmaktadır. Kimi çalışmalarda sadece iki dilli öğrenciler çalışma grubunu oluştururken kimi çalışmalarda ise iki ve

tek dilli gruplar çalışma grubunu oluşturmaktadır. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların %21'inde (f=58) çalışma materyalleri olarak basılı ürünler/dokümanlar kullanılmış, herhangi bir birey üzerinde çalışma yürütülmemiştir. Bu durum neredeyse her dört çalışmadan biri için geçerlidir. Dokümanlar üzerine yapılan çalışmalara da bakıldığında çoğunlukla iki dillilik üzerine yazılmış kitapların incelendiği, iki dillilik ile ilgili yurt dışı öğretim programlarının ele alındığı, iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların analiz edildiği, ülkelerin iki dillilik politikalarının karşılaştırıldığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların %15'ini de (f=40) yetişkin iki dilli bireyler oluşturmaktadır. Yetişkin iki dilli bireylerden kastedilmek istenen, halihazırda herhangi bir formel eğitim içinde olmayan ancak iki dilli kabul edilen ve tamamen doğal ortamlarda verilerin toplandığı bireylerdir. Bu çalışma grubu üzerinde yapılan çalışmalar, genel toplam içinde sayısal olarak en yüksek değere sahip üçüncü grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu öğretilerin oluşturduğu akademik çalışmaların oranı ise %9'dur (%25). Genellikle iki dilliliğin yaygın olduğu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bu çalışmalarda öğretmenlerin çeşitli yönlerden iki dillilik ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların çalışma grubunun %4'ünü de (f=12) veliler oluşturmaktadır. İki dillilik ile ilgili görüşlerine başvuru alan velilerin yer aldığı çalışmaların sayıca artırılmasının yerinde olacağı söylenebilir. Çalışma grubu anlamında görüşüne en az başvuru alan bireyler ise akademisyenlerdir. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların sadece %2'sinde (f=4) akademisyenler çalışma gruplarında yer almıştır. Bu çalışmalarda ise akademisyenlerin doğrudan görüşlerine başvurularak iki dillilik ile ilgili veriler toplanmıştır.

Grafik 8 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yarıya yakınında (f=131, %49) çalışma grubunu öğrenciler oluştururken her dört çalışmadan birinin (%21, f=58) çalışma materyalini dokümanlar/basılı ürünler oluşturmuştur. Öğretmen, akademisyen ve velilerin çalışma gruplarında dâhil olduğu akademik çalışmaların sayısal azlığı dikkat çekmektedir. Bu grupların dâhil edildiği çalışmaların yapılması alan yazına farklı bakış açılarının kazandırılması adına önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen bilimsel çalışmaların türlerine (makale, yüksek lisans ve doktora tezi), yayımlandıkları yıllara, yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversite ve enstitülere, yöntemlerine (nicel, nitel ve karma), temel konularına (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), çalışma gruplarına/materyallerine göre yüzde ve frekans dağılımlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İki dillilik üzerine 2021 yılına kadar (2021 dâhil) 270 adet çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan %55'i makale (f=149), %37'si yüksek lisans tezi

(f=98) ve %8'i de doktora tezi (f=23) olarak yapılmıştır. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yarısından fazlasının makale türünde yapıldığı tespit edilmiştir. İlgili alanda 1923 yılından 2021 yılına kadar 23 adet doktora tezi, 98 adet yüksek lisans tezi, 149 adet makale yazılmıştır. Sonuçtan hareketle “doktora tezi” düzeyinde çalışmaların nicelik açıdan yetersiz olduğu değerlendirilebilir. Bu sonuç alan araştırmacılarının iki dillilik konusunu doktora tezi düzeyinde çalışmalarının alana katkı sunacağı konusunda fikir verebilir.

İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yıl aralıkları dikkate alındığında yayımlanmış çalışma sayısının düzenli olarak artış gösterdiği belirlenmiştir. 2013 yılından itibaren iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmalarda önceki yıllara kıyasla daha yüksek artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki dillilik üzerine en yüksek artışa 2019-2021 yılları arasında ulaşılmıştır (f=113).

İki dillilik üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlasının (f=52) Sosyal Bilimler Enstitülerinin çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki dillilik üzerine yapılan toplam yüksek lisans tez sayısının %53'ü (f=52) Sosyal Bilimler Enstitülerinde hazırlanırken %36'sı (f=35) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde hazırlanmıştır. Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinin genel toplam içindeki payı %89'dur. Yüksek lisans tezlerinin %11'i ise diğer enstitülerde (Türkiyat Araştırmaları, Lisansüstü eğitim, Sağlık Bilimleri) yapılmıştır.

İki dillilik üzerine yapılan toplam doktora tez sayısının %48'inin (f=11) Sosyal Bilimler Enstitülerinde, %39'unun (f=9) ise Eğitim Bilimleri Enstitülerinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İki dillilik ile ilgili Türkiye'deki üniversitelerin yalnızca 41'inde en az 1 lisansüstü tez hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sıralamada en fazla yüksek lisans ve doktora tezinin hazırlandığı üniversitenin Gazi Üniversitesi (f=14) olduğu belirlemiştir. Gazi Üniversitesini Hacettepe Üniversitesi, (f=11),Çukurova Üniversitesi (f=10) İstanbul Üniversitesi (f=8), Ankara Üniversitesi (f=6) , Sakarya Üniversitesi (f= 5) ,Dokuz Eylül Üniversitesi (f=4), Yüzüncü Yıl Üniversitesi (f=4)ve Yıldız Teknik Üniversitesi'(f=4) takip etmiştir.

Türkiye'deki üniversite sayısı düşünüldüğünde bu sonucun oldukça yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'de çeşitli nedenlerle yaşamaya dolayısıyla Türkçe öğrenmeye başlayan misafir öğrenci sayısı düşünüldüğünde bu alanda daha çok üniversitede daha fazla çalışmaya imza atmak önemli bir gerekliliktir. Alan araştırmacılarının Türkiye'de iki dillilik konusuna hassasiyetle eğilmeleri için farkındalıklarının artırılması gerektiği açıktır. Nitekim iki dillilik konusu Türkiye ve dünyanın en önemli olgularından birini teşkil etmektedir. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların türlerine ve yöntemlerine dağılımları şu şekilde belirlenmiştir: Makale türünde yapılan çalışmaların %83,7'sinin (f=125) nitel %16,3'ünün (f=24) nicel araştırma yöntemine göre hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılarak iki dillilik ile ilgili hazırlanan makale türünde herhangi bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuç iki dillilik üzerine karma araştırma yönteminin kullanıldığı makale çalışmalarının da alana kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nicel yönetime göre yapılan araştırma makalesi sayısının da artırılması alana katkı sunacaktır.

İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin %34,7'si (f=8) nicel araştırma yöntemine göre hazırlanırken %56,5'i (f=13) ise nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. İki dillilik üzerine yapılan doktora tezlerinin %8,6'sının (f=2) da karma araştırma yöntemine göre yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır İki dillilik konusu üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin %46,9'u (f=45) nicel araştırma yöntemine göre hazırlanırken %44,8'i (f=44) nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Karma yönetime göre yapılan yüksek lisans tezlerinin genel toplam içindeki yüzdelik değeri ise %9,1'dir (f=9). Bu sonuç yöntem açısından tez düzeyindeki çalışmaların makale türündeki çalışmalara nazaran daha dengeli bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Çalışmaların tür ve yöntemlerine göre dağılımlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların genel olarak en fazla nitel yönetime göre yapıldığı, nicel ve karma araştırma yöntemlerine göre yapılan çalışmaların ise sayısal olarak nitel araştırmanın çok gerisinde kaldığı söylenebilir. Bu bakımdan özellikle nicel ve karma araştırma yöntemine göre yapılacak akademik çalışmaların sayısının artırılmasının alanyazınına da katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların hazırlandığı konulara ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Dört temel dil becerisi içinden en fazla tercih edilen beceri %18,1 ile (f=49) yazma becerisidir. Onu sırasıyla %12,5 ile (f=34) konuşma becerisi, %5,5 ile okuma becerisi ve %1,4 ile dinleme becerisi izlemektedir. Bu sonuçlardan en dikkate değer alan diğer bir tespit ise iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların %60,7'sinin (f=164) herhangi bir beceriyi özel olarak ele almayıp iki dilliliği genel olarak işlemedir. Özellikle iki dillilik konusunda yapılan çalışmalar içinde dört temel beceriyi özel olarak ele alan çalışmaların yarıdan daha az olması (%39,2, f=106), alan yazındaki ciddi bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Bunun yanında dört temel beceri içinde de en az işlenen ve ele alınan beceri ise dinleme becerisidir (%1,4, f=4). Alan yazınında dört temel beceriyi ele alan ve özellikle dinleme becerisini işleyen akademik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

İki dillilik alanında yapılan bilimsel çalışmaların çalışma grubu, materyaline ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların %49'unun (f=131) çalışma grubunu öğrenciler oluşturmuştur. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların %21'inde (f=58) çalışma materyalleri olarak basılı ürünler/dokümanlar kullanılmıştır Dokümanlar üzerine yapılan çalışmalarda çoğunlukla iki dillilik üzerine yazılmış kitapların incelendiği, iki dillilik ile ilgili yurt dışı öğretim programlarının ele alındığı, iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların analiz edildiği, ülkelerin iki dillilik politikalarının karşılaştırıldığı belirlenmiştir. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların %15'ini de (f=40)

yetişkin iki dilli bireyler oluşturmuştur Yetişkin iki dilliler üzerine yapılan çalışmalar, genel toplam içinde sayısal olarak en fazla olan üçüncü grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu öğretmelerin oluşturduğu akademik çalışmaların oranı ise %9'dur(%25). Genellikle iki dilliliğin yaygın olduğu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bu çalışmalarda öğretmenlerin çeşitli yönlerden iki dillilik ile ilgili görüşlerine başvurulduğu tespit edilmiştir. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların çalışma grubunun %4'ünü de (f=12) veliler oluşturmuştur. Çalışma grubu anlamında en az başvuru alan bireyler ise akademisyenlerdir. İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların sadece %2'sinde (f=4) akademisyenler çalışma gruplarında yer almıştır. Bu çalışmalarda ise akademisyenlerin doğrudan görüşlerine başvurularak iki dillilik ile ilgili veriler toplanmıştır.

Bütün bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde iki dillilik Türkiye'de oldukça önemli, geçmişi olan bir olgu olmasına rağmen ilgililerin bu konuya akademik düzeyde henüz istendik ölçüde eğilmediği açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Siyasi saiklerden uzak, konuya tamamen bilimsel açıdan yaklaşan, ülkenin ve ülke vatandaşlarının menfaatine olacak çalışmalara imza atmak alan araştırmacılarının en temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda alanda yapılan çalışmaların genel bir fotoğrafını sunan bu çalışmanın çıktılarının alana önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uymuştur.

Kaynakça

- Açık, F. (2019). Dil eğitiminde temel kavramlar, K. Bulut, M.N. Kardaş (Ed.). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (s.1-40) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Akkaya, N. ve İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 328-343.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil*. TDK Yayınları.
- Baki, Y. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*.7(3), 21-41.
- Balcı, A. (2014). Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay. (Ed.). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi* (s. 1) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. H. Holt and Company.

- Can, F. ve Kardeş, M.N. (2022). Sezdirme yöntemi ve dil bilgisi öğretiminde bu yöntemin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, M.N. Kardeş, N. Kardeş. (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 207). Pegem Akademi Yayınları.
- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 2377-2392.
- Doğan, M. (2011). *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. Yazar Yayınları.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi (11.Baskı)*. Pegem Yayınları.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği*. Akçağ Yayınları.
- Haznedar, B. (2021). *İki dillilik ve çok dillilik*. Anı Yayıncılık.
- Kardeş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Turkish Studies*. 8(9), 1781-1799.
- Kardeş, M. N., Kardeş, H. ve Kardeş, S. (2022). Dil bilgisiyle ilgili temel bilgiler ve kavramlar. M. N. Kardeş, N. Kardeş. (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi* (s. 1-25) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Kardeş, M. N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 21-32.
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Journal of Language and Literature Education*, (18), 27/40.
- TDK (2022). *Türkçe sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/?q=iki+dilli&aranan=> adresinden 18.10.2022 tarihinde alındı.
- Tunagür, M. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. A. Karabulut ve M. Tunagür (Ed.). *İki dillilere yönelik eğitimin temel kavramları* (s. 13-30) içinde. Akademisyen Kitabevi.
- Turan, F. ve İslam, M. (2021). İki dillilik ve iki dilli çocukların eğitimi. İ. Güleç, B. İnce, H.N. Demiriz (Ed.). *Günümüz toplumlarında iki dillilik* içinde (s. 79-102). Kesit Yayınları.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010- 2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.Baskı)*. Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

There are thousands of languages spoken in the world. Every nation has its own native language and mostly communicates through this language. However, being monolingual in the globalizing world is no longer enough for a person. People have to learn two or more than two languages and use them effectively in their lives in order to continue their lives at the desired standards. This need paves the way for some of the individuals in the same society to be bilingual or multilingual. The subject of this study is on the tendency of scientific studies on the concept of bilingualism and the communication status of bilingual individuals. The concept of bilingualism in Turkish Dictionary (TDK-2022) is "1. Having two languages or being able to read and write two different languages, 2. Region or country where two languages are spoken together." is described as. Bilingualism in Doğan Büyük Turkish Dictionary(2011, s. 828); It is expressed as "bilingualism, the use of two languages in a country". In the same dictionary, the concept of bilingual is explained as "bilingual, bilingual, bilingual".

The concept of bilingualism emerged in the form of "bilingualism" with the combination of the words "bi" with two meanings in Latin and "lingua" with the meaning of language and took its place in the literature. The concept of bilingualism for individuals and communities living in a global environment and scientific studies in this field are very popular today. Recently, a large number of scientific researches have been brought to the field in this field. Studies on the trends of scientific research in the field of basic language skills are also remarkable works today. It is clear that these studies, which present an important and photographic field to field researchers, make significant contributions to the field. As a matter of fact, field researchers can get an idea about which subjects are handled and how, and which subjects should be studied, thanks to trend determination studies, and they can direct their studies in this direction.

The aim of this research is to classify the articles, master's thesis and doctoral theses written on bilingualism and to determine the trends of the studies related to this field. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What is the distribution of studies on bilingualism by types (article, master's and doctoral thesis)?
- What is the distribution of studies on bilingualism by years?
- How is the distribution of master's and doctoral theses on bilingualism according to universities and institutes?
- What is the distribution of studies on bilingualism in terms of methods (quantitative, qualitative and mixed)?
- What is the distribution of studies on bilingualism in terms of language skills (listening, speaking, reading and writing)?

- What is the distribution of studies on bilingualism according to study groups/materials?

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. In this study, studies on bilingualism were scanned and data were determined in line with the purpose of the research, and they were depicted in graphs with percentage and frequency values.

In the study, the Academic Work Review Form (AWRF), which was prepared by the researchers and took its final form as a result of expert opinions, was used as a data collection tool. In the final form of the form, there are six basic items prepared in accordance with the purpose questions of the study.

The data shared in the study are limited to scientific studies (scientific articles and theses) made in Turkey from the beginning until 2021 (including 2021) and whose full text can be reached from the specified databases.

For the purposes of the study, "descriptive analysis" was used in the analysis of the documents obtained by scanning the National Thesis Center database of the Council of Higher Education, DergiPark database, researchgate, Google, Google academic indexes. According to Yıldırım and Şimşek (2021), descriptive analysis is a type of qualitative data analysis that includes summarizing and interpreting the data obtained by various data collection techniques according to predetermined themes.

At the end of the study, a total of 270 studies, 23 of which were doctoral dissertations, 98 master's theses, and 149 articles, were carried out in 1923-2021; It has been determined that there is a regular increase in the number of studies over the years. It has been determined that 89% of the postgraduate theses were made in Social Sciences and Educational Sciences institutes, only 41 universities made thesis on the relevant subject, and the first five universities where the most theses were made are Gazi University, Hacettepe University, Çukurova University, Istanbul University, Ankara University, respectively. It was determined that 67% of the examined studies used qualitative, 29% quantitative, and 4% mixed research methods. The language skills that were the subject of research in the studies were 18.1%, speaking skills 12.5%, reading skills 5.5% and listening skills 1.4%, respectively, and mixed language skills and other language skills were studied in 60.7% of the studies. It was concluded that the subjects were made. It was determined that the study groups/materials of the studies were respectively 49% students, 21% documents, 15% adult bilinguals, 9% teachers, 4% parents, and 2% academics.

Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlar Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi

Burak Öner*, Talha Murathan**

Makale Geliş Tarihi: 30/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 22/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1212511

Öz

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlar üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesidir. Araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “beden eğitimi”, “ders” ve “tutum” anahtar kelimelerinin tez adında yer aldığı yayınlanmış 16 doktora ve 112 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Tezler, yayınlandığı “üniversite, enstitü, ana bilim dalı, yıl, yazar cinsiyeti, danışman unvanı, araştırma yaklaşımı ve modeli, araştırmada kullanılan veri ölçüm aracı, analiz yöntemi, örneklem grubu, örneklem sayısı, örneklem ili” gibi değişkenlere göre analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizleri SPSS 26 programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca “üniversite, veri analiz yöntemi ve örneklem ili” değişkenlerinin yoğunluk haritaları VOSviewer programı ile görselleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tezlerin daha çok nicel yöntemlerle tasarlandığı, karma yöntemlerin oldukça az olduğu ve yalnızca nitel yaklaşımla hazırlanan tezin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında en fazla tezin Gazi Üniversitesi bünyesinde yazıldığı, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden sayıca fazla olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi, bibliyometrik analiz, ders, spor, tutum

Bibliometric Analysis of Graduate Theses on Attitudes Towards Physical Education and Sports Lesson

Abstract

The aim of this study is to examine the postgraduate theses on attitudes towards physical education and sports lessons by using bibliometric analysis method. In the research, 16 doctorate and 112 master's theses published in the YÖK National Thesis Center database, in which the keywords "physical education", "lesson" and "attitude" are included in the thesis title, were examined. Theses were analyzed according to variables such as "university, institute, department, year, author gender, title of advisor, research approach and model, data measurement tool used in the research, analysis method, sample group, number of samples, and sample province" in which they were published. Statistical analyzes of the data were

* Munzur Üniversitesi, Çemişgezek Meslek Yüksek Okulu, Özel Güvenlik ve Koruma Bölümü, Tunceli, Türkiye, burakoner@munzur.edu.tr ORCID: [0000-0002-7390-4217](https://orcid.org/0000-0002-7390-4217)^{ID}

** İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya, Türkiye, talhamurathan@hotmail.com ORCID: [0000-0002-9837-3707](https://orcid.org/0000-0002-9837-3707)^{ID}

Kaynak Gösterme: Öner, B. & Murathan, T. (2023). Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlar üzerine yapılan lisans üstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38) 578-600.

performed using the SPSS 26 program. In addition, density maps of variables such as university, data analysis method and sample province were visualized using the VOSviewer 1.6.18 program. According to the results of the study, it has been determined that theses are mostly designed with quantitative methods, mixed methods are very few, and there is no thesis prepared with only a qualitative approach. In addition, it was seen that the most theses were written at Gazi University, and the master's theses were more numerous than the doctoral theses.

Keywords Physical education, bibliometric analysis, lesson, sport, attitude

Giriş

Beden eğitimi, genel eğitim sürecinin bir parçasıdır ve neredeyse tüm dünyada zorunlu bir derstir (Constantinides, Montalvo, & Silverman, 2013). Beden eğitimi ve fiziksel aktivitenin bilinen faydaları olsa da uygulamada çok fazla gelişime ve yeniliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Dünyanın birçok ülkesinde gençlerin fiziksel aktivite düzeyleri önerilen miktarın altındadır (Kohl & Cook, 2013). Beden eğitimi ve spor dersine yeteri kadar önem verilmemesi ile çocuk ve gençler arasında fiziksel uygunluğa ilişkin birtakım eksiklikler meydana gelmekte ve obezite gibi hareketsizlikten kaynaklanan bazı hastalıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Alpaslan, 2008). Beden eğitimi dersi ile gençlere nasıl sağlıklı ve aktif bir yaşam stili sürdürebilecekleri öğretilir. Fiziksel aktivite içeren hareket ve becerilerin geliştirilebilmesi beden eğitimi dersine olan olumlu tutumla mümkündür.

Tutum, deneyim sonucu öğrenilenlerin etkisiyle herhangi bir nesne, durum, ya da insana karşı olumlu ve olumsuz tepki gösterme eğilimidir (Kağıtçıbaşı, 2006). Deneyimler sonucu tutumların ortaya çıkmasında etkili olan çeşitli faktörler vardır. Bireyin doğumundan buluş çağına kadar tutumlarının hemen hemen tamamı ebeveynleri tarafından şekillendirilmektedir. Çocuklar, bu dönemde bir konu hakkında konuşurken sürekli aynı konuda anne ve babalarının söylemlerinden örnekler verirler (Morgan, 2000). Tutumların meydana gelmesinde ebeveynler, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları etkin rol oynamaktadır. Bireyler, genellikle ebeveynlerinin tutumları ile aynı yönde tutumlar geliştirme eğilimindedirler. Ebeveynleri ile uyumlu tutumlar sergilediklerinde onlardan değer görmeleri, takdir edilmeleri veya ödüllendirilmeleri, bireyleri anne babaları ile benzer tutumlar edinmeye yönlendirmektedir (İnceoğlu, 2004). Aile, doğrudan veya dolaylı olarak çocukların dini, politik, kültürel, yaşam tarzı, futbol takımı gibi birçok konuda tutum geliştirmelerine etki eder (Sakallı, 2001). Yine çocukların tutumları oluşurken aileler kadar önemli bir etkiye sahip olan bir diğer kurum okullardır. Eğitim seviyeleri, bireylerin tutumlarının meydana gelmesinde kuvvetli bir etkiye sahiptir. Bu etkinin büyüklüğü eğitim seviyesine göre farklılık gösterir ve son zamanlarda genellikle çocuklarının eğitim seviyeleri ebeveynlerinden daha yüksektir (Morgan, 2000).

Öğrenciler de gerek beden eğitimi ve spor dersi olsun gerekse diğer derslere karşı olumlu ya da olumsuz tepki gösterebilirler. Ancak, beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tepkiler, dersin tüm genel ve özel amaçlarına ulaşılmasını

kolaylaştırabilir, daha etkin bir ders ortamı yaratabilir ve daha verimli uygulamalar gerçekleştirilebilir (Silverman & Scrabis, 2004). Beden eğitimi dersi için okul ve aile çocuklara rehberlik etmelidir. Bireylerin beden eğitimine katılımlarını artırmak için bu dersi okul müfredatlarında sınırlamamak gerekir. Aile ve okul, yaşam boyu egzersiz alışkanlığı kazandırmak için önemli bir araç olarak beden eğitimi dersine katılımı özendirmeli ve çocukları cesaretlendirilmelidir. Etkin bir eğitim ortamı oluşturmada öğretmenler de sorumluluğunun bilincinde olmalıdır (Seghers vd., 2009). İnsanların bir duruma olumlu tutum geliştirmesi için zevkli ve eğlenceli bir deneyim yaşaması kolaylaştırıcı bir etkide bulunabilir. Bu bağlamda beden eğitimi dersini zevkli ve eğlenceli kılabilecek diğer öğeler bazen öğretmenler bazen de okul yöneticileridir. Tutum, zaman içerisinde bazı unsurlardan etkilenecek şekilde değişebilecek esnek bir yapıya sahiptir. Tutumlar için istendik yönde değişiklikler meydana getirebilmek için öncelikle bireylerin ilgili konuya ilişkin tutumlarının betimlenmesi önemlidir.

Lisansüstü eğitim, lisans eğitimini tamamlamış bireylere belli bir konuda uzmanlaşma fırsatı sunan üst düzey eğitim programıdır. Araştırmacılar, yüksek lisans ve doktora öğrenimi ile bilimsel bilgi üreterek ülkelerin ihtiyaç duyduğu programların yapılması, bu programların niteliğinin geliştirilmesi ve bu programları işletecek öğretim elemanları yetiştirilmesi amaçlarına hizmet ederler (Murathan vd., 2020). Lisansüstü tezler, belli bir akademik alanda yaşanan gelişimin incelenmesinde yol gösterici bilimsel çalışmalardır (Tayfun vd., 2016). Bununla birlikte bir alanda yapılan lisansüstü çalışmalar, ilgili alanda çeşitliliği ve zenginliği artırarak farklı akademik yayınların ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Her bir disiplin için yapılacak olan araştırma sayısının artması da ülkelerin bilimsel tanınırlığının artmasında önem arz etmektedir (Tayfun vd., 2018). Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, beden eğitimi dersine yönelik tutumları konu alan lisansüstü tezler incelendiğinde en fazla öğrenciler ve ebeveynleri, öğretmenler ve okul yöneticilerinin bu derse karşı tutumlarının araştırıldığı görülmektedir.

Bibliyometrik analiz, belli bir alanda yapılan bilimsel çalışmaların yapısını ve gelişimini görmek için son zamanlarda sıklıkla kullanılan istatistiksel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemle bilimsel dergiler, yazarlar veya kurumlar hakkında verimlilik, iş birliği, atıf analizi gibi konularda geniş kapsamlı bilgiler edinmek mümkündür (Wang vd., 2018). Bibliyometrik metotla yapılan çalışmaların temel amacı, bilimsel yayın ortaya koymak isteyen araştırmacılara, ilgili konuda diğer bilim insanlarının nasıl eğilim gösterdiğini ve yayın öncesi ne tür çalışmalar yapması gerektiği ile ilgili karar verme sürecinde katkı sağlamaktır. Bunun yanında ilgili konuda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarından hareketle konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşmak ya da konuyu farklı perspektiften değerlendirmek amaçlanmaktadır (Jacobs, 2001).

Bu bilgilerden hareketle bu çalışmanın amacı, Ulusal Tez Merkezi veri tabanında beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların konu edildiği lisansüstü tez

çalışmalarının tasnif edilerek sayısal analizini yapmak, araştırma eğilimlerini belirlemek ve bu konuda bilimsel yayın ortaya koymak isteyen araştırmacılara katkı sunmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı ile betimsel bir modelde tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma kapsamında elde edilen yazılı belgelerin içeriğini ayrıntılı ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan yöntemdir (Wach, 2013). Diğer nitel araştırma yöntemleri gibi konuya ilişkin anlam çıkararak bir anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi üretmek için elde edilen verilerin incelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesini gerektiren sistemli bir yöntemdir (Corbin & Strauss, 2008). Verilerin istatistiksel analizi ise bibliyometrik tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik analiz, konuyla ilişkili mevcut çalışmaları niceliksel olarak değerlendirmek ve araştırma konusuna genel bakış sunmak için kullanılan bir yöntemdir (Bonilla vd., 2015). Bu teknik ile araştırma alanındaki konular, en detaylı şekilde incelenmektedir (Ellegaard & Wallin, 2015).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 14 Haziran 2022-10 Temmuz 2022 tarihleri arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları inceleyen tüm lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya dahil edilecek olan lisansüstü tezlerin seçilmesinde iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan ilki tez adlarında “beden eğitimi”, “ders” ve “tutum” sözcüklerinin yer alması, ikinci olarak da bu tezlerin 2006-2022 yılları arasında yayınlamış olmasıdır. Tarama sonucunda 138 lisansüstü tez sıralanarak başlık ve özet bölümleri yeniden incelenmiş, konuyla ilgisiz 9 tez ile erişime kapalı 1 tez değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, seçilme kriterlerine uyan 16 doktora, 112 yüksek lisans olmak üzere toplamda 128 lisansüstü tez çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmamız kapsamında lisansüstü tezler, araştırma yaklaşımı ve modeli, örneklem özellikleri (örneklem grubu, örneklem şehri, örneklem sayısı), veri analiz yöntemleri, veri ölçüm aracı ile betimsel istatistiklerine (üniversite, enstitü, ana bilim dalı, tez türü, yılı, yazar cinsiyeti, danışman unvanı, sayfa sayısı) göre sınıflandırılarak sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel kısmında doküman analizi uygulanarak veriler tasnif edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi ise bibliyometrik analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda verilerin betimsel istatistikleri, yüzde (%) ve frekans (f) yöntemleri kullanılarak tablolar ve şekiller halinde sunulmuştur.

Araştırmada verilerin istatistiksel analizleri SPSS 26.0 paket programında yapılmıştır. Ayrıca VOSviewer programı kullanılarak bazı değişkenlere ait yoğunluk haritaları görselleştirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2006-2022 yılları arasında “beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlar” konusunda gerçekleştirilen lisansüstü tezlere ait betimsel ve istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmada İncelenen Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tez türü	f	%
Yüksek Lisans	112	87.5
Doktora	16	12.5
Toplam	128	100.0

Tablo 1’de araştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin “tez türü” değişkenine ilişkin bulguları verilmiştir. Buna göre; 2006-2022 yılları arasında beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlar konusunda 112 yüksek lisans, 16 doktora tezi olmak üzere toplamda 128 lisansüstü tezi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmada İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal	5	4.5	-	-
Afyon Kocatepe	1	0.9	-	-
Ağrı İbrahim Çeçen	5	4.5	-	-
Aksaray	1	0.9	-	-
Amasya	1	0.9	-	-
Ankara	2	1.8	-	-
Atatürk	6	5.4	-	-
Bartın	3	2.7	-	-
Bozok	1	0.9	-	-
Bursa Uludağ	1	0.9	-	-
Cumhuriyet	1	0.9	-	-
Dumlupınar	6	5.4	-	-
Düzce	1	0.9	-	-

Ege	-	-	1	6.3
Erciyes	2	1.8	-	-
Erzincan Binali Yıldırım	1	0.9	-	-
Fırat	1	0.9	-	-
Gazi	13	11.6	11	68.8
Gaziantep	1	0.9	-	-
Gedik	2	1.8	-	-
Hacettepe	1	0.9	1	6.3
Hitit	1	0.9	-	-
İnönü	2	1.8	1	6.3
İstanbul Gelişim	4	3.6	-	-
Kafkas	3	2.7	-	-
Kahramanmaraş Sütçü İmam	3	2.7	-	-
Karadeniz Teknik	1	0.9	-	-
Karamanoğlu Mehmetbey	1	0.9	-	-
Kırıkkale	7	6.3	-	-
Marmara	8	7.1	-	-
Mehmet Akif Ersoy	3	2.7	-	-
Muş Alparslan	1	0.9	-	-
Niğde Ömer Halisdemir	1	0.9	1	6.3
Ondokuz Mayıs	2	1.8	-	-
Recep Tayyip Erdoğan	2	1.8	-	-
Sakarya	2	1.8	-	-
Sakarya Uygulamalı Bilimler	2	1.8	-	-
Selçuk	4	3.6	1	6.3
Siirt	1	0.9	-	-
Sivas Cumhuriyet	2	1.8	-	-
Trakya	1	0.9	-	-
Uludağ	1	0.9	-	-
Van Yüzüncü Yıl	2	1.8	-	-
Toplam	112	100.0	16	100.0

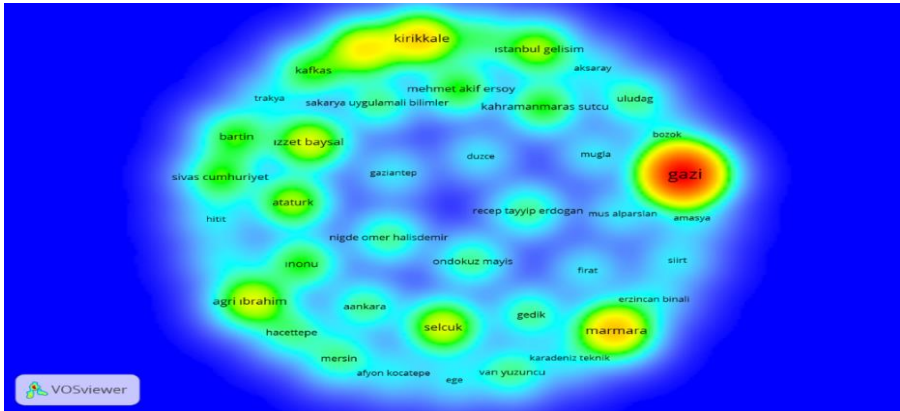
Tablo 2’de araştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin “üniversite” değişkenine ilişkin bulguları verilmiştir. Tabloya göre hem yüksek lisans (f=13 %11.6) hem de doktora (f=11 %68.8) türünde en fazla lisansüstü tez Gazi Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Yüksek lisans türünde Gazi Üniversitesinden sonra en fazla tez sırasıyla Marmara (f=8 %7.1), Kırıkkale (f=7 %6.3), Atatürk (f=6 %5.4) ve Dumlupınar (f=6 %5.4) üniversitelerinde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmada İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	f	%
Sağlık Bilimleri	58	45.3
Eğitim Bilimleri	43	33.6
Sosyal Bilimler	19	14.8
Lisansüstü Eğitim	4	3.1
Kış Sporları ve Spor Bilimleri	3	2.3
Fen Bilimleri	1	0.8
Toplam	128	100.0

Tablo 3’e göre en fazla lisansüstü tez çalışması Sağlık Bilimleri Enstitüsünde (f=58 %45.3) hazırlanmıştır. Daha sonra en fazla çalışma sırasıyla Eğitim Bilimleri (f=43 %33.6) ve Sosyal Bilimler enstitülerinde (f=19 %14.8) gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tüm lisansüstü tezlerin toplamda 6 (altı) farklı enstitüde hazırlandığı görülmektedir.

**Şekil 1.** Tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımının görsel haritası

Şekil 1’de Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlar üzerine yazılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımları görsel olarak haritalandırılmıştır. Şekilde yeşil renkten kırmızı renge doğru yoğunluğun belirgin şekilde artması, üniversitenin daha fazla lisansüstü tez hazırladığını göstermektedir. Buna göre renk yoğunluğunun sırasıyla Gazi, Marmara, Kırıkkale, Selçuk, İzzet Baysal, İbrahim Çeçen, İstanbul Gelişim ve Atatürk Üniversitesi çevresinde toplandığı görülmektedir.



