



e-ISSN:1305-0060

Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty



DICLE ÜNİVERSİTESİ

ZİYA GÖKALP

EĞİTİM FAKÜLTESİ

DERGİSİ

43.
Sayı



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dergisi
Sayı: 43 Sayfa Aralığı: i-iv

e-ISSN: 2980-1222

<p>Dicle Üniversitesi</p> <p>Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi</p> <p><i>Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslararası indeksli hakemli bir dergidir</i></p> <p>Haziran 2023-Sayı: 43</p>	<p>Dicle University</p> <p>Journal of Ziya Gokalp Education Faculty</p> <p><i>is an International indexed refereed journal published in June and December</i></p> <p>June 2023-Issue: 43</p>	
<p>Sahibi/Owner Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Giray TOPAL</p>		
<p>Baş Editör/Editor-in-Chief Doç. Dr. Fatih YILMAZ</p> <p>Editör / Editor Doç. Dr. Ferat YILMAZ</p>		
<p>Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU Doç. Dr. Özkan CİĞA</p> <p>İngilizce Dil Editörü/English Language Editor Dr. Öğr. Üyesi Ece Halime NAZLI</p> <p>Mizanpaj Editörü/Layout Editor Öğr. Gör. Murat YALMAN</p>		
<p>Danışma Kurulu/Advisory Board Prof. Dr. Adnan BAKİ, Trabzon Üniversitesi Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi Prof. Dr. Giray TOPAL, Dicle Üniversitesi Prof. Dr. M. Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Yıldız Teknik Üniversitesi Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi</p>		
<p>Dizinleme /Indexing</p> <p>EBSCO-H. W. Wilson Databases (Education Full Text)</p> <p>SOBIAD</p>	<p>Kapak sayfası/Cover page</p> <p>Öğr. Gör. Murat YALMAN</p>	<p>İletişim/Contact</p> <p>https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgfd zgfdergi@dicle.edu.tr</p>



43. Sayının Alan Editörleri /Field Editors of Issue 43

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel SAVUCU, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Elçin AYZAZ, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Elif ULU ERCAN, Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih YERDEMİR, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Bilgehan SONSEL, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Yılmaz ZENGİN, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meryem AKÇAYOĞLU, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Görevlisi Orhan KAPLAN, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR, Çukurova Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Hanifi ŞEKERCİ, Dicle Üniversitesi



43. Sayının Hakemleri/Referees of Issue 43

- Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Çağla SERİN ÖZPARLAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. İlimdar YALÇIN, Bingöl Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail KINAY, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Tayfun HAYKIR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Eser ÖRDEM, Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Figen YILMAZ, Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Işın SEVER, Hakkâri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Numan TURAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÇELİKTEN DEMİREL, Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPÇUBAŞI, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuba YAVAŞ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Veysel ALBAYRAK, Munzur Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nur Leman BALBAĞ, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semra UÇAR, Erciyes Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Hanife KAHRAMAN, Ege Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Çiğdem BAKI PALA, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Eylem Ezgi AHISKALI, Balıkesir Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Özge TARHAN, Pamukkale Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Peyruze Rana ÇETİNKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Ebru POLAT, Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi
Dr. Yusuf AKYIL, Bir Kuruma Bağlı Değildir
Uzm. Umut Haydar COŞKUN, Adalet Bakanlığı



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENT

N O	Makale türü/ Article Type	Makale adı /Article Title	Yazar(lar) / Auho(tr)s	Sayfalar/ Pages
1	Araştırma makalesi Research article	Örnek Olay Yöntemi Temelli Öğretim Uygulamasıyla Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması An Action Research on Developing Students' Digital Citizenship Skills Through Case Method Based-Teaching Application	<i>Vedat ASLAN</i> <i>Ahmet KATILMIŞ</i>	1-33
2	Araştırma makalesi Research article	Etraflı (Peritekstual) Okuma Yapmanın Okuma Motivasyonuna Etkisi The Effect of Peritextual Reading on Reading Motivation	<i>Osman ASLAN</i> <i>Ömer YILAR</i>	34-55
3	Araştırma makalesi Research article	İngilizce Öğretim Programında Önerilen Öğrenen Merkezli Yöntemlerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-analiz Çalışması The Effect of Learner-Centered Methods Recommended in the English Language Curriculum on Academic Achievement: A Meta- analysis Study	<i>Burhan ÜZÜM</i> <i>Ramazan ÖZBEK</i>	56-101
4	Araştırma makalesi Research article	Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi Investigating the Speaking Skill Self-Efficacy Perceptions of Students in the Faculty of Physical Education and Sports Sciences	<i>Çetin TAN</i> <i>Oğuzhan ALTUNGUL</i> <i>Eyyüp YILDIRIM</i> <i>Leyla AKÜZÜM</i>	102-120
5	Araştırma makalesi Research article	Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Examination of Teacher Candidates' Attitudes Together Gender Roles	<i>Enver DURUALP</i>	121-140
6	Araştırma makalesi Research article	İbrahim Aşkî'nin Gün Doğuşu Dergisindeki Eğitimle İlgili Yazıları Üzerine Bir İnceleme A Review Of İbrahim Aşki's Articles on Education in Gün Doğuşu Journal	<i>Mustafa YİĞİTOĞLU</i> <i>Ayşe SAĞLAM</i>	141-155
7	Araştırma makalesi Research article	Zihinsel Şemalar Bağlamında Solfej Öğretiminde Müzikal Haritalar ve Öğrenme Stratejileri Musical Maps and Learning Strategies in Teaching Solfege the Context of Mental Schemas	<i>Elçin ERGİN TALAKA</i>	156-181
8	Araştırma makalesi Research article	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Social Study Teacher's Attitudes Towards Disasters	<i>İbrahim Halil DOĞAN</i> <i>Fatih KAYA</i> <i>Mesut AYDIN</i>	182-201
9	Araştırma makalesi Research article	Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerinin Yaşam Doyumlarına Etkisinde Öz Merhametin Düzenleyici Rolü The Moderator Role of Self-compassion in The Effect of Teachers' Self-efficacy on Life Satisfaction	<i>Eşref NAS</i>	202-221