Şekil 2. Araştırmada incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

Şekil 2’de araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre nicel değişimini gösteren grafik sunulmuştur. Buna göre, çalışma konusuyla ilgili incelenen tezlerin, en az 2008 yılında (f=2 % 1.6), en fazla 2019 yılında (f=31 % 24.2) sonuçlandırıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmada İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı	f	%
Antrenörlük Eğitimi Ana Bilim Dalı	5	3.9
Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	3	2.3
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı	65	50.8
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı	3	2.3
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı	1	0.8
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı	5	3.9
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	32	25.0
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	2	1.6
İlköğretim Ana Bilim Dalı	1	0.8

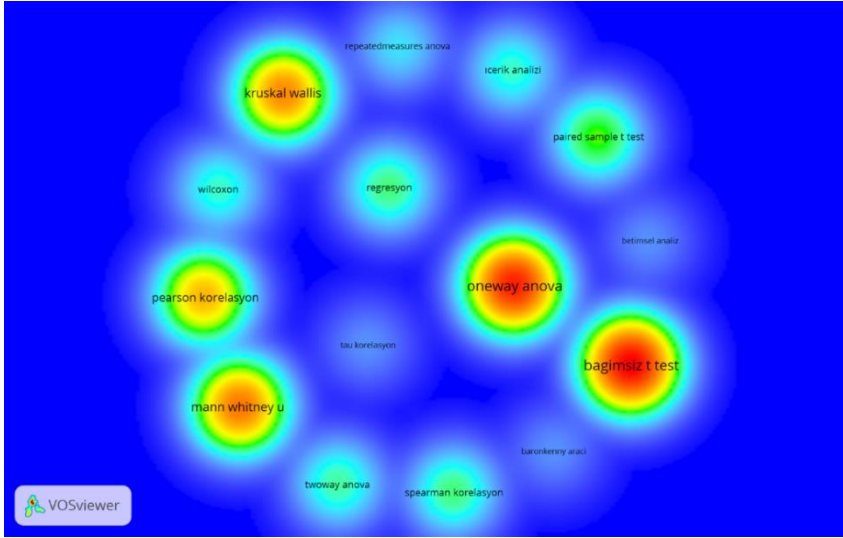
Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı	2	1.6
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Ana Bilim Dalı	2	1.6
Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı	4	3.1
Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı	1	0.8
Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı	1	0.8
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	1	0.8
Toplam	128	100.0

Araştırma kapsamında taranan lisansüstü tez çalışmaları, en fazla Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında (f=65 %50.8) gerçekleştirilmiştir. Bu ana bilim dalını, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (f=32 %25.0), Antrenörlük Eğitimi Ana Bilim Dalı (f=5 %3.9), Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı (f=5 %3.9) ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı (f=4 %3.1) takip etmiştir (Tablo 4).

Tablo 5.
Araştırmada İncelenen Tezlerin Araştırma Yaklaşımı Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Tez türü	Araştırma yaklaşımı	f	%
Doktora	Nicel	11	68.8
	Karma	5	31.3
Yüksek Lisans	Nicel	107	95.5
	Karma	5	4.5

Tablo 5'te araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yaklaşımlarına yönelik nicel veriler sunulmuştur. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum konusunda yapılan doktora tezlerinde en fazla nicel yaklaşım (% 68.8) tercih edilirken, 5 (beş) çalışma karma yaklaşım (% 31.3) ile gerçekleştirilmiştir. Yüksek lisans türünde de nicel yaklaşımın (%95.5), karma yaklaşımdan (%4.5) daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.



Şekil 3. Araştırmada incelenen tezlerde kullanılan analiz yöntemlerinin görsel haritası

Şekil 3'te araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde en sık kullanılan veri analiz yöntemlerinin görsel dağılımı görülmektedir. Şekilde mavi renk daha az kullanılan analiz yöntemlerini ifade ederken, koyu kırmızı renk en sık kullanılan analiz yöntemlerini ifade etmektedir. Buna göre, nicel verilerin analizinde en sık kullanılan testlerin bağımsız örneklem t testi ile One-way Anova testi olduğu görülmektedir. Bu veri analiz yöntemlerini nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi takip etmiştir. Ayrıca ilişkisel çalışmalarda en çok Pearson korelasyon testi tercih edilirken, deneysel çalışmalarda ise Paired Sample t test kullanılmıştır. Tarama sonucu ulaşılan tüm çalışmalarda toplamda 301 kez veri analiz yöntemlerine başvurulmuştur.

Tablo 6.

Araştırmada İncelenen Tezlerin Örneklem Sayısı Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

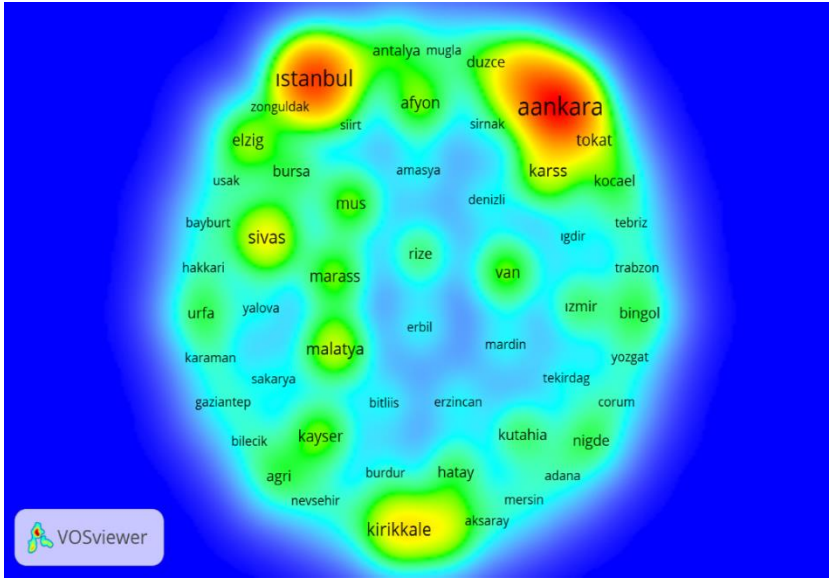
Örneklem sayısı	f	%
1-250 kişi	27	21.1
251-500 kişi	39	30.5
501-750 kişi	16	12.5
751 kişi ve üzeri	46	35.9
Toplam	128	100.0

Tablo 6’da beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların incelendiği lisansüstü tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımı gösterilmiştir. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu 751 kişi ve üzeri (f=46 %35.9) örneklem grubuyla yürütülmüştür. Buna karşın en az tercih edilen örneklem sayısının 501-750 kişi (f=16 %12.5) arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 7.
Araştırmada İncelenen Tezlerin Örneklem Durumu Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Örneklem grubu	f	%
Çocuk ve Gençlik Merkezlerinden 12-18 yaş çocuklar	1	0.8
Farklı branşlarda öğretmenler	3	2.3
Lise öğrencileri	41	32.0
Lise öğrencileri ile ebeveynleri	3	2.3
Yalnızca öğrenci ebeveynleri	4	3.1
Okul yöneticileri	3	2.3
Ortaokul öğrencileri	51	39.8
Ortaokul öğrencileri ile ebeveynleri	5	3.9
Ortaokul ve lise öğrencileri birlikte	11	8.6
Sınıf öğretmenleri	5	3.9
Yükseköğretim öğrencileri	1	0.8
Toplam	128	100.0

Tablo 7’de araştırma konusuna ilişkin taranan tezlerin örneklem grubu değişkenine ait verileri görülmektedir. Bu çalışmalarda örneklem grubunu en fazla ortaokul öğrencileri (f=51 %39.8) ve lise öğrencileri (f=41 %32) oluşturmuştur. Bazı çalışmalarda ise ortaokul ve lise öğrencilerinin (f=11 %8.6) birlikte yer aldığı görülmüştür. Bu örneklem gruplarını “ortaokul öğrencileri ile ebeveynleri” (f=5 %3.9) ve “sınıf öğretmenleri” (f=5 %3.9) takip etmiştir. Çalışmalara katılan diğer örneklem gruplarının “yalnızca öğrenci ebeveynleri (%3.1), farklı branşlarda öğretmenler (%2.3), lise öğrencileri ile ebeveynleri (%2.3), okul yöneticileri (%2.3), çocuk ve gençlik merkezlerinden 12-18 yaş grubu çocuklar (%0.8), yükseköğretim öğrencileri (%0.8)” olduğu görülmüştür.



Şekil 4. İncelenen tezlerde örneklem gruplarının illere göre dağılımı

Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların konu edildiği lisansüstü tezlerde örneklem gruplarının sıklıkla hangi illerden seçildiği Şekil 4'te gösterilmiştir. Koyu kırmızı renk ile gösterilen İstanbul ve Ankara illeri örneklem grubu olarak en sık tercih edilen şehirler olmuştur. Bu illeri sarı ve yeşil renklerin yoğunlaştığı Kırıkkale, Sivas, Malatya, Elazığ, Afyon, Kayseri, Kahramanmaraş, Ağrı, Van, Bingöl, Bursa, Düzce, Şanlıurfa, Muş, İzmir, Niğde, Kütahya ve Rize illeri takip etmiştir. Ayrıca örneklem grubu olarak, Türkiye dışında Erbil ve Tebriz şehirlerinin de mavi renkle haritada yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8.

Araştırmada İncelenen Tezlerin Yazar Cinsiyeti ile Danışman Unvanı Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Tez türü	Yazar cinsiyet	f	%
Doktora	Erkek	14	87.5
	Kadın	2	12.5
	Toplam	16	100.0
Yüksek Lisans	Erkek	74	66.1
	Kadın	38	33.9
	Toplam	112	100.0

		Danışman unvan	
Doktora	Doçent	1	6.3
	Doktor	4	25.0
	Profesör	11	68.8
	Toplam	16	100.0
Yüksek Lisans	Doçent	39	34.8
	Doktor	57	50.9
	Profesör	16	14.3
	Toplam	112	100.0

Tablo 8’de araştırma kapsamında taranan lisansüstü çalışmaların, yazar cinsiyeti ile danışman unvanı değişkenlerine ilişkin verileri sunulmuştur. Doktora türünde tezlerin %87.5’i erkek yazarlar tarafından, %12.5’i kadınlar tarafından hazırlanmıştır. Yüksek lisans türünde ise tezlerin %66.1’i erkek yazarlar tarafından, %33.9’u kadın yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Bu tezleri yürüten danışmanların unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tezin, doktora türünde profesör (f=11), yüksek lisans türünde ise doktor öğretim üyesi (f=57) unvanlarına sahip olan akademisyenler tarafından sonuçlandırıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 9.

Araştırmada İncelenen Tezlerin Sayfa Sayısı Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Sayfa sayısı	f	%
50-100 sayfa arası	71	55.5
101-150 sayfa arası	38	29.7
151-200 sayfa arası	11	8.6
201 sayfa ve üzeri	8	6.3
Toplam	128	100.0

Tablo 9’da araştırma kapsamında taranan lisansüstü tezlerin sayfa sayıları gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından beden eğitimi ve spora yönelik tutumların incelendiği tezler, büyük oranda 50-100 sayfa arasında (f=71 %55.5) hazırlanmıştır. Bunu sırasıyla 101-150 sayfa (f=38 %29.7) ve 151-200 sayfa (f=11 %8.6) arasında yazılan tezler takip etmiştir. 201 sayfa üzeri tezlerin (f=8 %6.3) oldukça az olduğu görülmüştür.

Tablo 10.
Araştırmada İncelenen Tezlerde Kullanılan Veri Ölçüm Aracı Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Ölçüm aracı	f	%
Demirhan ve Altay (2001) Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği	48	38.1
Güllü ve Güçlü (2009) Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği	39	31.0
Anket	10	7.9
Öncü ve Güven (2011) Beden Eğitimi Dersine Yönelik Ana-Baba Tutum Ölçeği	9	7.1
Özer ve Aktop (2003) İlköğretim Öğrencileri için Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	4	3.2
Kalemoğlu (2016) İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	3	2.4
Pehlivan (1998) Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	3	2.4
Çıldır (2019) Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	2	1.6
Tatal (2014) Okul Yöneticileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	2	1.6
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2	1.6
Hazar ve Demir (2018) Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	1	0.8
Karahan (2011) Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği	1	0.8
Özkaya (2009) ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutum ölçeği	1	0.8
Yıldız (2010) Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	1	0.8
Toplam	126	100.0

Tablo 10’da araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri ölçüm araçlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Tezlerde en fazla Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (f=48 %38.1) kullanılmıştır. Bunu Güllü ve Güçlü (2009) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (f=39 %31.0) izlemiştir.

Tablo 11.
Araştırmada İncelenen Tezlerde Tercih Edilen Araştırma Deseni Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Araştırma deseni	f	%
Betimsel tarama modeli	82	57.3
İlişkisel tarama modeli	29	20.3
Ön test – son test kontrol gruplu deneysel	22	15.4

Nedensel karşılaştırma	4	2.8
Görüşme	4	2.8
Olgubilim	1	0.7
Durum çalışması	1	0.7
Toplam	143	100.0

Tablo 11'e göre araştırma kapsamında incelenen tezlerde araştırma deseni olarak en fazla betimsel tarama modeli ($f=82$ %57.3) tercih edilmiştir. Bunu ilişkisel tarama modeli ($f=29$ %20.3) ve ön test son test kontrol gruplu deneysel model ($f=22$ %15.4) takip etmiştir. Tezlerde nitel desenler arasında yer alan görüşme ($f=4$ %2.8), olgubilim ($f=1$ %0.7), durum çalışması ($f=1$ %0.7) türlerinin düşük oranda tercih edildiği tespit edilmiştir.



Şekil 5. Tezlerde en sık kullanılan anahtar kelimelerden oluşan kelime bulutu

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin anahtar kelimeleri kullanılarak oluşturulan kelime bulutu Şekil 5'te görselleştirilmiştir. Kelime bulutu, metin içerisinde geçen birbiriyle ilgili kelimelerin tekrar edilme sıklığını bir düzen içerisinde görselleştirmek için kullanılan bir araçtır. Görselde kelime boyutlarının artması, anahtar kelime kullanım sıklığının da arttığını gösterir. Buna göre en sık kullanılan anahtar kelimeler “beden eğitimi ve spor, beden eğitimi dersi, spor, tutum, ortaokul, anne-baba tutumu, ebeveyn, özgüven, değer algısı, eğitsel oyun, öğrenci, uzaktan eğitim, problem, fiziksel etkinlik kartı, sınıf öğretmeni, imam hatip, geleneksel çocuk oyunları” olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ülkemizde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların incelendiği lisansüstü tezlerin bibliyometrik açıdan ele alınarak konuya ilişkin genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar, bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara faydalanabilecekleri bir kaynak sağlayabilir. Spor bilimleri alanında bibliyometrik analiz çalışmalarının çok yaygın olmaması da bir eksiklik olarak değerlendirilmekte ve çalışmamızın bu alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Ulusal tez merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında araştırmacılar tarafından belirlenen kriterlere göre tarama yapılarak lisansüstü tezlere ulaşılmıştır. İncelenen tezlerin daha çok yüksek lisans türünde olduğu, az sayıda doktora tezinin hazırlandığı görülmüştür. Literatüre katkı sağlama açısından doktora tezlerinin niteliği yüksek lisans tezlerine göre daha fazladır. Buradan hareketle doktora türünde lisansüstü çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmamızda tezlerin 43 farklı üniversitede çalışıldığı, bu tezlerden hem yüksek lisans hem de doktora türünde en fazla tezin Gazi Üniversitesi tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yüksek lisans türünde Gazi Üniversitesinden sonra sayısal olarak en fazla tez Marmara, Kırıkkale, Atatürk ve Dumlupınar üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı göz önüne alındığında devlet üniversitelerinde yürütülen tezlerin sayısal olarak vakıf üniversitelerinden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum üzerine en fazla tez 2019 yılında yazılırken en az tez 2008 yılında yazılmıştır. Araştırmamız kapsamında taranan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2006 yılından 2016 yılına kadar sayısal olarak durağan seyreden tez sayısında 2017 yılından itibaren artış gözlenmiştir. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları belirlemek ve bu tutumları etkileyen nedenleri ortaya çıkarmak için bu konuda hazırlanan tez sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin 6 farklı enstitüde yapıldığı, en fazla tezin Sağlık Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştiği görülmüştür. Beden eğitimi ve spor dersi ile ilişkili bilimsel çalışmaların eğitimle daha fazla ilişkili olduğu düşünülmesine rağmen Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen tezler, Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yürütülen tezlerin gerisinde kalmıştır. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların farklı alanlarda incelenmesini olumlu olarak değerlendirmekteyiz. Ancak, eğitim alanında bu derse yönelik tutumları ele alan lisansüstü çalışmaların sağlık alanında yürütülen çalışmalardan literatüre daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spora yönelik tutumların konu edildiği tezler 15 farklı ana bilim dalında hazırlanırken, bu tezler en fazla Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında yapılmıştır. Bu ana bilim dalını Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı takip etmiştir.

Araştırmada incelenen tezlerin araştırma yaklaşımları nicel ve karma modellerden oluşmaktadır. Doktora türünde yalnızca nicel yaklaşımın kullanıldığı çalışmalar, karma yaklaşımın tercih edildiği çalışmaların neredeyse iki katıdır. Benzer şekilde yüksek lisans türünde de yalnızca nicel yaklaşımın kullanıldığı çalışmalar %95.5 oranla karma yaklaşımdan oldukça fazladır. Çalışmamızda incelenen tezlerde yalnızca nicel yaklaşımla tasarlanan çalışmaların oldukça fazla olduğu, karma yaklaşımın oldukça az, sadece nitel yaklaşım ile tasarlanan herhangi bir lisansüstü tez çalışmasının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tez yazarları nitel yaklaşım kullanımını artırarak beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların nedenlerini daha derinlemesine inceleme fırsatı bulabilir. Bu nedenle gözlem, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanım sıklığının artırılması önerilmektedir.

Çalışmamıza dahil edilen tezlerin araştırma desenleri genellikle tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. En fazla kullanılan araştırma desenlerinin sırasıyla betimsel tarama modeli, ilişkisel tarama modeli, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, çoğunlukla örneklem gruplarının yalnızca beden eğitimi ve spor dersine karşı tutum düzeylerini betimlemeye yönelik bir anlayış geliştirmiştir. Çalışma gruplarının salt tutum düzeylerini ölçmenin yanında bu tutumlara yönelik görüşmeler yapılarak bu kişilerin tutumları ile ilişkili diğer değişkenler tespit edilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde yazarların en sık kullandığı veri toplama aracı geçerlik güvenirliği yapılmış ölçekler olmuştur. Bu ölçekler arasında en çok tercih edilenin Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen *Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği* olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra verilerin analizinde en sık kullanılan istatistikî yöntemlerin, grupları karşılaştırmada tercih edilen bağımsız örneklem t testi ve oneway anova testi olduğu görülmüştür.