Vedat ASLAN¹, Ahmet KATILMIŞ²

¹Öğretmen Aziz Bayraktar İho, aslanvedat04@hotmail.com

²Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, ahmetkatilmis@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
08.02.2023

Kabul Tarihi/Accepted
13.05.2023

Yayın Tarihi/Published
30.06.2023

Örnek Olay Yöntemi Temelli Öğretim Uygulamasıyla Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, örnek olay yöntemi temelli öğretim uygulamasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Çalışma, araştırma amaçlarına uygun olarak nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul-Sancaktepe’de bulunan bir devlet okulunda 5. sınıfa devam eden 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, ön ve son uygulama anketi, sınıf içi ses kayıtları, öğrenci ürünleri ve öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Veriler içerik analizine ve betimsel analize tabi tutularak çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle örnek olay yöntemi temelli öğretim uygulamasının internetin gündelik yaşama olan etkilerine, sanal ortamdaki doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılacağına, sanal ortamdaki elde edilen bilgilerin güvenilirliğini sorgulamaya ve bilimsel etiğe ilişkin öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarını önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, dijital vatandaşlık, dijital vatandaşlık becerileri

Atıf: Aslan, V., & Katılmış, A. (2023). Örnek olay yöntemi temelli öğretim uygulamasıyla öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43),1-33. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.200>

An Action Research on Developing Students’ Digital Citizenship Skills Through Case Method Based-Teaching Application

Abstract

In this research, the aim was to examine how the case study method can be utilized to develop the digital citizenship skills of 5th-grade students in primary school. The study was conducted using the qualitative research method in line with the research objectives. Participants were selected through convenience sampling, considering easy accessibility. The research was conducted with 30 students in the 5th grade of a public school in Sancaktepe, İstanbul during the spring term of the 2021-2022 academic year. The research data included pre- and post-surveys, in-class audio recordings, activity worksheets, and student diaries as tools. The data were analysed using content and descriptive analysis methods. He analysis of classroom communication records and student outputs that emerged during the examination of the case studies provided insights into the effects of the case method-based teaching application on various aspects of students’ daily internet use. These aspects include understanding how to access accurate and reliable information from the virtual environment and questioning the reliability of information obtained from online sources.

Keywords: social studies, citizenship education, digital citizenship, digital citizenship skills

Citation: Aslan, V., & Katılmış, A. (2023). An action research on developing students’ digital citizenship skills through case method based-teaching application. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 1-33. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.200>

¹ Bu makale Vedat Aslan’ın Ahmet Katılmış danışmanlığında yürüttüğü “5. Sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. This article is derived from Vedat Aslan’s Master’s thesis entitled “An action research on the development of digital citizenship skills of 5th grade students”, conducted under the supervision of Ahmet Katılmış.



Extended Abstract

Introduction

Considering the life course of people from the past to the present, it is evident that both positive and negative changes have occurred in human life due to the use of technology in achieving various goals. In this direction, technological tools have significantly facilitated people's lives across different time periods and various domains. Technology has influenced people's work and quality of life by providing conveniences in areas such as communication, education, healthcare, commerce, daily activities, and social interactions. As a result, people's lifestyles have transformed, leading to the emergence of a new realm known as the virtual life alongside the real world (Karaduman, 2011). This has led individuals to spend significant amounts of time with internet-connected technological devices, driven by the convenience of these tools in everyday life and their impact on social interactions (Moor, 2005), and digitalisation has permeated all aspects of life. There are different definitions of the concept of digital citizenship, which is one of the concepts that emerged with digitalization. However, the differentiation of the meanings attributed to concepts such as ethics, legality, and security within the scope of digital citizenship from country to country or from culture to culture has made it difficult to reach an agreement on a definition of digital citizenship (Aydemir, 2019). Nevertheless, it can be stated that digital citizenship generally refers to the responsible, secure, and informed use of digital tools, emphasizing the need to acquire the competencies that ensure adherence to human rights and ethical principles in virtual environments, similar to real life, and individuals possessing these competencies can be referred to as digital citizens (Aydın, 2015; Bayzan & Cubukcu, 2013; Çiftçi & Sakallı, 2016; Farmer, 2010; Görmez, 2016; Kuş, 2020; Martin et al., 2020).

In this study, it is considered crucial to conduct research on the development of students' digital citizenship skills within the social studies course. In this direction, it has been seen that some research has been done on the subject in the literature review, but no study has been found in the 5th grade Social Studies Course, designed in action research, and aimed at improving students' digital citizenship skills. This study is significant as it fills a gap in the field, diversifies activities designed to develop students' digital citizenship skills, and increases students' awareness of utilizing digital technology for positive purposes. Therefore, the aim of the study is to reveal how the digital citizenship skills of the 5th grade primary school students can be improved by the case study method-based teaching practice carried out in the action research design. To this end, the study seeks to answer the following research questions:

1. How does the case study method-based teaching process in the 5th Grade Social Studies course affect students' knowledge and skills related to digital citizenship?
2. What are the opinions of the students about the case study method-based teaching process in the 5th Grade Social Studies Course?

Method

This study aims to improve the digital citizenship skills of 5th grade primary school students through case study method-based activities. The research was carried out in accordance with qualitative research procedures. Specifically, the study employed a liberating/developing/critical action research approach, which enables the researcher to generate practical solutions and critically evaluate their own practices (Norton, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Working group

The study group consisted of 30 students enrolled in a male Imam Hatip Secondary School in the Sancaktepe district of Istanbul during the 2021-2022 academic year. Convenience sampling was used to select this school, as the researcher was a social studies teacher at the institution. Within the study group, one student was 13 years old while the remaining 29 students were 11 years old.

Data Collection and Analysis

The data required to achieve the objectives of this study were collected through a questionnaire form, course records, student products, and student diaries. To assess students' digital citizenship skills, data obtained from the pre- and post-application questionnaires, classroom communication records, and student diaries were analysed using content analysis (Sözbilir, 2009). The students' outputs were analysed descriptively using pre-designed rubrics. To ensure the consistency of the analysis results, the opinion of another researcher was sought during the analysis process for both the data subjected to content analysis and the data subjected to descriptive analysis. In addition, the findings were supported by direct quotations to ensure the reliability of the study. The real names of the participants were not revealed in the direct quotations or at any stage of the research. Instead, participants were assigned code names such as Ö1-Ö30.

Results

As a result of the application process conducted for this study, which aimed to investigate the impact of case study method-based teaching on the development of students' digital citizenship skills, it was observed that the students' digital citizenship skills improved positively. Through the analysis of classroom communication records and student outputs generated during the examination of the case studies, insights were gained regarding the effects of the case method-based teaching application on students' daily internet usage, their ability to access accurate and reliable information from the virtual environment, as well as their critical evaluation of the reliability of information obtained online.

To assess the impact of the implementation process on students' digital citizenship skills, written questionnaires were administered to students both before the implementation (pre-application) and at the end of the implementation (post-application). Through the analysis of the obtained data, it was found that the case study method-based application had a positive effect on students' digital citizenship skills.

To get students' perspectives on the implementation process, they were asked to keep diaries throughout the research. Through the analysis of the students' diaries, it was identified that the implementation process had a positive impact on their digital literacy skills. The diaries revealed that the students experienced more positive emotional states during the lessons, and their attitudes towards the application process were favourable. Additionally, the diaries showed that students conveyed messages indicating that they had acquired knowledge, attitudes, and skills related to digital literacy during the implementation process.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The aim of this research is to investigate the impact of case-based teaching practices in the 5th grade social studies course on students' digital citizenship skills. To achieve this goal, in-class dialogue records and student products from the case study analysis were subjected to content analysis, while student diaries were analysed descriptively. By analysing the aforementioned data, it was concluded that the application significantly improved the digital citizenship skills of the students. Furthermore, the findings of this study support the existing literature on the effectiveness of the case study method. The research aligns with previous studies by Demircioğlu (2014), Kabapınar (2014), and Pilato & Ulrich (2014) in terms of highlighting the positive effects of the case study method-based teaching application on students' knowledge and awareness of the internet's influence on daily life.



Another result of this research is the development of students' competencies in accessing accurate and reliable information from the virtual environment and questioning the reliability of such information. This finding is consistent with previous studies (Karaduman & Öztürk, 2014; Sarı 2019). Additionally, the research revealed a positive improvement in students' competencies related to scientific ethics within the context of the case study method-based teaching practice. (Karabal, 2021; Şenyurt, 2022; Uğurlu, 2020). The conclusion about the scientific ethics reached in this research supports the findings of the study conducted by Karaduman and Öztürk (2014).

In the findings obtained from the students' diaries in this research, it was concluded that the students generally experienced positive moods during the application process. They expressed liking and enjoyment of the application process, reported not feeling bored during the lessons, and acknowledged the learning outcomes of the lessons. These research findings are consistent with numerous existing studies in the literature (Bal & Anılan, 2019; Çam, 2017; Fırat Durdukoca, 2017; İbrahimoğlu & Öztürk, 2013; Kılıç & Katılmış, 2021).

Based on the findings of this research, we can suggest that case-based practices should be included in the learning-teaching processes that will be designed to increase the digital skills and digital competencies of the students in the social studies course. Furthermore, it is important to note that this study focuses only on the 5th grade social studies course in primary school. For this reason, conducting similar studies, differentiated by course or grade level, would allow for a more comprehensive evaluation of how case study-based practices influence the development of students' digital literacy.