Çalışmada tez yazarlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımında hem doktora hem de yüksek lisans türünde erkek yazar sayısının kadın yazar sayısından oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaları yürüten tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde, doktora tezlerinde profesör unvanı sayısı hem doçent hem de doktor öğretim üyesi sayısından fazladır. Yüksek lisans türünde ise doktor öğretim üyesi unvanı ile yürütülen tezlerin sayısı doçent ve profesör kadrosunda bulunan akademisyenlerin yürüttüğü tez sayısından fazla olduğu görülmüştür. Akademik çevrelerce doktora tezlerinin, yüksek lisans tezlerine göre daha kapsamlı ve nitelikli olması beklenmektedir. Sonuç olarak, deneyim, bilgi ve birikim açısından akademik unvanların en üst basamağında yer alan profesör akademisyenlerin daha fazla doktora tezi yürütmesi ya da akademik kariyerin ilk basamağında yer alan doktor öğretim üyelerinin daha çok yüksek lisans tezi yürütmesi olağan bir durum olarak görülebilir. Ayrıca tez sayfa sayılarının büyük ölçüde 50-100 sayfa aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve tutum konusunun ele

alındığı lisansüstü tezlerde, 200 sayfa üzerinde hazırlanan tez sayısının oldukça az olduğu görülmüştür.

Araştırmada incelenen tezlerin büyük bir çoğunluğu 750 kişiden fazla örneklem grubuyla yürütülmüştür. Sadece 27 lisansüstü tez 250 ve daha az kişi ile çalışılmıştır. Bunun yanında örneklem grubu olarak en fazla ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırmada bu örneklem gruplarının en fazla seçildiği şehirler Ankara ve İstanbul illeri olmuştur. Örneklem illeri coğrafi bölümlere göre gruplandırıldığında aşağı yukarı eşit dağılım göstermiş her coğrafi bölgede beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlar incelenmiştir. Her bölgede bu derse yönelik tutumların incelenmiş olması, sonraki çalışmalarda araştırmacılara geniş kapsamlı bir Meta-analiz yapma fırsatı sunabilir. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili üniversitelerimizde yürütülen 2 lisansüstü çalışmada örneklem grubu, ülkemiz sınırları dışında Erbil ve Tebriz şehirlerinden seçilmiştir.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların konu edildiği lisansüstü çalışmaların büyük ölçüde salt tutum düzeyi ölçtüğü, doktora tezlerinin yeterli sayıda olmadığı, nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilme sıklığının oldukça az olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Bu alanda çalışma yapan araştırmacılar tarafından beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları istendik yönde değiştirmeyi hedefleyen deneysel çalışmaların artırılması ve ilişkili olabilecek değişkenlerin çeşitlendirilerek geniş kapsamlı araştırmaların yapılması,
- Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olan faktörlerin ortaya çıkarılması için bu alanda çalışan araştırmacıların, görüşme, olgubilim ve durum çalışması gibi nitel araştırma yöntemlerinden daha fazla yararlanması gerektiği,
- Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları daha iyi anlayabilmek ve farklı bölgeler arasında karşılaştırmalar yapabilmek için daha geniş bir coğrafyada eş zamanlı olarak ortak bir araştırma yapılması önerilmektedir

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çıkar çatışması ve etik bildirimi yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Alpaslan, S. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumları* (Tez no. 215678) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bonilla, C., Merigo, J. M., & Torres-Abad, C. (2015). Economics in Latin America: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, (105), 1239-1252. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1747-7>
- Constantinides, P., Montalvo, R., & Silverman, S. (2013). Teaching processes in elementary physical education classes taught by specialists and nonspecialists. *Teaching and Teacher Education*, (36), 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.004>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (3rd ed., pp.379) Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Çıldır, A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. (Tez no. 544228) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirhan, G., & Altay, F. (2001). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 9-20.
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105(3), 1809-1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- Güllü, M., & Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 138-151.
- Hazar, Z., ve Tekkurşun Demir, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1206-1215. doi:10.14687/jhs.v15i2.5284
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim* (1. baskı). Kesit Tanıtım Ltd. Şti.
- Jacobs, D. (2001). A bibliometric study of the publication patterns of scientists in South Africa 1992-96, with particular reference to status and funding. *Information Research*, 6 (3).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). Evrim Yayınevi.
- Kalemoglu, V.Y., Ünlü, H., Erbaş, M.K., ve Sünbül, A.M. (2016). İlköğretim beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(1), 16-26.

- Karahan, B.G. (2011). *Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları sorunlar*. (Tez no. 290521) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Kohl, H. W., & Cook, H. (2013). Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School. In H. W. Kohl & H. D. Cook (Eds.), *In Committee on Physical Activity and Physical Education in the School Environment*, Food and Nutrition Board, & Institute of Medicine, The National Academies Press.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş* (Çev. H. Arıcı ve O. Aydın) (14. baskı). Meteksan A.Ş.
- Murathan, G., Bozyılan, E., & Murathan, F. (2020). "Fiziksel Aktivite" Konulu bibliyometrik analizi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 158-167.
- Öncü, E., & Güven, Ö. (2011). Beden eğitimi dersine yönelik ana-baba tutum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 184-196.
- Özer, D., & Aktop, A. (2003). İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış bir beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin adaptasyonu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 67 - 82.
- Özkaya, S. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları yöneticilerinin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmenlerine karşı tutumları*. (Tez no. 267621) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting Physical Activity in Children and Youth. *Circulation*, 114(11), 1214-1224. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052>
- Pehlivan, Z. (1998, Kasım 5 - Kasım 7). Beden eğitimi dersi için tutum ölçeği geliştirme *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Ankara, Türkiye.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler* (1. baskı). İmge Kitabevi.
- Seghers, J., de Martelaer, K., & Cardon, G. (2009). Young people's health as a challenge for physical education in schools in the twenty-first century: the case of Flanders (Belgium). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 407-420. <https://doi.org/10.1080/17408980902729347>
- Silverman, S. (2017). Attitude Research in Physical Education: A Review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 303-312. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0085>
- Silverman, S., & Scrabis, K. (2004). A review of research on instructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education*, 41(1), 4-12.

- Tayfun, A., Küçükergin, F. N., Aysen, E., Eren, A., & Özekici, Y. K. (2016). Turizm alanında yazılan lisansüstü tezlere yönelik bibliyometrik bir analiz. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, (1), 50-69.
- Tayfun, A., Ülker, M., Gökçe, Y., Tengilimoğlu, E., Sürücü, Ç., & Durmaz, M. (2018). Turizm alanında yiyecek ve içecek ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6, 503-527. <https://doi.org/10.21325/jotags.2018.227>
- Total, V. (2014). *Ortaokul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Tez no. 359817) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Wach, E. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. *IDS Practice Papers*, 13.
- Wang, W., Laengle, S., Merigó, J. M., Yu, D., Herrera-Viedma, E., Cobo, M. J., & Bouchon-Meunier, B. (2018). A Bibliometric Analysis of the First Twenty-Five Years of the International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems. *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems*, 26(2), 169-193. <https://doi.org/10.1142/S0218488518500095>
- Yıldız, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemler*. (Tez no. 277967) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Zeigler, E. F. (1999). The professionh must work “harded and smarter” to inform those officials who make decisions that affect the field. *Physical Educator*, 56(3), 114.

Extended Abstract

Attitude is something that affects many areas of our lives. For example, how we develop and react to our preferences for food, clothing, policy candidates, recreational activities, and even life partners is influenced by our previous experiences and the attitudes we have developed towards that thing (Silverman, 2017). Physical education in schools plays an important role in increasing the physical activity levels of young people (Pate vd., 2006). The aim of physical education curricula in most countries is to promote a lifelong habit of physical activity (Zeigler, 1999). However, students' attitudes towards Physical Education may affect their participation in physical education at school and organized sports outside of school (Kjønniksen vd., 2009). In short, it is important to know the attitudes towards this lesson in order to achieve the gains of the physical education and sports lesson. From this point of view, the aim of the study is to examine the postgraduate theses on attitudes toward physical education and sports lessons by using the bibliometric analysis method. The study aims to provide a resource for researchers who want to conduct scientific studies on attitudes toward physical education and sports lessons in the future.

This study was designed in a descriptive model with a qualitative research approach. Document analysis and bibliometric analysis techniques were used in the analysis of the data. Through the document analysis technique, the content of the documents obtained was analyzed and classified in a detailed and systematic way. Statistical analysis of the data was carried out using the bibliometric technique. Statistical analyzes were carried out in the SPSS 26 program. In addition, density maps of some variables were visualized using the VOSviewer program. In the research, firstly, all postgraduate theses on attitudes towards physical education and sports lessons that are accessible in the database of the YÖKTEZ were examined. Then, these theses were filtered according to the purposive sampling method and the sample group was determined. Accordingly, two basic criteria were determined in the selection of postgraduate theses to be included in the research. The first of these is that the words "physical education", "lesson" and "attitude" are included in the thesis titles, and the second is that these theses were published between 2006-2022. As a result, 138 postgraduate theses were reached, 9 theses unrelated to the subject, and 1 thesis that were not open to access were not evaluated. As a result, a total of 128 postgraduate theses, of which 16 doctorate and 112 master's, meet the selection criteria, constitute the sample of the study. The postgraduate theses examined within the scope of our research were systematically examined by classifying them according to the research approach and model, sample characteristics, data analysis methods, data measurement tool, and descriptive statistics.

In our study, when the findings of the postgraduate theses on attitudes towards physical education and sports lessons were examined, it was determined that doctorate theses were much less than postgraduate theses. It was observed that these theses were managed in 43 different universities and most theses were done at Gazi University. The studies were mostly managed in the health sciences institute, followed by the educational sciences institute. While the theses on physical education and attitudes towards sports were prepared in 15 different departments, these theses were mostly made in the Department of Physical Education and Sports. The examined postgraduate theses were designed with the most quantitative methods in both doctoral and postgraduate types. It has been determined that there is no research designed with only qualitative methods, and the number of mixed-method studies is quite low. The research designs of the theses included in our study were generally carried out in the scanning model. It was concluded that the most used research designs were the descriptive scanning model, the relational scanning model, and the pretest-posttest experimental design with a control group, respectively. The most frequently used data collection tool by the authors was the scales with validity and reliability. The Physical Education and Sports Attitude Scale developed by Demirhan and Altay (2001) was found to be the most preferred measurement tool. In addition, it has been seen that the most frequently used statistical methods in the analysis of the data are the independent sample t-test and the one-way ANOVA test. In the study, it was concluded that the number of male authors in both doctoral and postgraduate types was considerably higher than the number of female authors in the distribution of thesis authors

according to the gender variable. When the distribution of thesis supervisors carrying out these studies according to their titles is examined, the number of professor titles in doctoral theses is higher than the number of both associate professors and doctoral faculty members. In the master's type, the number of theses carried out with the title of doctoral faculty member was higher than the number of theses carried out by the titles of associate professor and professor. In addition, it has been concluded that the number of thesis pages is mostly in the range of 50-100 pages. Most of the theses were carried out with a sample group of more than 750 people, only 27 postgraduate theses were studied with 250 people or less. In addition, as a sample group, the attitudes of middle school and high school students toward physical education and sports lessons were investigated. In the study, the provinces where these sample groups were selected the most were Ankara and Istanbul. In addition, the sample groups of two postgraduate studies conducted in our universities were selected from the provinces of Erbil and Tabriz outside the borders of our country.

As a result, it was found that graduate studies on attitudes towards physical education and sports lessons mostly measure only the level of attitude, there are not enough doctoral theses, and the frequency of preference for qualitative research methods is quite low. It is suggested to increase experimental studies aimed at changing attitudes towards this lesson, to diversify the variables considered together with attitude levels, and to conduct extensive research.

Matematik Öğretiminde Zekâ Oyunları: Sistemik Bir İnceleme

Merve TUNÇ*, Yavuz BOLAT**

Makale Geliş Tarihi: 17/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 12/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1237609

Öz

Bu araştırma, 2014-2021 yılları arasında matematik öğretiminde zekâ oyunları alanında yapılmış, bilimsel araştırmaların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırma kapsamında Ulusal Tez Merkezinde yer alan 11 yüksek lisans ve 2 doktora tezi; Google Akademik arama motorundan 5 makale, Web of Science (WoS) ve Education Resources Information Center (ERIC) veri tabanlarından 2 makale olmak üzere 20 bilimsel yayına ulaşılmıştır. Çalışmalar bilimsel araştırmaların sahip olduğu tüm bölümler dikkate alınarak incelenmiştir. Eğitim bilimleri enstitüsü, eğitim bilimleri anabilim dalı, eğitim programları ve öğretim bilim dalının en çok tez üretilen alanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar içinde nicel araştırmaların yoğunlukta olduğu, deneysel modeldeki bilimsel çalışmaların bilim insanları tarafınca daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacıların çalışmalarında öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı gibi çoklu yönlü veri kaynaklarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bir bütün olarak ele alınarak literatüre ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, oyun, sistemik analiz, zekâ, zekâ oyunları

Intelligence Games in Teaching Mathematics: A Systematic Review

Abstract

The aim of this study is to examine the scientific researches in the field of intelligence games in mathematics teaching between 2014 and 2021. Within the scope of this research, 20 scientific publications, including 11 master's and 2 doctoral theses in the National Thesis Center, 5 articles from the Google Scholar search engine, and 2 articles from Web of Science (WoS) and Education Resources Information Center (ERIC) databases, were accessed. Studies have been examined by taking into account all the sections of scientific researches. It has been determined that the institute of educational sciences, educational sciences department and curriculum and instruction department are the areas where the most thesis is produced. It has been determined that among these studies, quantitative studies are concentrated, and scientific studies in the experimental model are used more by scientists. In addition, it has been determined that researchers prefer multi-dimensional data sources such as students, teachers, and teacher

*Matematik Öğretmeni, Keçiören Osman Hamdi Bey Ortaokulu, Ankara, Türkiye, mervetunc93@gmail.com. ORCID: [0000-0002-4227-8815](https://orcid.org/0000-0002-4227-8815) 

** Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Hatay, Türkiye, yavuzbolat06@gmail.com. ORCID: [0000-0002-2398-9208](https://orcid.org/0000-0002-2398-9208) 

Kaynak Gösterme: Tunç, M., & Bolat, Y. (2023). Matematik öğretiminde zekâ oyunları: Sistemik bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 601-631.

candidates in their studies. Considering these results as a whole, suggestions for the literature were made.

Keywords: *Game, intelligence, mathematics teaching, mind games, systematic analysis*

Giriş

Zekâ, insana ilişkin bir özellik olarak ortaya çıkmasına rağmen insan dışındaki türlerin hayatta kalabilmesine yardımcı olan önemli bir özelliktir. Çünkü zekanın uyarlanabilir olması yalnızca bireysel bir yeterlik olmayıp kollektif bir durumu yansıtmaktadır. Bir başka ifadeyle zekâ bireysel olarak algılanmasına rağmen uyarlanabilir ve kollektiflik özelliğinden dolayı çevreyle ilişkisel bir bağı vardır (Wooley vd., 2010). Bu ilişkisel bağı güçlendiren sosyolojik ve etkileşimli ortam öğrenme-öğretme süreçlerini barındıran öğrenme ortamlarıdır. Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okulun görevi bireyin zekasını ya da ağırlıklı olan zekâ türünü geliştiren fırsatlar sunmasıdır. Çünkü insanın sahip olduğu zekâ, eğitimin bireye aktarmak istediği şeylerin aktarım kapasitesi olarak ele alındığından zekâ gelişimi ve bilginin aktarımı üzerinde sıklıkla çalışılan bir durum haline gelmiştir (Sternberg, 2021).

Zekâ, kavramlardan ve algılardan yararlanarak soyut düşünebilme, nesnelere arasındaki ilişkileri anlayabilme, onları açıklayabilme, akıl yürütebilme ve tüm bu zihinsel becerileri bir amaca yönelik kullanabilme olarak karşımıza çıkmaktadır (Devecioğlu & Karadağ, 2016; Shevlin vd., 2019). Bu durum bireyin içinde yaşadığı topluluklarla ilgili bir veya daha fazla kültürel ortamda bilgiyi işlemesi, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi veya diğer ürünleri yaratmak için psikolojik ve biyolojik kapasite olan zekânın kapasitesine işaret etmektedir (Gardner & Moran, 2006). Bu bağlamda zekâ, bireylerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere etkili bir şekilde çözüm bulabilme becerisi, çözüme ulaştırılması gereken yeni ortaya çıkan veya karmaşık yapıda olan problemlerin keşfedilme yeteneğini içerdiği söylenebilir (Gardner, 2004). Ancak bu tek bir yönlü ya da tek bir zekâ türü olarak ifade edilmemektedir. Özellikle eğitimciler, öğrenciler arasında farklı zekâ türlerine ilişkin olarak öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme-öğretme süreçleri faaliyetlerini uygulamaktadırlar (Al-Hashemi & Maharmah, 2014). Çünkü Gardner (2004) ile başlayan çoklu zekâ kuramı insan zekasını farklı biçimlerde ele alan bir yaklaşımla Goleman (2005) tarafından ifade edilen duygusal zekâ gibi yaklaşımlarla bilimsel süreçler gelişmeye devam etmektedir (Agustin vd., 2021).