Giriş

Geçmişten günümüze insanların yaşam seyri göz önüne alındığında, bazı amaçların gerçekleştirilmesinde teknolojinin kullanılmaya başlanmasıyla beraber insan hayatında gerek olumlu gerekse olumsuz anlamda pek çok değişikliğin meydana geldiği görülmektedir. Bu doğrultuda teknolojik araçların insanların yaşamını farklı zaman dilimlerinde çeşitli alanlarda kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. İnsanların çalışma hayatını ve yaşam konforunu etkileyen teknoloji, günümüzde iletişim, eğitim, sağlık, ticaret, gündelik yaşam aktiviteleri, sosyal hayat gibi pek çok alanda insanlara çeşitli kolaylıklar sunmaktadır. Bu gelişmeler neticesinde insanların yaşam şekilleri değişmiş ve gerçek yaşamın yanında “sanal yaşam” diye adlandırılan yeni bir yaşam alanı daha ortaya çıkmıştır (Karaduman, 2011). Bunun neticesinde özellikle teknolojik araçların gündelik hayatta sağladığı kolaylıklar ve sosyal hayatta açtığı yeni boyutların etkisiyle insanlar, internet bağlantılı teknolojik araçlarla oldukça fazla vakit geçirmeye başlamışlardır (Moor, 2005). Bu yeni durum ve özellikle de internetin yaygınlaşması sebebiyle teknolojik araçların arzını gerçekleştirenler hem üretim faaliyetlerini sürdürülebilir kılmak hem de daha fazla müşteriye ulaşabilmek için ürettikleri araçları internetle uyumlu olacak şekilde tasarlamak zorunda kalmışlardır. Bunun neticesinde tekrar günümüzde internet ve internetle uyumlu teknolojik araçların nitelik ve niceliğinde önemli gelişmeler yaşanmış ve söz konusu araçlar insan yaşamında her geçen gün ivmelenecek daha fazla yer kaplamaya başlamıştır. Bu araçlar, insanların bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmış ve hızlandırmıştır. Dünyanın herhangi bir yerinde üretilen bir bilginin, görülen bir sorunun hayata geçirilen iyi bir uygulama örneğinin kısa sürede küresel çapta bilinir ve görünür duruma gelmesini sağlamıştır. Böylece insanların yaşadıkları evrende meydana gelen gelişmelere ilişkin farkındalıkları artmıştır. Özelde bireyi genelde ise bütün insanlığı ilgilendiren bu yeni farkındalık ve bu farkındalığın yönlendirdiği sosyal ilişki ve sosyal bağları açıklamak veya tanımlamak için yeni arayışlara başvurulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda dijital vatandaşlık, aktif vatandaşlık, küresel vatandaşlık gibi kavramlar üretilerek yerleşik vatandaşlık tanımının ve vatandaşlık eğitimi ile bireylere kazandırılmak istenen niteliklerin kapsamı genişletilmiştir (Karaduman & Öncül, 2019). Vatandaşlıkla ilgili bahsedilen kavramları özellikle de dijital vatandaşlık ibaresini detaylandırmak için vurgulanan nitelikleri göz önüne aldığımızda, sanal ortam veya internet temelli yeni sosyal ilişki ve beceri türlerinin ortaya çıktığını ve bu yeni özelliklerin vatandaşlık niteliklerine eklenerek öğrencilere kazandırılmasının gereğinin vurgulandığını ifade edebiliriz (Karaduman, 2011; Kress, 2003; Martin, 2005; Öztürk, 2021). Öte yandan dijitalleşme sadece bireyler arasındaki ilişkilere tesir etmemiştir. Dijitalleşme, vatandaşların devlet ve diğer kurumlarla olan ilişkilerini de etkilemiştir. Artan dijitalleşme sonrasında birçok hizmetin e-portallar üzerinden verilmesiyle veya alınmasıyla devlet ile vatandaş veya vatandaş ile diğer kurumlar arasında sanal bir bağ inşa edilmiştir. Örneğin bugün Türkiye’de vatandaşlar, daha önceleri günler hatta aylar alacak birçok işlemlerini e-Devlet Kapısı ismi verilen portal üzerinden çok kısa bir sürede tamamlayabilmektedirler (<https://giris.turkiye.gov.tr/Giris/>). Fakat söz konusu bu yeni kanalların etkili ve verimli bir biçimde kullanılabilmesi başka bir ifade ile vatandaşların işlemlerini e-portallar üzerinden takip edebilmesi ve sonuçlandırabilmesi için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle günümüzde özellikle sosyal bilgiler öğretim programında dijital vatandaşlık kavramı kapsamında ele alınan bazı yetkinlikler yeni yetişen nesle kazandırılmaya çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Dijitalleşmeyle birlikte ortaya çıkan kavramlardan biri olan dijital vatandaşlık kavramının farklı tanımları yapılmaktadır. Dijital vatandaşlık kapsamında ele alınan etik, yasallık ve güvenlik gibi kavramlara yüklenen anlamların ülkeden ülkeye ya da kültürden kültüre farklılaşması, dijital vatandaşlığa ilişkin bir tanım üzerinde mutabakat sağlanmasını zorlaştırmıştır (Aydemir, 2019). Bunun yanında dijital vatandaşlık kavramı kapsamında dijital araçların doğru, güvenli ve bilinçli bir şekilde kullanılmasını, gerçek yaşamda olduğu gibi sanal ortamlarda da insan haklarına ve etik ilkelere uygun davranılmasını sağlayacak niteliklerin okullarda kazandırılması ve bu niteliklere sahip bireylerin ise dijital vatandaş olarak adlandırılması gerektiği hususlarında mutabakat olduğunu söyleyebiliriz (Aydın, 2015; Bayzan & Cubukcu, 2013; Çiftçi & Sakallı, 2016; Farmer, 2010; Görmez, 2016; Kuş, 2020; Martin