Zekâ, bireylerin düşünme, algılama, kavrama gibi zihinde yapılan etkinliklerin bütününe kapsar. Temelde genetik faktörleri içerse de uygun çevre ortamları ve uyarıcılar sağlandığında geliştirilebilir (Öngören & Şahin, 2008). Bu gelişim süreci problem çözme becerisini gerekli kılmaktadır. Bireyde zamanla problem çözme becerisi geliştikenden bu beceriyi geliştirecek ve zekâ kapasitesini arttıracak uyarıcılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bireyin problem çözmesini ve ilgili alana ilişkin bir dizi ürün ya da ürünler ortaya koymasını sağlayan yeterlik zekâyla

ilişkilendirilmektedir (Bacanlı, 2014). Eğitimsel hedeflerin bireyin zekâ türlerine ilişkin olarak belirlendiği düşünüldüğünde eğitim içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve bu süreçlerde zekâ kapasitesini artıran oyun ve materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Zekâ oyunları bu ihtiyacı karşılayan önemli bir eğitsel materyali meydana getirmektedir.

Zekâ ve Oyun: Zekâ Oyunları

Oyun, çocukların hayatlarının ilk yıllarında çevrelerini tanımaları ve dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olur. Çocukların bağlanma, bağlandığı kişi ya da nesneye sevgi duyma, olumsuz duygular bağlamında kıskançlık duyma ve iyi olma haliyle bütünleşen mutluluk gibi duygularını göstermeleri ve çevrelerine yansıtılabilmeleri için önemli bir araçtır (Kaugars & Russ, 2009). Aslında çocuk oyunlarla hayatı tanıır ve onu kurgular (Özer vd., 2006). Oyunlarda yaptığı çıkarımlar ve uygulamalar ile sorun çözüme yeteneğini kazanırlar. Çocuğun yaşadığı dünyayı tanıması, hayatı hakkında anlamlar çıkarması ve sosyal yaşamı tanınması oyun aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle oyun, çocuğun amaçlarını etrafa açıklayan, onu toplumsal sosyalizasyonunu sağlayan en etkili ve gelişim dönemlerine uygun olarak gelişen önemli bir araçtır. Ayrıca oyun, üzerinde düşünülüp fikir yürütülen ve geliştirilen bir kavramdır (Sevinç, 2005). Zekâ oyunları veya zihinsel egzersizler olarak da bilinen zekâ oyunları, öğrencilerin problem çözme becerileri, mantıksal düşünme ve konsantrasyon geliştirmelerine yardımcı olabileceğinden matematik öğretiminde yararlı bir araç olabilir. Bu tür oyunlar aynı zamanda öğrenciler için eğlenceli ve ilgi çekici olabilir, bu da onların matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini artırmaya imkân tanımaktadır.

Öğrenme ortamları oyunlar ile desteklendiğinde öğrencilerin derse ilişkin olumlu bakış açılarını geliştirebilir. Öğrenme ürünleri öğrenen bireyde daha kalıcı hale gelebilir. Eğitim hedeflerinin kolay anlaşılabilir oyun yardımıyla transfer edilmesi sağlanabilir. Bu sayede öğrenmelerin kalıcı etkisi ve uzun süreli olan bir öğrenme ürününe dönüşmesine katkı sağlayabilir. Oyun, öğrencilerin oyun eylemleri içerisinde birçok zihinsel süreci kullanmalarına ve bilişsel boyutta ilişkili öğrenme alanlarının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Karaman, 2012). Çünkü oyun etkileşim, deneyim edinme, sosyalleşme ve beceri kazanımı içermektedir. Bu kazanımlar sayesinde çocuğun sahip olması gereken sosyal ve yaşam becerileri gibi bir dizi beceriler istenen seviyeye ulaştırılabilmektedir (Gülle & Bolat, 2022). Konuyla ilgili genel literatüre bakıldığında öğrenme ve öğretme sürecine dahil olan zekâ oyunları katılımcıların öğrenme çıktılarını ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme düzeylerini iyileştirmenin etkili bir yolu olduğu kanıtlanmıştır (Kickmeier-Rust & Albert, 2010).

Bulmacalar, mantık oyunları ve matematik tabanlı oyunlar dahil olmak üzere matematik öğretiminde kullanılabilecek birçok farklı zekâ oyunu türü bulunmaktadır. Bu oyunlar yeni kavramları tanıtmak, becerileri uygulamak veya materyalleri gözden geçirmek için kullanılabilirler (Bottino vd., 2013). Temel matematiksel fikirleri

pekiştirmek ve öğrencilerin konuyu daha derinden anlamalarına yardımcı olmak için özellikle yararlı olabilirler. Oyun bireylerde dikkatli olma, odaklanma, tek başına veya grupla birlikte hareket edebilme, stratejik düşünebilme gibi becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunur (Burnett vd., 2016).

Önemli bir eğitsel oyun türü olan zekâ oyunları, günümüzde benimsenen yenilikçi eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu oyunlar aracılığıyla öğrenen birey eğlenceli eğitsel vakit geçirerek eğitim hedefleri bağlamında zekâ kapasitelerini artırmaktadırlar. Bu oyunlar öğrencilerin düşünme becerilerini aktif hale getirerek geliştirmektedir (Ott & Pozzi, 2012). Zekâ oyunlarındaki temel amaç öğrencilerin problem çözme sürecinde uygun stratejileri seçmesi ve bunun yanında sahip olduğu problem çözme becerilerini kullanmalarını sağlamaktır (Alessi & Trollip, 2001).

Zekâ oyunlarını matematik öğretiminde kullanmak, öğretimi farklılaştırmanın ve öğrencilere gerektiğinde ek öğrenmelerle destek sağlamanın yararlı bir yolu olabilir. Çünkü zekâ oyunlarının matematiksel kavramları anlama ve problem çözme becerilerini geliştirdi tespit edilmiştir (Lee vd., 2017). Örneğin, daha ileri düzeydeki öğrenciler daha zorlu bulmacalardan ve oyunlardan faydalanabilirken, mücadele eden öğrenciler daha basit veya destekleyici oyunlardan faydalanabilir. Genel olarak zekâ oyunları, öğretmenlerin matematik sınıflarında öğrencilerin ilgisini çekmenin ve onlara meydan okumanın bir yolu olarak kullanmaları ve aynı zamanda onların önemli beceri ve bilgileri geliştirmelerine yardımcı olması için değerli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bu araçlar yardımıyla artan problem çözme ve yaratıcılık becerileriyle bireyin zekâ gelişimine katkılar sağlamaktadır (Cai & Wang, 2019). Zekâ oyunlarını içeren oyun temelli öğretim yoluyla bireyin kişisel gelişiminin yanında akademik ve okuma eğitimi de gerçekleştirilebilir (Smutny & Saal, 2021).

Dünya gün geçtikçe teknolojik, ekonomik ve daha birçok farklı alanda değişiklik yaşamaktadır. Bununla birlikte bireylerden beklenen özellikler de değişiklik göstermektedir. Çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek için toplumlar bireylerin; problem çözme, akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Bolat, 2021; Kwon vd., 2021). Bireylerin bu özellikleri kazanabilmelerinde en önemli araç ise öğretim süreçleridir. Öğretim süreçlerinde yararlanılacak çeşitli araçlar bireylerin değişime sadece ayak uydurabilmelerini değil aynı zamanda değişimi kendilerinin başlatmalarının önünü açacaktır. Genel ifadeyle oyun, özel ifadeyle zekâ oyunları bu amacı gerçekleştirecek araçlardır (Dempsey vd., 2002). Matematik tabanlı oyunlar, temel fikirleri gözden geçirmek ve pekiştirmek için kullanılabilirler. Zekâ oyunları, öğrencilerin dersin başında eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini sağlamak için bir ısınma etkinliği olarak veya işlenen materyali gözden geçirmek için bir kapanış etkinliği olarak da kullanılabilirler.

Öğrenciler zekâ oyunları oynadığında, eğlenirken güzel ve kaliteli vakit geçirme aynı zamanda zekalarını da geliştirme fırsatı bulacaklardır. Sosyal paylaşım, empati, kişilerarası iletişim ve grupla iş yapabilme becerileri zekanın gelişiminin dışında zekâ oyunlarının öğrenen bireye olan katkıları arasında yer almaktadır. Bir başka ifadeyle

zekâ oyunları, oyun malzemelerinin zenginliği ve özgün yapıları ile beceri gelişimini desteklemektedir (Bottino vd., 2013). Bununla birlikte oyun ve materyal temelli öğretim yöntemleri ile birleştirilmiş zekâ oyunları kullanılarak yapılan ve oyun temelli eğitim bireyin zekâ gelişimi yanında benlik, aidiyet ve topluluk duygusunun gelişimi sağlar (Smith vd., 2021).

Oyunların öğrencilere bilişsel ve duyuşsal olarak katkısı çok fazladır. Literatüre geçmiş bilimsel araştırmalar incelendiğinde oyunun temele alındığı öğretim süreçlerinde oyunla öğretime katılan bireylerde bilişsel beceriler, konsantrasyon, öz farkındalık ve sosyalleşme gibi olumlu sonuçların gözlemlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca matematik öğretiminde zekâ oyunlarını kullanmanın faydalarını aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Alessi & Trollip, 2001; Bottino vd., 2013; Burnett vd., 2016; Cai & Wang, 2019; Chen & Chou, 2021; Chiappe vd., 2013; Esentaş, 2021; Silva, 2011; Gülle & Bolat, 2022; Kaugars & Russ, 2009; Kickmeier-Rust & Albert, 2010; Kwon vd., 2021; Lee vd., 2017; Núñez-Peña vd., 2020; Ott & Pozzi, 2012; Smith vd., 2021; Smutny & Saal, 2021; Tsai vd., 2016; Yağmur, 2020):

1. *Geliştirilmiş problem çözme becerileri*: Zekâ oyunları, öğrencilerin problemlere çözüm bulmak için süreçte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarını gerekli kılarak onların problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.
2. *Gelişmiş mantıksal düşünme*: Zekâ oyunları, öğrencilerin mantıklı düşünmesini ve farklı bilgi parçaları arasındaki ilişkileri analiz etmesini gerektirir. Bu gereklilik matematik öğreniminde önemli olan mantıksal düşünme becerilerini güçlendirmede etkin rol oynamaktadır.
3. *Artan konsantrasyon*: Zekâ oyunları ile oynayarak matematik öğrenme, öğrencilerin konsantrasyonlarını ve konuya daha kolay odaklanabilmelerini geliştirmelerine imkân sunar.
4. *Artan motivasyon ve katılım*: Zekâ oyunlarının öğrenciler için eğlenceli ve ilgi çekici olması onların matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini artırır.
5. *Farklılaştırılmış öğretim*: Zekâ oyunları, gerektiğinde öğrencilere ek öğrenme desteği sağlamak için kullanılabilirler. Bu durum zekâ oyunlarını matematik öğretimini farklılaştırmak için yararlı bir araç haline getirmektedir.
6. *Gözden geçirme ve pekiştirme*: Zekâ oyunları, temel matematiksel kavramları ve becerileri gözden geçirmek ve pekiştirmek için kullanılabilirler. Bu süreçte zekâ oyunları öğrencilerin eğitim materyalini daha iyi akıllarında tutmalarına ve kavram-kural-işlemler sıralamalarını kolayca anlamalarına sağlayabilmektedirler.

Zekâ oyunlarının özellikle problem çözme becerisi, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerileri, iletişim ve kişilerarası iletişim; psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrencilere kazandırılmasını temele alınmaktadır. Bununla birlikte matematik öğretiminde bulmaca oyunları gibi oyunların öğrencilerin matematik problemlerini çözme becerisi, matematik öz-yeterlik ve matematik kaygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Kwon vd., 2021). Çünkü birçok zekâ oyunu temele alınan matematiksel olguların, nesnelerin, problemlerin ve konuya ait kavramların uyarlanmasıyla oluşmaktadır (Silva, 2011). Ancak bazı beceriler bağlamında hem zekâ oyunları dersi için hem de matematik dersi için ortak olarak kullanılan becerilerin olması bu iki konu alanını benzer kılmaktadır. Bununla birlikte zekâ oyunları matematik öğretiminde değerli bir araç olabilse de bunları kullanırken dikkate alınması gereken bazı sınırlıklar barındırmaktadır. Öğretim süreçlerinde zekâ oyunları kullanmanın sınırlıklarından bazıları şunlardır (Burnett vd., 2016; Chen & Chang, 2018; Lee vd., 2019; Shevlin vd., 2019; Sung-Jong Eu vd., 2022; Yoon & Park, 2013; Zhou vd., 2020):

1. *Zaman kısıtlamaları:* Zekâ oyunları hazırlamak ve sınıfta kullanmak öğretmenler için zaman alıcı olabilmektedir. Ayrıca bir zekâ oyununun matematik ders planına dahil etmek için ek zaman bulmak bir sınırlılık yaratabilir.
2. *Sınırlı kapsam:* Zekâ oyunları, bir matematik dersinde öğretilmesi gereken tüm materyalleri kapsamayabilir. Çünkü en zorlu zekâ oyunlarının bile bilişsel yeteneklerimizin yalnızca belirli yönlerini geliştirebilmektedir.
3. *Sınırlı çekicilik:* Bazı öğrenciler zekâ oyunlarından hoşlanmayabilir veya onları ilgi çekici bulmayabilir. Ayrıca kültürel farklar bazı oyunların çekiciliğini azaltabilir. Bu durum onların etkililiğini sınırlayabilir.
4. *Sınırlı aktarılabirlik:* Zekâ oyunları, pratik yapmak ve matematik becerilerini pekiştirmek için yararlı bir yol olsa da doğrudan gerçek dünyadaki problem çözme durumlarına dönüşmede sınırlıklar barındırır. Ayrıca oyun oynamayı bırakan birey bu öğrenme sürecini unutabilmektedir.

Genel olarak, zekâ oyunları matematik öğretiminde değerli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Akkaya vd., 2022). Ancak çok yönlü bir eğitim sağlamak için diğer öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarıyla birlikte çok yönlü ve planlı-programlı bir biçimde kullanılmalıdırlar.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Türkiye’de bu alanda bir dizi bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Zekâ oyunları içeren bilimsel araştırmalar incelendiğinde de araştırmaların bazılarının matematik dersi ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir (Demirel, 2015; Dokumacı Sütçü, 2018; Dokumacı Sütçü ve Oral, 2020; Dokumacı Sütçü, 2021). Şanlıdağ ve Aykaç (2021) zekâ oyunları dersinin farklı boyutlarda incelenmesini sağlamışlardır.

Özellikle öğrencilerin matematik problemi çözme tutumları ile matematik problemini çözmeye yönelik kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerine olan etkisi üzerine bilimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Fakat diğer çalışmalarda zekâ oyunlarının farklı boyutlardan ele alınarak incelendiği tespit edilmiştir. Çetin ve Özbuğutu (2020) zekâ oyunlarını kullanan fen bilgisi öğretmen adaylarının kullanılan akıl ve zekâ oyunları ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Eğitim-öğretim süreçleri öğrencilerin klasik anlamda akademik öğrenme alışkanlıklarının zaman içinde değişime uğraması onların yaşadıkları oyun dünyası tarafından desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kuzu & Durna, 2020). Bu durum onların yaş ve gelişim süreçlerinde oyun ve zekâ oyunlarının giderek daha önem kazanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda Şen (2020) akıl ve zekâ oyunlarının daha alt yaş grubunda yani 60 ve 72 aylık çocuklarda farklı bir beceri olarak erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Bu ve bunlar gibi bazı çalışmalar zekâ oyunlarını farklı açılardan ele almaktadırlar. Zekâ oyunları sadece matematik dersi ile ilişkilendirilmekle kalmamış farklı alanlarda da araştırılmıştır. Dolayısıyla zekâ oyunları alanında yapılan çalışmaları ayrı ayrı incelemek zorlaşmaktadır. Bu durum daha geniş kapsamlı ve daha detaylı bir araştırma yapılması ihtiyacı ortaya çıkardığından bu araştırmanın yapılış gerekçesini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca alan yazında yapılan tarama sonucunda matematik öğretiminde zekâ oyunları ile ilgili çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu durum yapılan çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünüldüğünden bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2014-2021 yılları arasında matematik öğretiminde zekâ oyunları alanında yapılmış bilimsel araştırmaların incelenmesidir. İlgili temel amacın gerçekleştirilmesi için aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir. Sırasıyla bu alt amaçlar:

1. Bilimsel araştırmaların türü ve yılı,
2. Bilimsel araştırmaların yapıldığı üniversite ve enstitü,
3. Bilimsel araştırmaların yapıldığı anabilim dalı ve bilim dalı,
4. Bilimsel araştırmaların yayınlandığı dergi ve alınan atıf sayıları,
5. Bilimsel araştırmaların yazarının cinsiyeti, danışmanın unvanı ve yazar sayıları,
6. Bilimsel araştırmaların amaçları,
7. Bilimsel araştırmaların araştırma türü ve modeli,
8. Bilimsel araştırmaların araştırma evreni-örnekleme-çalışma grubu ve örneklem türü,
9. Bilimsel araştırmaların veri toplama araçları, veri toplama kaynakları ve veri analizi yöntemleri,

10. Matematik öğretiminde zekâ oyunları ile ilgili eğitim uzmanları üzerine yapılan çalışmalar (yıl, tür, başlık, araştırma türü, amaç, çalışma grubu) kategorilerinde detaylı incelenmiştir.

Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma temel amacı bağlamında bazı sınırlıkları içermektedir. Öncelikli olarak “matematik öğretiminde zekâ oyunları” üzerine gerçekleştirilmiş Türkiye menşeli bilimsel yayınlarla sınırlıdır. Bu bilimsel yayınların gerçekleştirildiği zaman aralığı kapsamında 2014-2021 yılları arasındaki süreç sınırlığı bulunmaktadır. Araştırmanın bilimsel süreçleri bu sınırlıklar bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada sistematik incelemeye dayanan bilimsel bir araştırma yöntemi seçilmiştir. Sistematik incelemeler birçok alanda araştırmalar üzerinde birincil veri toplamak için kullanılabilir (Clarke, 2011). Bu yöntem daha önce yapılan araştırmalar üzerine belli bir düzeyde eleştirel okuma ile genel bir bakış sağlar. Bir bakıma çalışmalarda okunamayan yazarların atladığı bazı durumların ifade edilmesine yardımcı olur (Vojir & Rusek, 2019). İncelenen araştırmaların kriter ve uygunlukları önceden net olarak açıklanması gereken sistematik incelemede yöntem şeffaf ve tekrarlanabilir olmalıdır. İncelenen çalışmalar belirlenen kriter bağlamında titizlikle araştırılmalıdır. Bulguların değerlendirilmesi ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmaya dahil edilen araştırmaların dahil edilen çalışmaların sistematik bir sunumu ve sentezi sağlanmalıdır (Clarke, 2011). Bu nedenle çalışmada kullanılan sistematik inceleme süreci aşağıdaki işlem basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir:

1.Adım: Tanımlama – İlgili Literatürün Taranması

Bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan tezler, Google Akademik arama motorundan, *Web of Science* (WoS) ve *Education Resources Information Center* (ERIC) veri tabanlarından “zekâ oyunları” alanında yapılmış makaleler taranmıştır.

2.Adım: Başlık ve Özet Tarama

Araştırmada ilk olarak “zekâ oyunları” ve “intelligence game” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapıp 57 farklı çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılmak istenen hedef matematik öğretiminde zekâ oyunları olduğundan “zekâ oyunları”, “intelligence games”, “matematik” ve “mathematic” anahtar kelimeleri kullanılarak yeniden tarama yapıp 26 farklı çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.Adım: Ulaşılan Çalışma Sayısı

Hedeflenen amaca uygun toplam 32 farklı çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların 21’i istatistiksel boyutta, 11’i kuramsal boyutta incelenmiştir. 20 çalışmanın 13

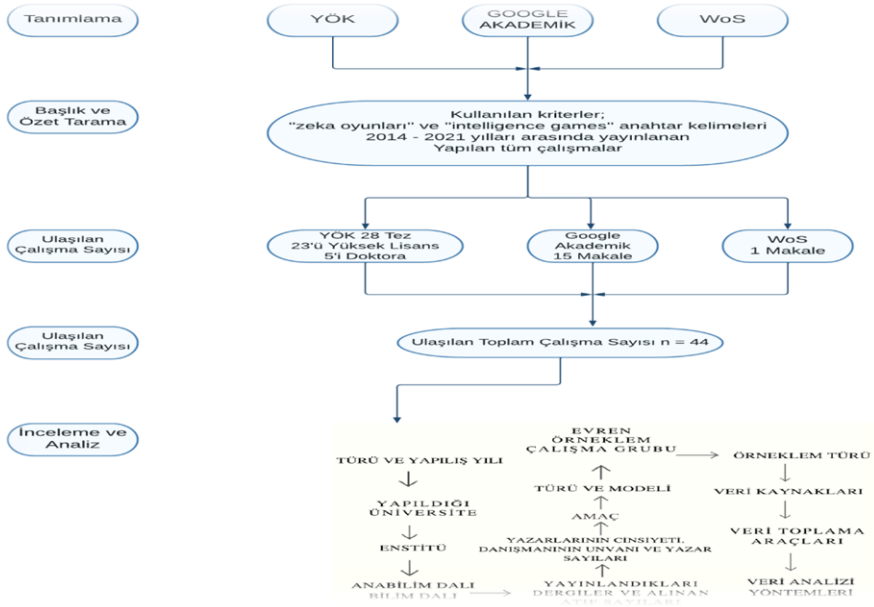
tanesine YÖK'ten, 5 tanesine Google Akademik' ten, 2 tanesine ise WoS ve ERIC veri tabanlarından ulaşılmıştır.

4.Adım: İnceleme ve Analiz

Bu aşamada, 20 adet bilimsel araştırma kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmaların türü, yapılış yılı, gerçekleştirildiği üniversite ve enstitü, anabilim dalı, bilim dalı gibi önemli özellikleri titizlikle ele alındı. Bu çalışmaların yayımlandığı dergiler ve alınan atıf sayıları, yazarlarının cinsiyeti, danışmanlarının unvanı ve yazar sayıları gibi faktörler de göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, çalışmaların amacı, türü ve modeli gibi diğer özellikleri ile evren, örneklem, çalışma grubu ve örneklem türü gibi önemli boyutlar da ayrıntılı bir şekilde incelendi. Veri kaynakları, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri de ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Araştırma Evreni

Sistematik incelenen sonunda ortaya çıkan çalışmanın evrenini, 2014 – 2021 yılları arasında matematik öğretiminde zekâ oyunları kapsamında yapılan, YÖK Ulusal Tez Merkezinde, Google Akademik arama motorunda, WoS ve ERIC veri tabanlarında yer alan ve bu alana ilişkin “*zekâ oyunları*”, “*intelligence games*”, “*matematik*” ve “*mathematic*” anahtar kelimeleri taratılarak ulaşılan 7 makale, 11’i yüksek lisans ve 2’si doktora tezinden meydana gelen 20 farklı bilimsel çalışma oluşturmaktadır. Araştırma süreci Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Araştırma süreci

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın veri kaynağı, matematik öğretiminde zekâ oyunları alanındaki ilgili yıllar boyunca yapılan lisansüstü tezler ve makalelerdir. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma bağımsız bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir ve elde edilen yazılı belgelerin analizi yoluyla bilgi toplamayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi, araştırmalarda farklı veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir. Bu çalışmada uygun olduğu düşünülen makaleler ve lisansüstü tezler araştırma için seçilmiştir. Ardından, elde edilen veriler araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygun şekilde doküman analizi yapılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması açısından bir dizi aşama gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak bu araştırmanın önemi ve amacı net bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek için oluşturulan alt amaçlar temel araştırma konusu bağlamında belirlenmiştir. Alt amaçlar bağlamında toplanan verilerin geçerliğini sağlamak ve kontrol altında tutmak için araştırma kapsamına giren araştırmaların tespit edilmesi, konuyla ilgili olma durumu, oluşan çalışma evreni detaylı açıklamalar, görselleştirmeler ve aşamalı bir biçimde yapılandırılarak sunulmuştur. Böylelikle araştırma sürecinin okuyucular tarafından daha kolay anlaşılması ve anlandırılması sağlanmıştır. Bulguların sunulmasında tablolar, şekiller, görseller ve grafikler kullanılmış sayısal veriler sunulmuştur. Bununla birlikte araştırma geçerliğini sağlama için üçlü geçerlik sağlama sürecine yer verilmiştir (Sandelowski & Barroso, 2007). Bu süreçte verilerin *tanılayıcı geçerlik* için verilerin doğru biçimde tanımlanması sağlanmış, *yorumlayıcı geçerliğin* sağlanması için araştırmayı yürüten araştırmacılar tarafından ortak ve doğru yorumlamamın yapılmasına önem verilmiş, *kuramsal geçerlik* için araştırmanın ilgili araştırmaların özüne sadık kalınarak araştırmacıların güvenirliliği dikkate alınmıştır.

Araştırma güvenirliliği sağlamak ve güvenilirliği artırmak için veri analizi süreci iki farklı uzman tarafından yapılarak yapılan analizlerin uyum süreci üzerinde durulmuştur. Elde edilen analiz verileri kıyaslanarak ortak bir görüş üzerinde durulması sağlanmıştır. Bu iki uzman görüşü üzerinde görüş uyumu yüzdesi hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama sürecinde Miles ve Huberman (1994) tarafından literatürde sıklıkla kullanımı tercih edilen uyum yüzdesi hesaplama formülü kullanılmıştır (Uyum/Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100). Bu formüle göre araştırmacıları araştırmanın alt amaçları bağlamında yaptığı veri analizlerinde uyum yüzdeleri kabul edilir biçimde yüksek bir uyuma sahip

(%89) olduğu görülmüştür. Tüm bu süreçleri sonunda araştırmanın raporlaştırılma süreci titizlikle ve şeffaf bir şekilde yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bilimsel Araştırmaların Türü ve Yapılış Yıllarına İlişkin Bulgular

Tablo 1’de incelenen bilimsel araştırmaların türü ve yapılış yıllarına ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1.

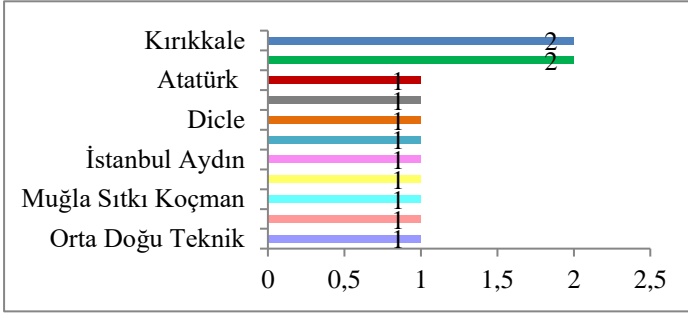
Bilimsel Araştırmaların Türü ve Yapılış Yılları

Türü	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Toplam
Yüksek Lisans	1	-	1	3	2	2	2	11
Doktora	1	-	1	-	-	-	-	2
Makale	1	-	1	2	1	-	2	7
Toplam	3	-	3	5	3	2	4	20

Araştırma kapsamında incelenen 20 bilimsel araştırmanın 11’i yüksek lisans, 2’si doktora, 7’si ise makale çalışmasıdır. Matematik öğretiminde zekâ oyunları alanında 2016 yılı hariç diğer yıllarda yüksek lisans tezi yapıldığı, doktora tezinin sadece 2015 ve 2017 yıllarında yapıldığı, 2016 ve 2020 yılları hariç diğer yıllarda makale çalışması yapıldığı görülmüştür. 5 çalışma ile en fazla bilimsel araştırma 2018 yılında yapılmıştır. Ayrıca hiçbir çalışmanın yapılmadığı yılın 2016 yılı olduğu tespit edilmiştir. 3 tez ile 2018 yılının en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı yıl olduğu bilgisine ulaşılmıştır. En fazla makalenin yapıldığı yıllar 2’şer makale ile 2018 ve 2021 yıllarıdır.

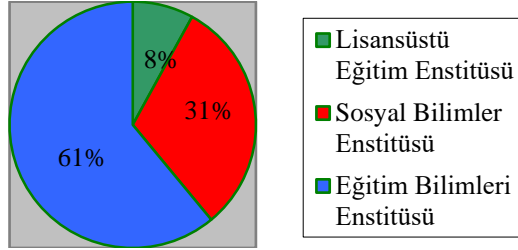
Bilimsel Araştırmaların Yapıldığı Üniversite ve Enstitüye İlişkin Bulgular

Şekil 2’de incelenen bilimsel araştırmaların yapıldıkları üniversitelere ait bilgiler sunulmuştur.



Şekil 2. Bilimsel araştırmaların yapıldığı üniversite

İlgili yıllar arasında 11 farklı üniversitede matematik öğretiminde zekâ oyunları alanıyla ilgili lisansüstü tez çalışılmıştır. Çalışmayı yapan üniversiteler arasında 10 devlet, 1 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinde 12 tez, vakıf üniversitesinde ise 1 tez üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir. Şekil 2'ye göre Kırıkkale ve Sakarya Üniversiteleri 2 tez ile birinci sırada yer almaktadır. Şekil 3'te çalışmaların yapıldığı enstitüler verilmektedir.

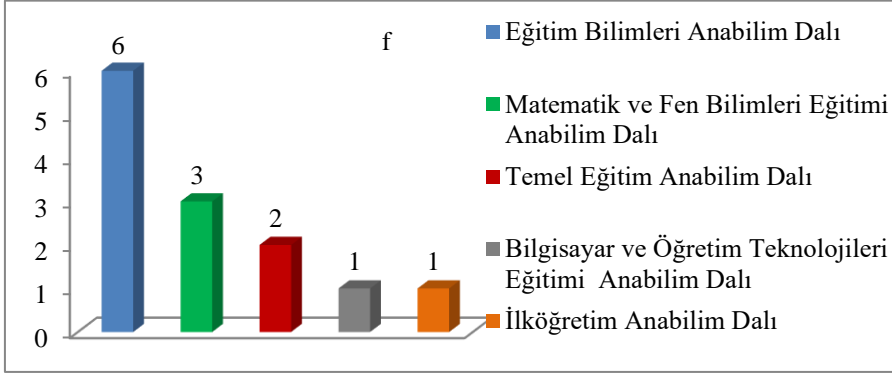


Şekil 3. Bilimsel araştırmaların yapıldığı enstitü

İlgili yıllar içerisinde 3 farklı enstitüde matematik öğretiminde zekâ oyunları alanında lisansüstü tez çalışılmıştır. Şekil 2'de yer alan 11 farklı üniversite bünyesinde çalışmalarını sürdüren enstitülerden Eğitim Bilimleri Enstitüleri %61 oran ile en fazla tezin çalışıldığı enstitülerdir. Sosyal Bilimler %31, Lisansüstü Eğitim Enstitüleri ise %8 oran ile alana katkı sağlamışlardır.

Bilimsel Araştırmaların Yapıldığı Anabilim Dalları ve Bilim Dallarına İlişkin Bulgular

Şekil 4'te incelenen tezlerin oluşturulduğu anabilim dalına ait veriler sunulmuştur.



Şekil 4. Bilimsel araştırmaların yapıldığı anabilim dalları

Tezlerin yapıldığı anabilim dalları incelendiğinde 5 farklı anabilim dalında matematik öğretiminde zekâ oyunları ile ilgili lisansüstü tez yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu alanlardan en fazla ilgi 6 tez ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında olmuştur. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı 3 tez ile ikinci sırada, Temel Eğitim Anabilim Dalı 2 tez ile üçüncü sırada yer almıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı ve İlköğretim Anabilim Dalı 1'er tez ile alana katkı sağlamışlardır. Tablo 2'de incelenen tezlerin oluşturulduğu bilim dalına ait veriler sunulmuştur.

Tablo 2.

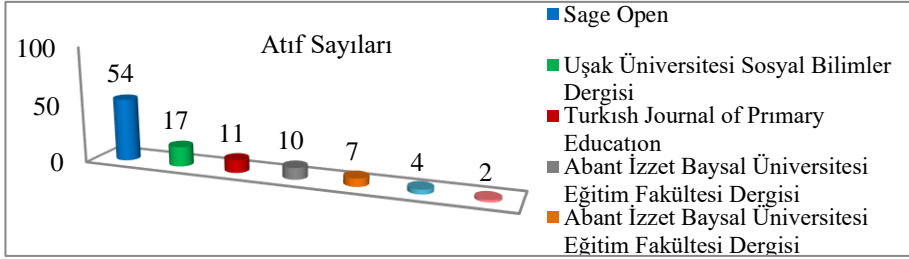
Bilimsel Araştırmaların Yapıldığı Bilim Dalları

Bilim Dalı	f
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	6
Matematik Eğitimi Bilim Dalı	3
Belirtilmemiş	1
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı	1
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	1
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	1
Toplam	13

Tezlerin çalışıldığı bilim dalları araştırıldığında 5 farklı bilim dalında matematik öğretiminde zekâ oyunları kapsamında lisansüstü tez çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alana 6 tez ile Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı diğer bilim dallarından daha fazla katkı sağlamıştır. 3 tez ile Matematik Eğitimi Bilim Dalı ikinci sırada yer almaktadır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Bilim Dalı ise 1 tez ile alana katkı sağlamışlardır.

Bilimsel Araştırmaların Yayınlandığı Dergiler ve Aldıkları Atıf Sayılarına İlişkin Bulgular

Şekil 5'te araştırma kapsamında incelenen makalelerin yayınlandığı dergilere ve makalelerin aldıkları atıf sayılarına ilişkin bilgiler verilmektedir.



Şekil 5. Bilimsel araştırmaların yayınlandığı dergiler ve aldıkları atıf sayıları

Şekil 5'e göre 6 farklı dergide makale yayınlanmıştır. Bu dergiler içinde 3 tanesi Türkçe, 3 tanesi Türkçe dışında dillerde yayın yapan dergidir. Makalelerden 2 tanesi Türkçe dışında dillerde yayın yapan dergide İngilizce yayınlanmıştır. İncelenen makaleler içerisinde en çok atıf alan makale Sage Open' da yayınlanmıştır ve 54 atıf ile birinci sırada yer almıştır. Diğer makaleler 17 atıf ile ikinci, 11 atıf ile üçüncü sırada yer almışlardır. Toplam atıf sayısı 105'tir. Dergi başına düşen ortalama atıf sayısı 15'tir.

Bilimsel Araştırmaların Yazarının Cinsiyeti, Danışmanının Unvanı ve Yazar Sayılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te araştırma kapsamında incelenen bilimsel araştırmaların yazarının cinsiyeti, danışmanının unvanı ve yazar sayılarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 3.