vd., 2020). Türkiye’de 2018 yılında yenilenen öğretim programlarında yer alan yetkinliklerden biri olan dijital yetkinlik “iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması” biçiminde tanımlanmakta ve bu yetkinliklere ilişkin öğrenci niteliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Program’ında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında dijital okuryazarlık becerisine de yer verilmiştir. Öte yandan 2018 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programının oluşturmacı anlayış temel alınarak geliştirilmesinden dolayı bu anlayışın bir gereği olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenen merkezli tasarlanması gerekmektedir (Doğanay, 2008). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi kazanımlarını gerçekleştirmek için tasarlanacak öğrenme-öğretme ortamlarının, öğrencilerin sürece aktif katılım göstermelerine ve bilgiyi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yorumlayıp yapılandırılmalarına fırsat verecek niteliklerde olması gerekmektedir. Söz konusu bu nitelikleri taşıyan yöntemlerden birinin de örnek olay yöntemi olduğunu ifade edebiliriz. Çünkü örnek olay yöntemi, kaynağı gerçek yaşam olan ve birden fazla çözüm yolu bulunan problem durumları temel alınarak derslerin işlenmesini ve öğrencilerin örnek olayın analiz sürecinde fikirler üreterek konu ile ilgili kendi yargılarını inşa etmelerini sağlayan bir yöntemdir (Brooke, 2006; Davis, 2009; Pilato & Ulrich, 2014). Bu yöntem temel alınarak tasarlanan öğrenme öğretme süreçleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin birbirleriyle tartışmalarını teşvik ederek olaylara farklı perspektiflerden yaklaşılmasını sağlamakta, olayların gerçek zeminde incelenmesini sağlayarak problemlere kanıt temelli çözümler üretilmesini teşvik etmektedir (Brooke, 2006; Davis, 2009; Demircioğlu, 2014; Jones & Russell, 2008; Ol & Kabapınar, 2021). Bu kapsamda dijital vatandaşlık becerilerinin doğrudan gündelik yaşamla ilgili olmasını ve söz konusu bu becerileri bireylerin gündelik yaşamlarında bazı amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıklarını göz önüne aldığımızda, örnek olay yöntemi temelli tasarlanan öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini kazanmalarını olumlu yönde etkileyebileceğini ifade edebiliriz. Bu nedenle çalışmada, sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi temel alınarak geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koyan araştırmaların yapılması önemli görülmüştür. Bu doğrultuda literatürde gerçekleştirilen taramada konu ile ilgili bazı araştırmaların yapıldığı tekrar görülmüştür. Bu çerçevede öğrencilerin dijital vatandaşlık ve genel ağ ile ilgili düşünce veya düzeylerini saptamak (Odabaşı, 2005; Öztürk, 2015; Talan & Aktürk, 2021; Tan, 2019; Tan & Merey, 2020), sosyal bilgiler dersinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamlardaki tutumlarını nasıl etkilediğini tespit etmek (Karaduman, 2011), 7. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmek (Sarı, 2019), üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini veya algılarını saptamak (Kocadağ, 2012; Parsak, 2021; Yalçinkaya & Cibaroğlu, 2019), akran eğitimi yoluyla dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmek (Öncül, 2020), dijital vatandaşlık ile dijital okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etmek (Kaya, 2020), sosyal medya kullanımının dijital öğrenmeye etkisini saptamak (Gleason & Von Gillern, 2018), öğrencilerin dijitalleşme durumlarının nasıl saptanacağını ortaya koymak (Kim & Choi, 2018), öğrencilerin dijital vatandaşlık uygulamaları ile dijital cihazları kullanmamalarının sonuçlarını ele almak (Martin vd., 2020), pandemi dönemi dijital vatandaşlık uygulamalarını saptamak (Aldemir & Avşar, 2020) amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Verilen çalışmaların odağından da anlaşılacağı gibi incelenen literatürde, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eylem araştırmasında desenlenen ve örnek olay yöntemi temelli etkinliklerle öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, alanda söz konusu olan boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacak, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmek için tasarlanacak faaliyetlere çeşitlilik kazandıracak ve öğrencilerin dijital teknolojiyi olumlu amaçlar için kullanmalarına yönelik farkındalıklarını geliştirecek olması bakımından önemli görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, eylem araştırması deseninde gerçekleştirilen örnek olay yöntemi temelli öğretim uygulamasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen örnek olay yöntemi temelli öğretim süreci, öğrencilerin dijital vatandaşlığa yönelik bilgi ve becerilerini nasıl etkilemektedir?
2. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen örnek olay yöntemi temelli öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Örnek olay yöntemi temelli etkinliklerle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma prosedürlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışma araştırmacının kendi uygulamalarına eleştirel bir gözle bakarak ortaya çıkan problemlere ilişkin gerçekçi çözümler üretmesine ve değerlendirme yapmasına imkân sağlayan özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması desenine göre yürütülmüştür (Norton, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2016). Uygulayıcının yeni bilgiler ve deneyimler kazanmasına ve mevcut uygulamaların eleştirel bir bakış açısıyla geliştirilmesine katkıda bulunmasından (Yıldırım & Şimşek, 2016) dolayı çalışmada özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Bu tercih ile yani çalışmanın özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması deseninde tasarlanmasıyla bir taraftan öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin, diğer taraftan ise öğrenme öğretme sürecine ilişkin araştırmacı yetkinliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan bir erkek imam hatip ortaokuluna devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada bu okul, araştırmacılardan birinin bu okulda sosyal bilgiler öğretmeni olmasından dolayı amaçlı örnekleme yöntemi tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerden biri 13, diğer 29 öğrenci ise 11 yaşındadır. Benzer sosyolojik özellikleri yansıtan ailelere sahip olan çalışma grubunda bulunan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve çalışma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Çalışma Grubunun Ailevi Bilgileri

Ebeveyn	Eğitim Durumu			Ön Lisans	Lisans	Çalışma Durumu	
	İlkokul	Ortaokul	Lise			Çalışıyor	Çalışmıyor
Anne	6	8	11	1	4	4	26
Baba	5	2	14	-	9	27	3

Eylem Araştırması Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın bütün aşamalarında etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Bu kapsamda araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik onayı alınmıştır. Öğrenci velileri, veli onam formu ile bilgilendirilmiş, öğrenci velilerine toplanacak verilerin bilimsel amaç temelinde kullanılacağı ve çalışmanın hiçbir yerinde çocuklarının gerçek adından bahsedilmeyeceği söylenerek araştırma için gerekli olan veli izinleri alınmıştır. Gerekli etik prosedürlerin tamamlanmasından sonra verilerin toplanmasına başlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan veriler anket formundan, ders kayıtlarından, öğrenci ürünlerinden ve öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Bu çerçevede eylem araştırma süreci ve süreç içinde gerçekleştirilen işlemler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Eylem Araştırması Süreci