Bilimsel Araştırmaların Yazarının Cinsiyeti, Danışmanın Unvanı ve Yazar Sayısı

Tez Yazarı	Kadın	Erkek				
	9	4				
Tez Danışmanı	Dr	Yrd Doç	Doç	Prof		
	2	2	4	5		
Makale Yazarları	Kadın	Erkek				
	11	6				
Makale Yazarları	Arş. Gör	Dr	Doç	Prof	YL Öğrencisi	Öğretmen
	2	5	5	1	1	3
Makale Yazar Sayısı	2 Yazarlı	3 Yazarlı				
	4	3				

İncelenen tezlerin 9'u kadın araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Erkek araştırmacıların sayısı ise 4'tür. Tez danışmanı unvanları incelendiğinde Profesör unvanlı tez danışmanlarının sayısı 5 ile birinci, Doçent unvanlı olanların sayısı 4 ile ikinci, Yardımcı Doçent ve Doktor unvanlıların sayısı 2 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Makale yazarlarının 11'i kadın, 6'sı erkek araştırmacıdır. Makale

yazarlarının unvanlarına bakıldığında Doçent ve Doktor unvanlı yazar sayıları 5 ile birinci, Öğretmen unvanlı yazar sayısı 3 ile ikinci, Araştırma Görevlisi unvanlı yazar sayısı 2 ile üçüncü sıradadır. Profesör ve YL Öğrencisi unvanlı yazar sayıları 1'dir. Makalelerin yazar sayılarına bakıldığında iki yazarlı makale sayısı 4 makale ile birinci, üç yazarlı makale sayısı 3 makale ile ikinci sırada yer almaktadır.

Bilimsel Araştırmaların Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te araştırma kapsamında incelenen bilimsel araştırmaların amaçlarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4.

Bilimsel Araştırmaların Amacı

Araştırmanın Amacı	YL	Doktora	Makale
Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerine olan etkisi	1	-	-
Öğrencilerin algılanan problem çözme, algılanan stratejik düşünme becerilerine, akademik başarılarına, akış hissi (flow) durumlarına ve derse katılımlarına etkisi	-	1	-
Satranç derslerinin ve matematiksel problem çözme becerisine yönelik çevrimiçi eğitimin potansiyel faydalarını araştırmak	-	-	1
Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin öğrencilerin uzamsal becerilerine etkisi	1	-	-
Öğrencilerin uzamsal yeteneklerine ve uzamsal yetenek öz değerlendirmelerine etkisi	-	1	-
Öğrencilerin matematiksel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve matematiksel kavramların öğretimi için nasıl kullanılabileceğini belirlemek	-	-	1
Türk Beyin Takımı (TBT) tarafından geliştirilen, mekanik zekâ oyunlarının öğrencilerin zihinsel beceri düzeylerine etkisini belirlemek	1	-	-
Öğrencilerin zekâ oyunları oynayarak gelişen yeteneklerinin matematik muhakemesine ve matematik dersine karşı gösterilen çabaya olan etkisi	1	-	-
Geometrik- mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisi	1	-	-
Apartmanlar oyununun ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerine olan etkisini incelemek	-	-	1
Zekâ oyunlarının matematik muhakemesine olan etkisini araştırmak	-	-	1
Zekâ oyunlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi	1	-	-
Akil ve zekâ oyunlarının akıl yürütme becerilerine ve matematiksel tutumlarına etkisini belirlemek	1	-	-
İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ve hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısı hakkındaki düşüncelerini incelemek	-	-	1

Zekâ Oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek	1	-	1
Zekâ Oyunları dersinde öğrencilerin kullandıkları sayı duyusu stratejilerinin incelenmesi	1	-	-
Akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek	1	-	-
Akıl oyunlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkilerini belirlemek	1	-	-
İlkokul öğretmenlerinin matematik öğretimlerini desteklemek için oyunları nasıl kullandıklarını inceleme	-	-	1
Toplam	11	2	7

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda 19 farklı amaca ulaşılmıştır. Çalışmalarda en fazla ‘Zekâ Oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek’ amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında bir yüksek lisans ve bir makale çalışması tespit edilmiştir. Doktora düzeyinde bu amaca dair teze rastlanmamıştır.

Bilimsel Araştırmaların Araştırma Türü ve Modeline İlişkin Bulgular

Tablo 5’te araştırmaların tür ve modellerine ait veriler sunulmuştur.

Tablo 5.

Bilimsel Araştırmaların Araştırma Türü ve Modeli

Araştırma Türü	f	%	Araştırma Modeli	f
Nicel	10	%50	Deneysel Model	14
Karma	7	%35	Belirtilmemiş	3
Nitel	3	%15	Durum Çalışması Deseni	2
			Açımlayıcı Sıralı Desen	1
			Çeşitleme Deseni	1
Toplam	20	%100		21

Araştırmacılar çalışmalarında daha çok nicel araştırma (f=10) türünü seçmişlerdir. Ayrıca karma desenli araştırmalar (f=7) ikinci sırada, nitel araştırmalar (f=3) üçüncü sırada yer almıştır. Bu araştırma türleri en çok deneysel modelde (f=14) tasarlanmıştır. Ayrıca (f=3) çalışmada araştırma modeline ilişkin bir bilgi verilmemiştir.

Bilimsel Araştırmaların Araştırma Evreni – Örneklemi – Çalışma Grubu ve Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Türlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6’da araştırma kapsamında incelenen bilimsel araştırmalarda kullanılan evren-örneklem ve çalışma grubuna ilişkin bilgi verilmektedir.

Tablo 6.

Bilimsel Araştırmaların Araştırma Evreni- Örneklemi – Çalışma Grubu

Araştırma Evreni-Örnekleme-Çalışma Grubu		f	f	Öğrenciler	f
Öğretmenler*	6	Öğretmen Adayları	2		
Öğrenciler	22	İlkokul*	6	2.Sınıf	1
				3.Sınıf	2
				4.Sınıf	2
		Ortaokul	16	5.Sınıf	1
				6.Sınıf	6
				7.Sınıf	6
				8.Sınıf	3
Okul Öncesi Öğrenciler	1				
Araştırmacılar	1				
Toplam	30		24		21

Öğretmenler:* İncelenen 4 çalışma öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

İlkokul:* İncelenen 1 çalışma ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

İncelenen bilimsel araştırmalarda 6.Sınıf öğrencileri ve 7.Sınıf öğrencileri (f=6) bu araştırmaların yapıldığı en önemli evren – örneklem – çalışma grubunu oluşturmaktadır. Tablo 7’de yukarıdaki bilimsel araştırmalarda tercih edilen örneklem türleri sunulmuştur.

Tablo 7.

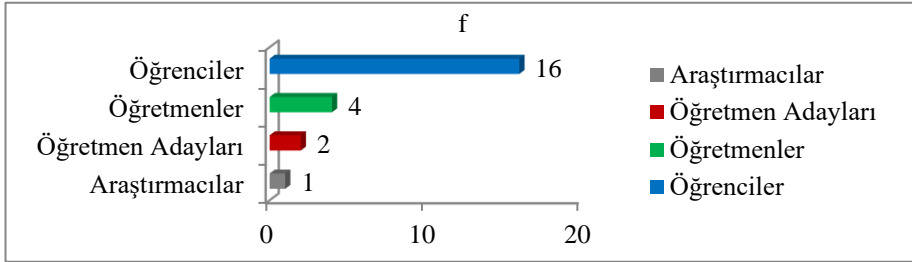
Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Türleri

Tür	f	%
Rastgele-Tesadüfi	6	%30
Belirtilmemiş	4	%20
Kolay Ulaşılabilir Örneklem Yöntemi	3	%15
Uygun (Kazara) Örneklem Yöntemi	2	%10
Araştırma Evrenini Temsil Edecek Şekilde Seçme	1	%5
Benzeşik Örneklem Yöntemi	1	%5
Elverişli Örneklem	1	%5
Kartopu Örneklem	1	%5
Kritere Dayalı Örneklem Yöntemi	1	%5
Toplam	20	%100

Rastgele (Tesadüfi) Örneklem Seçme (f=6) çalışmalarda ilk sırada tercih edilen örneklem türüdür. Kolay Ulaşılabilir Örneklem Yöntemi (f=3) ikinci sırada, Uygun (Kazara) Örneklem Yöntemi (f=2) üçüncü sırada tercih edilen örneklem alma yöntemleridir. Bir araştırmada ise ‘araştırma evrenini temsil edecek şekilde seçme’ örneklem alma yöntemi tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda (f=4) tercih edilen örneklem türüne ait bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Kaynakları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı veri kaynaklarından yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 6'da veri kaynakları verilmiştir.



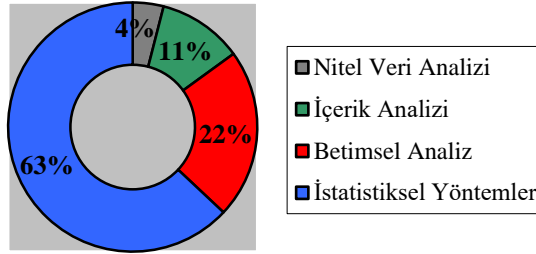
Şekil 6. Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri kaynakları

Öğrenciler ($f=16$) çalışmaların en önemli veri kaynağını oluşturmaktadır. Öğretmenler ($f=4$) ikinci veri kaynağını, öğretmen adayları ($f=2$) üçüncü veri kaynağını, araştırmacılar ($f=1$) ise çalışmalarda başvurulan dördüncü veri kaynağını meydana getirmektedir. Tablo 8'de verilen veri toplama araçlarından yararlanarak araştırmacılar verilere ulaşmışlardır.

Tablo 8.
Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araçlar	f
Ölçekler	10
Testler	8
Görüşme Form (Yapılandırılmış/Yapılandırılmamış)	7
Günlükler	4
Anketler	3
Değerlendirme Formları	2
Envanter	1
Gözlem Notları	1
Kişisel Bilgi Formları	1
Oyunlar	1
Öğrenci Çözüm Kâğıtları	1
Video Kayıtları	1
Toplam	40

Verilere ulaşabilmek için araştırmacılar en fazla ölçekleri (f=10) kullanmışlardır. Testler (f=8) araştırmacıların kullandığı ikinci, görüşme formu (yapılandırılmış – yapılandırılmamış) (f=7) üçüncü sırada yer alan önemli araçlardandır. Araştırmacılar ulaştıkları verileri Şekil 7’de verilen yöntemleri kullanarak analiz etmişlerdir.



Şekil 7. Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri

İncelenen çalışmalarda araştırmacılar veri analiz yöntemlerinden istatistiksel yöntemleri %63 oranla tercih etmişlerdir. Frekans, ilişkili örneklem t- testi, ilişkisiz örneklem t- testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiksel yöntemleri kullanmışlardır. Betimsel analiz %22, içerik analizi %11 ve nitel veri analizi %4 oranında tercih edilen yöntemlerdir. Tablo 9’da kuramsal çalışmalar incelenmiştir.

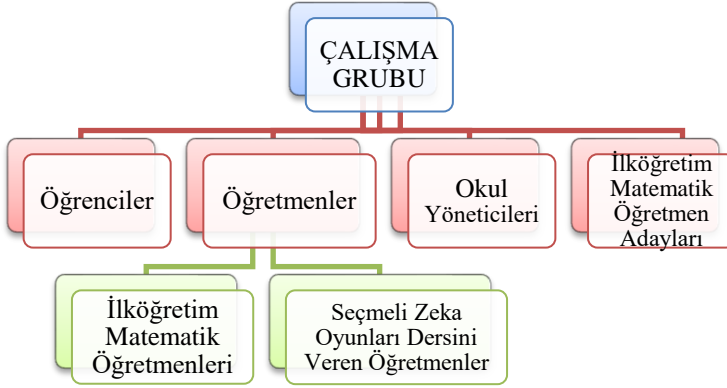
Tablo 9.
Matematik Öğretiminde Zekâ Oyunları ile İlgili Eğitim Uzmanları Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yıl	Tür	Başlık	Türü	Amaç	Çalışma Grubu
2014	Makale	Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi	Nitel Araştırma	Ortaokullarda yeni yürütülmeye başlayan zekâ oyunları dersi hakkında öğrenci, öğretmen ve idarecilerin görüşlerini belirlemek	Öğretmenler, Öğrenciler, Okul yöneticileri
2017	Makale	İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Zekâ Oyunları Dersi ile İlgili Görüşleri	Nitel Araştırma	İlköğretim matematik öğretmenlerinin, uygulanması oldukça yeni olan Zekâ Oyunları dersi ilgili görüşlerini ortaya koymak	İlköğretim Matematik Öğretmenleri

2018	Yüksek Lisans Tezi	Zekâ Oyunları Dersine Giren Öğretmenlerin Oyun Tercihleri ve Zekâ Oyunlarının Uygulanabilirliğinin İncelenmesi	Nicel Araştırma	Millî Eğitim Bakanlığı'nın düzenlenmiş olduğu zekâ oyunları hizmet içi eğitimini almış ve zekâ oyunları dersini yürüten öğretmenlerin zekâ oyunlarına yönelik görüşlerini saptamak	Zekâ oyunları hizmet içi eğitimini almış ve zekâ oyunları dersini yürüten öğretmenler
2019	Yüksek Lisans Tezi	Ortaokul Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	Betimsel Araştırma	Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek	Öğretmenler, Öğrenciler
2019	Yüksek Lisans Tezi	Seçmeli Zekâ Oyunları Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Karma Araştırma	Ortaokul öğretmenlerinin Seçmeli Zekâ Oyunları dersi ile ilgili düşüncelerini belirlemek ve öğretmenlerin önerilerini sunmak	Seçmeli Zekâ Oyunları dersini veren öğretmenler
2019	Makale	Zekâ Oyunları Dersine Giren Öğretmenlerin Derste Yaşadıkları Problemlerin İncelenmesi	Nitel Araştırma	Zekâ Oyunları dersini veren öğretmenlerin ne gibi problemler yaşadığını ortaya çıkarmak	Seçmeli Zekâ Oyunları dersini okutan öğretmenler
2020	Makale	Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi	Nitel Araştırma	Seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi	Öğretmenler
2020	Makale	Ortaokul Öğretmenlerinin Zekâ Oyunları Dersine Dair Görüşleri	Karma Araştırma	Zekâ Oyunları dersine yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesi ve bu derse ilişkin önerilerinin sunulması	Seçmeli zekâ oyunları dersini veren öğretmenler
2021	Yüksek Lisans Tezi	Matematik Öğretmenlerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Zekâ Oyunlarına Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi	Nitel Araştırma	Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının zekâ oyunlarına yönelik	Matematik Öğretmenleri, İlköğretim matematik öğretmen adayları

				algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi	
2021	Makale	Akıl ve Zekâ Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Eğitmenlerin Görüşleri	Tarama Modeli	Akıl ve zekâ oyunları eğitmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları hakkındaki görüşlerini belirlemek	Zekâ Oyunları 1 ve 2 kursuna katılan öğretmenler ve idareciler, Zekâ oyunları ile ilgili kurs açan öğretmenler
2021	Makale	Zekâ Oyunları ile İlgili Yeni ve Orijinal Bir Ders Materyali Geliştirilmesi	Nitel Araştırma	Hazırlanan eğitim dokümanı – ders materyali – aracılığıyla, öğrencilerin problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler ortaya koymasını, hızlı ve doğru kararlar vermesini, sistemik bir düşünce yapısına sahip olup geliştirmesini hedeflemek; geliştirilen bu eğitim materyali sayesinde, öğrencilerin problem çözme, iletişim ve akıl yürütme, öz düzenleme ve psikomotor becerilerinin ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesini sağlamak	Kurum /kuruluşların, zekâ oyunlarına ilgili kişilerin hazırlanmış oldukları zekâ oyunları ile ilgili çeşitli eğitim materyallerinin incelenmesi

Kuramsal boyutta 11 farklı çalışma incelenmiştir. 7'si makale, 4'ü yüksek lisans tezidir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak zekâ oyunları dersi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla nitel araştırma türü tercih edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı çalışma gruplarından yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 8'de çalışma grupları verilmiştir.



Şekil 8. Matematik öğretiminde zekâ oyunları üzerine yapılan çalışmaların çalışma grubu

İncelenen araştırmaların çalışma grubunu öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, ilköğretim matematik öğretmenleri, seçmeli zekâ oyunları dersini veren öğretmenler ve ilköğretim matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında 13 tez, 7 makale incelenmiştir. Tezlerin 11'i yüksek lisans, 2'si doktora tezidir. İlgili yıllar içerisinde yüksek lisans tez sayısının doktora ve makale sayısına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. En fazla yüksek lisans tezinin 2018 yılında, en fazla makalenin ise 2018 ve 2021 yıllarında yapıldığı tespit edilmiştir. 2016 yılı hariç diğer yıllarda yüksek lisans tezi yapıldığı görülmüştür. Doktora tezleri ise 2015 ve 2017 yıllarında çalışılmıştır. 2016 ve 2020 yılları hariç diğer yıllarda makale yapıldığı görülmüştür.

Araştırmacıların matematik öğretiminde zekâ oyunları alanını doktora tezlerinde daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısına göre daha fazla olması sonucu Yaşar ve Papatğa (2015) tarafından lisansüstü tez inceleme üzerine yaptıkları araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Albayrak ve Çiltaş (2017) tarafından matematik eğitimi alanında kullanılan model ve modelleme ilişkin bilimsel bir çalışmada doktora tezlerinin bu konuda matematik öğretimi alanında sayıca az olmasının tespit edilmiş olması bu araştırmayı destekleyici veriler sunmaktadır. Bu tezlere ilişkin olarak da lisansüstü

tezlerin 11 farklı üniversitede yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kırıkkale ve Sakarya Üniversiteleri bu alanda en fazla çalışmanın yapıldığı üniversitelerdir. Tezlerin yazıldığı üniversitelerden 10'u devlet, 1'i vakıf üniversitesidir.

Araştırma kapsamında eğitim bilimleri, sosyal bilimler ve lisansüstü eğitim enstitülerinde tez çalışmaları yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim bilimleri enstitüleri bu konu alanında tez sayısının en fazla olduğu lisansüstü eğitim kurumlarıdır. Lisansüstü eğitim enstitülerinde yapılan tezlerin sayısının eğitim bilimleri enstitülerinde yapılan tezlerin sayısından çok geride kaldığı görülmüştür. İlgili yıllar arasında 5 farklı anabilim dalı ve bilim dalında lisansüstü tez çalışmaları yapılmıştır. Bu alanlardan en fazla ilginin anabilim dalında eğitim bilimleri anabilim dalı, bilim dalında ise eğitim programları ve öğretim bilim dalı olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu sonuç İnceoğlu (2009) tarafından matematik eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitünün fen bilimleri enstitüsü olarak tespit edilmesiyle literatürde farklı bir duruma işaret etmektedir.