Hafta	Kazanım	İşlem
1. Hafta		Öğrencileri araştırma hakkında bilgilendirme. Anket formunun ön uygulamasının yapılması. Örnek olay ve analiz süreci ile ilgili bilgiler verilmesi. Günlük formunun tanıtılması.
2. Hafta	<i>Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.</i>	Kurgu temelli örnek olayın analizi. Konuyla ilgili poster hazırlama. Günlüklerin yazdırılması.
3. Hafta	<i>Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.</i>	Kurgu temelli örnek olayın analizi. Konuyla ilgili yönerge hazırlama. Günlüklerin yazdırılması.
4. Hafta	<i>Sanal ortamı güvenli kullanmaya önem gösterir.</i>	Hikâye temelli örnek olayın analizi. Konuyla ilgili grup tartışması. Günlüklerin yazdırılması.
5. Hafta	<i>Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.</i>	Gazete haberi temelli örnek olayın analizi. Konu ile ilgili slogan geliştirme. Günlüklerin yazdırılması.
6. Hafta		Anket formunun son uygulamasının yapılması.

Bu çalışma eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmalarında konu ile ilgili uzmanlardan oluşan geçerlik komitesi hem çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği hem de süreç içinde araştırmanın daha nitelikli olması için araştırmacıya gerekli dönütleri sunacak olması bakımından oldukça önemlidir (Kabapınar, 2021). Bu nedenle araştırmaya başlamadan önce 2'si sosyal bilgiler öğretmeni biri akademisyen olmak üzere toplam 3 kişilik geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Daha sonra ders kazanımları incelenerek kazanımlarla uyumlu aynı zamanda öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilecek nitelikte örnek olaylar yazılmıştır. Bu doğrultuda "*Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.*" kazanımına ilişkin odağına internetin gündelik yaşama olan etkilerini alan kurgu temelli örnek olay; "*Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.*" kazanımına ilişkin odağına sanal ortamdaki elde edilen bilgilere eleştirel bakabilmeyi alan örnek olay; "*Sanal ortamı güvenli kullanmaya önem gösterir.*" kazanımına ilişkin odağına sanal ortamın güvenli kullanımını alan örnek olay ve "*Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.*" kazanımına ilişkin ise odağına bilimsel etiği alan gazete haberi temelli örnek olay yazılmıştır. Bu örnek olaylara ilişkin eylem planları hazırlanmıştır. Bunun yanında örnek olaylar ve örnek olaylara ilişkin hazırlanan eylem planları geçerlik komitesiyle birlikte değerlendirilerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Daha sonra hazırlanan eylem planlarından birine ilişkin pilot uygulama gerçekleştirilerek, eylem planlarında gerekli olduğu değerlendirilen düzeltmeler yapılarak uygulama sürecine geçilmiş ve araştırmanın uygulaması 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Sancaktepe ilçesinde yer alan bir devlet okulunda bulunan 5. sınıf öğrencileriyle 10 Ocak 2022 - 11 Mart 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada, öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası dijital vatandaşlık becerilerini değerlendirmek amacıyla anket formu hazırlanmıştır. Açık uçlu 4 (dört) sorudan oluşan bu anket formunun geliştirilme sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar dönütlerinde, "*İnternet*" gündelik yaşamımızı nasıl etkilemektedir?" sorusuna "*Örnekle açıklar mısınız?*" ibaresinin eklenmesini ve "*Sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere nasıl ulaşmaktasınız?*" sorusundaki "*ulaşmaktasınız*" ibaresinin "*ulaşılabilir*" biçiminde olmasını tavsiye etmişlerdir. Bu doğrultuda sorularda düzenlemeye gidilmiştir. Geliştirilen bu anket formu uygulama süreci başlamadan önce ve uygulama sürecinin sonunda

öğrencilere uygulanmıştır. Böylece araştırma öncesi ve sonrası öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerine ilişkin durumları hakkında değerlendirmeler yapma imkânı sağlayacak veriler toplanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin uygulama öncesi dijital vatandaşlık becerilerinin nasıl olduğunu saptamak için anket formu kullanılarak gerekli veriler toplandıktan sonra uygulama süreci başlatılmıştır. Bu kapsamda ilk uygulamada öğrencilerin, odağına internetin gündelik yaşama olan etkilerini alan kurgu temelli örnek olayı analiz etmeleri ve konu ile ilgili poster geliştirmeleri; ikinci uygulamada odağına sanal ortamdaki elde edilen bilgilere eleştirel bakabilmeyi alan örnek olayı analiz etmeleri ve konu ile ilgili yönerge hazırlamaları; üçüncü uygulamada odağına sanal ortamın güvenli kullanımını alan örnek olayı analiz etmeleri ve son uygulamada ise odağına bilimsel etiği alan gazete haberi temelli örnek olayı analiz etmeleri ve konu ile ilgili slogan geliştirmeleri sağlanmıştır. Örnek olayların sınıf içi analiz süreçleri kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından araştırma verisi olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında örnek olayların analiz sürecinden sonra konu ile ilgili etkinlikler yaptırılmış ve öğrenciler tarafından ortaya konan ürünler araştırmada veri olarak kullanılmıştır. Çalışmada uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla uygulama süreci boyunca öğrencilerin günlük yazmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin derse ilişkin duygu ve düşüncelerini günlüklerine içtenlikle yazabilecekleri belirtilmiştir. Günlüklerin nasıl yazılacağı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra araştırma öncesine göre öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinde nasıl bir değişim olduğunu saptamak amacıyla anket formu uygulanarak araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin nasıl olduğunu saptamak amacıyla uygulama öncesi ve sonrası anket formu kullanılarak elde edilen veriler, sınıf içi iletişim kayıtları ve öğrenci günlükleri içerik analizine tabi tutularak işlenmiştir. Nitel verilerin analizinden tercih edilen analiz yöntemlerinden olan içerik analizinde veriler, benzerlikler veya farklılıklar baz alınarak analiz edilir ve ulaşılan temalar ekseninde yorumlanarak sunulur (Sözbilir, 2009). Bu doğrultuda anket formu, sınıf içi iletişim kayıtları ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler öncelikle satır satır incelenmiş, daha sonra benzer ve farklı vurgulamalar saptanarak temalara ve temalarla ilgili kodlara ulaşılmıştır. Kodlama işlemlerinde katılımcı ifadelerinin orijinal hâline mümkün olduğu kadar bağlı kalınmıştır. Araştırmada örnek olayların analiz süreçlerinden sonra öğrencilere konu ile ilgili etkinlik yaptırılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen öğrenci ürünleri veri olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci ürünleri önceden hazırlanan rubrikler kullanılarak betimsel analize tabi tutularak işlenmiştir. Hem içerik analizine tutulan verilerin hem de betimsel analize tabi tutulan verilerin analiz sürecinde başka bir araştırmacının görüşleri alınarak analiz sonuçlarının tutarlılığı güçlendirilmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda ve araştırmanın hiçbir aşamasında katılımcıların gerçek isimlerinden bahsedilmemiştir. Araştırmada katılımcılara, Ö1-Ö30 biçiminde kod isimler verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanan bazı stratejiler kullanılmaktadır (Creswell, 2014; Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla, çalışma bizzat araştırmacı tarafından uygulanarak uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiş ve farklı veri türleri kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada uygulama süreci kayıt altına alınmış, araştırma süresince öğrenciler tarafından geliştirilen ürünler ve öğrenciler tarafından yazılan günlükler analiz edilmiştir. Bunun yanında eylem araştırması geçerlik komitesi oluşturularak komite ile değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Aktarılabirlik stratejisi kapsamında, araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabir durum örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Çalışma grubu hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiği hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular

doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tutarlılık stratejisi çerçevesinde araştırmada veri toplama araçlarının ve eylem planlarının geliştirilmesinde uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin analiz sürecinde yapılan kodlamalar dışarıdan bir göz olarak başka bir araştırmacının yapmış olduğu kodlamalarla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda kodlamaların önemli derecede birbirini desteklediği görülmüştür. Çalışmada teyit edilebilirlik stratejisi bağlamında, analiz sürecinde yapılan kodlamalarda mümkün olduğu kadar veri setindeki ifadeler tercih edilmiş, çıkarımlarda veri setine sadık kalınmış ve bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmanın bütün aşamalarında etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Bu kapsamda araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (10.12.2021/10-20). Öğrenci velileri, veli onam formu ile bilgilendirilerek araştırma için gerekli olan veli izinleri alınmıştır. Bunlar dışında bu araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

Örnek olay temelli öğretim uygulamasının öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini nasıl etkilediğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ulaşılan bulgular, araştırma soruları temel alınarak aşağıda verilmiştir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Örnek Olay Yöntemi Temelli Öğretim Süreci Öğrencilerin Dijital Vatandaşlığa Yönelik Bilgi ve Becerilerini Nasıl Etkilemektedir? sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen örnek olay yöntemi temelli öğretim sürecinin, öğrencilerin dijital vatandaşlığa ilişkin bilgi ve becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla dört eylem planı uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilerin hazırlanan örnek olayları analiz etmesi sağlanmıştır. Analiz sürecinden sonra konuyla ilgili etkinlik yaptırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası dijital vatandaşlık becerilerinin nasıl olduğunu değerlendirebilmek amacıyla gerekli verileri toplayabilmek için uygulama öncesinde ve bitiminde anket formu tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular, uygulama süreçleri ve anket formundan elde edilen bulgular olarak sınıflandırılarak aşağıda verilmiştir.

Birinci Uygulamadan Elde Edilen Bulgular. Araştırmanın ilk uygulamasında öğrenciler, “Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.” kazanımından yola çıkarak yazılan ve odağına online verilen bazı hizmetlerin nasıl gerçekleştirildiğini ve bu hizmetlerin toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini alan örnek olayı analiz etmişlerdir. Bu kapsamda, derste adres değişikliği işleminin e-Devlet portalı üzerinden gerçekleştirildiği bilgisini öğrenen bir çocuk ile adres değiştirmek için nüfus müdürlüğüne giden babasının ana karakterler olduğu örnek olayın analiz sürecine ilişkin örnek sınıf içi iletişim kesiti aşağıda verilmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Araştırmacı: Size göre örnek olaydaki sorun nedir?

Ö-11: Örnek olaydaki sorun Nüfus Müdürlüğünde evin adresinin değiştirilememesidir.

Ö-3: Hocam sıkıntı Emir Rıza'nın anne ve babası hepsi ailecek taşınacaklarmış ama Nüfus Müdürlüğünde randevuları çok olduğu için gerçekleştiremeyeceklerini söylemişlerdir.

Ö-26: Sorun ülkemizin sunmuş olduğu dijital hizmetlerden Emir Rıza'nın ailesinin faydalanmaması

Araştırmacı: Emir Rıza'nın ailesi bu sorunu çözmek için nasıl hareket etmelidir?

Ö-26: Öğretmenim mesela hani oraya Corona var diye hocam otobüsle gittiği için babası onu hocam e-Devletten veya başka bir yerden internet üzerinden yapabilirler.

Araştırmacı: Evet peki Emir Rıza'nın yerinde siz olsaydınız ailenize nasıl bir çözüm önerirdiniz?

Ö-8: Öğretmenim derste öğrendiğini ailesine söyleyebilirdi dördüncü üniteden öğrendiği de şu olabilirdi dijital hak ve sorumluluk onu ailesine önerip mesela orada randevu almaya çalışabilirdi hakkını aramaya çalışabilirdi.