Çalışmamızda araştırmaya dahil edilerek incelenen makaleler 6 farklı dergide yayınlanmıştır. Bu dergiler içinde 3 tanesi Türkçe, 3 tanesi Türkçe dışında dillerde yayın yapan dergidir. Makalelerden 2 tanesi Türkçe dışında dillerde yayın yapan dergilerde İngilizce yayınlanmıştır. Araştırmaların yayımlandığı dillere ilişkin durum Ertane Baş ve Özturan Sağır (2021) tarafından yapılan araştırmada tespit edilen benzer durumla örtüşen sonuçlar göstermektedir. Bununla birlikte incelenen bu makaleler içerisinde en çok atıf alan makale Sage Open'de yayınlanmıştır. Bu makale 54 atıf alarak önemli bir literatür sağlayıcısı olmuştur. Bu araştırmaların yayımlandığı dergilerin aldıkları atıf ortalaması 15'tir.

Konuyla ilgili incelenen tezlerin yaklaşık dörtte üçünü kadın araştırmacıların oluşturduğu görülmüştür. Bu durum İnceoğlu (2009) tarafından matematik eğitimi ile ilgili literatürün analiz edildiği bilimsel çalışmaların yazarlarının cinsiyet dağılımı ile ilgili sonucuya çelişmektedir. Çünkü İnceoğlu (2009) bilimsel yayımların daha çok erkeklerle tarafından yapıldığını dile getirmiştir. Tez danışmanı unvanları incelendiğinde profesör ve doçent unvanlı olan kişilerin bu alana ilgilerinin yoğun olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra yardımcı doçent ve doktor unvanlı kişiler de tez danışmanlığı yapmıştır. Makale yazarları incelendiğinde çoğunluğunu kadın araştırmacıların oluşturduğu görülmüştür. Unvanlarına bakıldığında ise doçent ve doktor unvanlı yazarların bu alana ilgilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen unvanlı kişiler ikinci sırada, araştırma görevlisi unvanlı kişiler üçüncü sırada yer almışlardır. Aynı zamanda profesör ve yüksek lisans unvanlı kişiler de araştırma kapsamında çalışma yapmışlardır. Makalelerin yazar sayılarına bakıldığında iki yazarlı makalelerin ilk sırada, üç yazarlı makalelerin ise ikinci sırada yer aldığı görülmüştür.

İncelenen çalışmalarda 19 farklı amaca ulaşılmıştır. Çalışmalarda en fazla zekâ oyunları ve bu oyunlara ilişkin derslerin ilgili sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik problemlerini çözme tutumları ile matematik problemini çözmeye yönelik

kullandıkları yansıtıcı düşünme becerilerini farklı değişkenlerle inceleyen ya da etkisini ortaya koyan araştırma amaçları belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında bir yüksek lisans ve bir makale çalışması tespit edilmiştir. Doktora düzeyinde bu amaca dair teze rastlanmamıştır.

Araştırmacıların çalışmalarında en fazla nicel araştırma türünü tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların önemli bir bölümünün deneysel modelde tasarlandığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar Yaşar ve Papatğa (2015) ile Yücedağ ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan matematik eğitimi ile ilgili yaptıkları araştırmaların da ulaştıkları sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmacıların evren-örneklem-çalışma grubu boyutunda en çok 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile çalıştıkları görülmüştür. Çalışmalarda yoğun olarak rastgele tesadüfi tür tercih edilmiştir. Öğrenciler, araştırmaların son derece önemli bir veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmaların 6., 7. ve 8. Sınıf düzeyleri üzerine odaklanmış olduğu sonucu Baki vd. (2011) tarafından Türkiye’de matematik eğitimine ilişkin eğilimlerin tespit edildiği araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ek olarak incelenen çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarından da veri toplandığı tespit edilmiştir. Bu durum Can (2020) tarafından matematik eğitiminde temel eğitim boyutunda lisansüstü tezlerin veri toplama sürecinde tespit ettiği veri toplama kaynaklarıyla ilgili ulaşılan sonuçla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarından veri elde edebilmek için öncelikli olarak ölçekleri kullanmayı seçmişlerdir. Verilerin analizini yapmak için en çok istatistiksel yöntemleri tercih etmişlerdir.

Kuramsal boyutta 11 farklı çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmaların 7’si makale, 4’ü yüksek lisans tezidir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak zekâ oyunları dersi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla nitel araştırma türü tercih edilmiştir. İncelenen araştırmaların çalışma grubunu öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, ilköğretim matematik öğretmenleri, seçmeli zekâ oyunları dersini veren öğretmenler ve ilköğretim matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Öneriler

Matematik öğretiminde zekâ oyunlarını kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olduğu gözlenmiştir. Doktora tezleri ise daha az sayıdadır. Matematik eğitimi alanında yapılacak tezlerin danışmanları öğrencilerini zekâ oyunları konusunda çalışma yapmaya yönlendirilerek bu alana ilişkin nitelikli ve sayıca yeterli doktora tezleri yapılmasına aracılık edebilirler.

İncelenen araştırmalarda çoğunlukla ilköğretim, ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerle çalışıldığı tespit edilmiştir. Lise öğrencileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Önümüzdeki yıllar içerisinde lise öğrencileri ile de böyle bir

çalışmaya yer verilmelidir. İncelenen çalışmalarda nicel araştırmaların sayısı daha fazladır. Nicel araştırmalara da katkı sağlayacak şekilde daha derinlemesine bilgi elde edebilmek için karma araştırmalar tercih edilebilir.

MEB öğretim programına göre zekâ oyunları dersi ortaokul ve imam hatip ortaokul müfredatında yer almaktadır. Fakat incelenen araştırmalarda araştırmacıların okul öncesi öğrencileri, ilkokullar ve ilkokul öğrencileri ile de çalıştığı tespit edilmiştir. Zekâ oyunları dersinin kapsamının genişletilip öğrenci yaş ve hazırbulunuşluğu da göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitimden başlanarak ilkokullarda da müfredat kapsamına alınabilir. Matematik dersine de olumlu yönde katkı sağlanacaktır.

Matematik dersinde zekâ oyunlarının kullanımı için öğretmen eğitimlerinin bu konuda yapılması gerekebilir. İlkokulda matematik öğretimi yapan sınıf öğretmenleri, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin hem lisans eğitimlerinde hem de hizmet içi eğitimlerde matematik öğretiminde zekâ oyunları kullanıma yönelik mesleki yeterlikleri geliştirilebilir. Bu konuda öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimine zekâ oyunları ile matematik öğretimi eğitim programları hazırlanmalıdır.

Zekâ oyunları dersi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yararlanabileceği ders kitabı basılıp dağıtılabilir ya da dijital ortamda kaynak hazırlanarak EBA üzerinden erişim sağlanabilir. Okullarda gerekli materyaller temin edilerek öğrencilerin zekâ oyunlarını oynayabilecekleri ve gerekirse ders dışı zamanlarda da yararlanabilecekleri eğitim ortamları oluşturulabilir. Bakanlık ve il-ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından verilen gerek yüz yüze gerek uzaktan hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılıp öğretmenler bu eğitimleri alma konusunda teşvik edilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur. Araştırmacılar bu çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır. Bilimsel süreç için gerekli olan etik kurallara uymuşlardır.

Kaynakça

- Agustin, M., Puspita, R. D., Inten, D. N. & Setiyadi, R. (2021). Early detection and stimulation of multiple intelligences in kindergarten. *International Journal of Instruction*, 14 (4), 873-890.
- Akkaya, S., Kılınç, E., & Kapidere, M. (2022). Name of Article analysis of mind and intelligence games for primary school mathematics curriculum learning outcomes, *Kastamonu Education Journal*, 30(3), 576-586. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.926990>
- Albayrak, E. & Çiltaş, A. (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.

- Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning* (3 ed.). Allyn and Bacon.
- Al-Hashemi, A.-R. & Maharmah, S. M. (2014). *Arabic language and the theory of multiple intelligences*. Al E'asar Al Elimi House for Publishing and Distribution.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem Akademi.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y. & Çakıroğlu, Ü. (2011). Türkiye'deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Bolat, Y. (2021). *Yaşam becerileri eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games. In European Conference on Games Based Learning, 62. *Academic Conferences International Limited*, Porto Portugal.
- Burnett, S., Furlong, M., Melvin, P. G., & Singiser, R. (2016). Games that enlist collective intelligence to solve complex scientific problems. *Journal of microbiology & biology education*, 17(1), 133–136. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v17i1.983>
- Cai, J., & Wang, M. (2019). The impact of mathematical creativity in the game-based learning environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(17), 151-165.
- Can, D. (2020). Temel eğitim alanında yapılan matematik eğitimi konulu lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 410-427.
- Chen, L. H., & Chou, C. (2021). Effect of puzzle games on improving students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 33, 100362.
- Chen, G. D., & Chang, C. C. (2018). A study on the effectiveness of game-based mathematics learning: A literature review. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 256-270.
- Chiappe, D., Conger, M., Liao, J., Caldwell, J. L. & Vu, K.-P. L. (2013). Improving multi-tasking ability through action video games. *Applied Ergonomics*, 44(2), 278-284.
- Clarke, J. (2011). *What is a systematic review?* *Evidence-Based Nursing*, 14(3), 64-64. doi: 10.1136/ebn.2011.0049
- Çetin, A. & Özbuğutu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl ve zekâ oyunları ile ilgili görüşleri. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 93-99.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 418220) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A. & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168. doi:10.1177/1046878102332003
- Devecioğlu, Y. & Karadağ, Z. (2016). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Dokumacı Sütçü, N. (2018). Geometrik-mekanik zekâ oyunlarının öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 154-163.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). A study on the comparison of geometrical-mechanical intelligence games activities that are conducted with concrete materials and in computer environment. *Participatory Educational Research*. 8(2), 220-239.
- Dokumacı Sütçü, N. & Oral, B. (2020). The effects of geometrical-mechanical intelligence games on the spatial abilities. *International Online Journal of Primary Education*. 9(2), 171-196
- Ertane Baş, Ö. & Özturan Sağırlı, M. (2021). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılan problem temalı makalelere yönelik bir içerik analizi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 778-832.
- Esentaş, M. (2021). A leisure time educational tool: mind and intelligence games. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1355-1373.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. Melisa Matbaacılık.
- Gardner, H. & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. Battan Books.
- Gülle, M., & Bolat, Y. (2022). A scale development study: Game and educational material use scale (GaEMUS). *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(3), 24-37.
- Karaman, S. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının matematik becerileri ile sosyodramatik oyunun boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 384158) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the affect in play scale - Preschool version. *Early Education and Development*, 20(5), 733-755. doi:10.1080/10409280802545388
- Kickmeier-Rust, M.D. & Albert, D. (2010). Micro-adaptivity: Protecting immersion in didactically adaptive digital educational games. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(2), 95-105. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00332.x

- Kuzu, T. S., & Durna, C. (2020). The effect of intelligence and mind games on secondary school students' writing success. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(3), 70-79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1261399>
- Kwon, H. J., Kim, H., & Lee, H. (2021). The effects of mathematics puzzle games on mathematical problem-solving ability, mathematics self-efficacy, and mathematics anxiety: An experimental study. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(1), 133-144.
- Lee, J., Kim, H., & Paik, S. (2017). The effects of mathematics game-based learning on mathematical performance and mathematical anxiety. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 617-631.
- Lee, S. H., Chen, G. D., & Teng, H. C. (2019). Gaming and learning: Review of studies in mathematics education. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 423-442.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications Ltd
- Núñez-Peña, M. I., González-Tirados, R. M., & Cáceres-Reche, M. P. (2020). Educational benefits of playing sudoku. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 1-11.
- İnceoğlu, G. (2009). Matematik eğitimi ve matematik öğretimi alanında yapılan tezlerin bir değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 4(3), 1046-1052.
- Ott, M. & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011-1019. Doi:10.1080/0144929X.2010.526148
- Öngören, H., & Şahin, A. (2008). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 24-35.
- Özer, A., Gürkan, A. C. & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür.
- Silva, J. N. (2011). On mathematical games. *BSHM bulletin: Journal of the British Society for the History of Mathematics*, 26(2), 80-104.
- Smith, W., Ovens, A. & Philpot, R. (2021). Games-based movement education: developing a sense of self, belonging, and community through games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(3), 242-254. doi:10.1080/17408989.2021.1886267
- Smutny, N. D. & Saal, L. K. (2021). A "good game" of readers responding. *Reading Teacher*, 74(5), 517-525. doi:10.1002/trtr.1969

- Shevlin, H., Vold, K., Crosby, M., & Halina, M. (2019). The limits of machine intelligence: Despite progress in machine intelligence, artificial general intelligence is still a major challenge. *EMBO reports*, 20(10), e49177. <https://doi.org/10.15252/embr.201949177>
- Sternberg, R.J. (2021). Adaptive intelligence: Its nature and implications for education. *Education Sciences*, 11(823), 1-12. doi:10.3390/educsci1112082
- Sung-Jong Eun, Kim, E. J. &, Kim, J. Y. (2022). Development and evaluation of an artificial intelligence-based cognitive exercise game: A pilot study. *Hindawi Journal of Environmental and Public Health* 2022, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2022/4403976>.
- Şanlıdağ, M. & Aykaç, N. (2021). Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözüme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 597-611. doi:10.21666/muefd.846312
- Şen, M. (2020). *Akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 659946) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tsai, M. J., Huang, L. J., Hou, H. T., Hsu, C. Y. & Chiou, G. L. (2016). Visual behavior, flow and achievement in game-based learning. *Computers & Education*, 98(1), 115-129.
- Vojir, K. & Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends: A systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496-1516.
- Wooley, A.W., Chabris, C.F., Pentland, A., Hashimi, N. & Malone, T.W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 330(6004), 686-688. doi:10.1126/science.1193147
- Yağmur, B. E. (2020). A Game-Based Activity related to prime numbers. *Journal of Inquiry Based Activities*, 10(1), 18-30.
- Yaşar Ş. & Papatğa E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yoon, S.-J., & Park, H.-S. (2013, June 30). Development of a quality evaluation standard for educational serious games. *Journal of information and communication convergence engineering*. The Korean Institute of Information and Communication Sciences.
- Yücedağ, T. & Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825-838.
- Zhou, J., Zhang, Y., & Zhao, Q. (2020). The effect of mathematical game-based learning on student motivation, engagement and achievement: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100329.

Extended Abstract

Intelligence games have not only been associated with mathematics, but have also been researched in different fields. Therefore, it is difficult to examine the studies in the field of intelligence games separately. Therefore, a more comprehensive and detailed study is needed. In addition, as a result of the scanning made in the literature, it was seen that there were no studies on intelligence games in mathematics teaching. For this reason, it is thought that the study will contribute to the literature. In this context, the aim of the research is to examine the scientific researches made in the field of intelligence games in mathematics teaching between the years 2014-2021. The following sub-objectives are included in order to achieve the relevant main purpose.

In this study, a scientific research method based on systematic review was chosen. This method provides an overview of previous research with some level of critical reading. The method should be transparent and reproducible in a systematic review, where the criteria and suitability of the reviewed studies should be clearly explained beforehand.

Within the scope of the research, 13 theses and 7 articles were examined. 11 of the theses are master's and 2 of them are doctoral theses. It has been determined that the number of master's theses in the relevant years is higher than the number of doctorate and articles. It has been determined that the most master's theses were written in 2018, and the most articles were written in 2018 and 2021. Except for 2016, it was seen that a master's thesis was made in other years. Doctoral theses were studied in 2015 and 2017. Except for 2016 and 2020, it was seen that articles were made in other years. It was concluded that the researchers preferred the field of intelligence games less in their doctoral dissertations in mathematics teaching. It was observed that approximately three quarters of the theses examined were composed of female researchers. When the thesis advisor titles are examined, it has been observed that the professors and associate professors have a great interest in this field. In addition to this, people with the title of assistant professor and doctor also acted as thesis advisors.

When the authors of the articles were examined, it was seen that the majority of them were female researchers. Looking at their titles, it was concluded that the authors with the title of associate professor and doctor were more interested in this field. Persons with the title of teacher were in the second rank, and persons with the title of research assistants were in the third rank. At the same time, people with professor and master's titles also worked within the scope of the research. When the number of authors of the articles is examined, it is seen that the articles with two authors are in the first place and the articles with three authors are in the second place. In the studies examined, 19 different objectives were achieved. In the studies, mostly intelligence games and the research objectives of the courses related to these games that examine the mathematical problem-solving attitudes of the students at the relevant grade level and the reflective thinking skills used to solve the mathematical problem with different variables or reveal their effects were determined. For this purpose, a master's degree

and an article study were determined. No thesis on this purpose has been found at the doctoral level. In the studies, mostly qualitative research type was preferred. The study group of the researchers examined consists of teachers, students, school administrators, primary school mathematics teachers, teachers who teach elective intelligence games and primary school mathematics teacher candidates. When the studies in the field of intelligence games in the relevant years were examined, it was observed that the number of master's theses was in the majority. Doctoral theses are less in number. Doctoral thesis advisors can increase the number of doctoral theses in this field by directing researchers to work on mind games. In the researchers examined, it was determined that they mostly worked with primary school, secondary school students and teachers. No study was found on high school students. In the coming years, such a study should be included with high school students. The number of quantitative studies is more in the studies reviewed. Mixed studies may be preferred in order to obtain more in-depth information, which will also contribute to quantitative research.