Ö-8: Dijital hizmetlerden.

Ö-27: Hocam ben olsam e-devlet ile ilgili şey hocam yani konusu şey yapabilirdim.

Ö-26: Ben olsaydım aileme e-devletten başvurmalarını isterdim.

Verilen sınıf içi iletişim kesitinden de anlaşılacağı gibi öğrenciler örnek olayı yetkinlikle analiz etmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler örnek olaydaki sorunun çözümüne ilişkin dijital hizmetlerden faydalanılması gerektiğini vurgulayan çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Bu çerçevede dijital hizmetlerin gündelik yaşama olan etkisine ilişkin öğrencilerin farkındalığının geliştiği söylenebilir. Bunun yanında örnek olayın analiz sürecinde bazı öğrencilerin örnek olaydaki karakterlerle empati kurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca analiz sürecine, sınıfta bulunan öğrencilerin önemli bir kısmının katılım gösterdiği saptanmıştır. Özellikle öğrencilerin adres değişikliği işleminin e-Devlet portalı üzerinden yapılabileceğini ifade etmelerine dayanarak örnek olayın öğrencilerin dijital hizmetlere ilişkin farkındalığının gelişimine katkıda bulunduğunu ifade edebiliriz.

Örnek olayın analiz süreci tamamlandıktan sonra tamamlayıcı etkinlik olarak öğrencilerden konu ile ilgili bireysel olarak poster geliştirmeleri istenmiştir. Bu etkinliğin yapıldığı gün derse bir öğrenci gelmediği için etkinliği toplam 29 öğrenci yapmıştır. Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra bütün öğrenci ürünleri toplanmıştır. Daha sonra öğrenci ürünleri “kavramları açıklama, kavramlarla ilgili örnekler verme, kavramları görseller ile destekleme ve özgünlük” boyutlarında analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

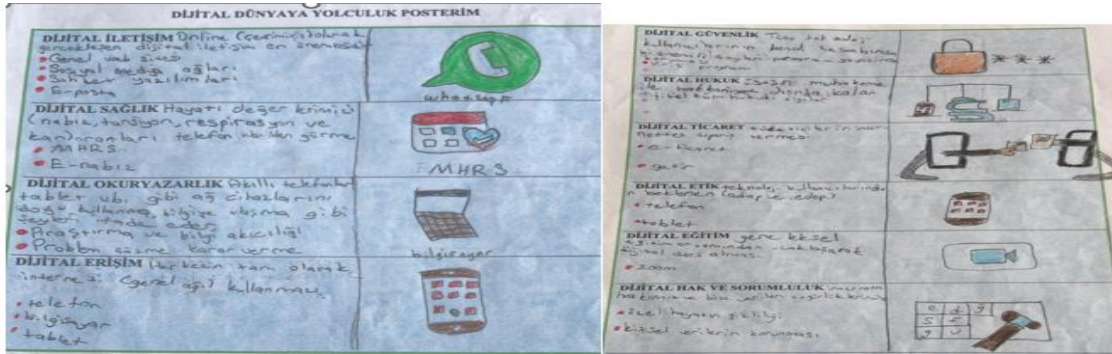
“Dijital Dünyaya Yolculuk: Poster Hazırlama” Etkinliğinin Analiz Sonuçları

	AI Boyutlar			
	Kavramları Açıklama	Örneklerle Destekleme	Görselle Destekleme	Özgünlük
Ürünün Niteliği	Çok İyi: 21	Çok İyi: 12	Çok İyi: 25	Çok İyi: 26
	İyi: 6	İyi: 11	İyi: 2	İyi: 2
	Orta: 1	Orta: 6	Orta:	Orta: 1
	Geliştirilmeli: 1	Geliştirilmeli:	Geliştirilmeli:	Geliştirilmeli:
	Zayıf:	Zayıf:	Zayıf: 2	Zayıf:

Tablo 3’te verilen bilgilere dayanarak öğrencilerin nitelikli ürünler ortaya koyduklarını ifade edebiliriz. Bu kapsamda kavramları görsellerle destekleme kategorisinde 2 zayıf çalışmanın olduğu saptanmıştır. Örneklerle destekleme kategorisinde çok iyi, iyi ve orta değerlerinin dengeli dağıldığı, görsellerle destekleme ve özgünlük boyutlarında ise ağırlıklı olarak çok iyi olarak nitelendirilen ürünlerin geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin, dijital hizmetlerin önemine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını yaptıkları ürünlere yansıtıldıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda Ö8 tarafından yapılan çalışma örnek olarak Görsel 1’de verilmiştir.

Görsel 1

Öğrenci Ününü (Ö8)



Ö8 tarafından yapılan çalışma incelendiğinde, dijital vatandaşlık ile ilgili kavramların örneklendirilerek açıklandığı, görsellerle zenginleştirildiği ve görece özgün olduğu görülmektedir. Bunun yanında diğer öğrenciler tarafından hazırlanan posterlerin de benzer özellikler taşıdığı saptanmış ve öğrencilerin çok önemli bir kısmının yapmış oldukları posterlerde dijital vatandaşlık kavramını yetkinlikle ele aldıkları görülmüştür.

İkinci Uygulamadan Elde Edilen Bulgular: Araştırmanın ikinci uygulamasında öğrenciler, “*Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.*” kazanımı kapsamında yazılan ve odağına internetten doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılabileceğini alan örnek olayı analiz etmişlerdir. Örnek olayın analiz sürecine ilişkin sınıf içi örnek iletişim kesiti aşağıda verilmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Araştırmacı: *Bu örnek olayda geçen Bilal öğretmenin eksik ya da yanlış yaptığı bir şey var mı? Neden?*

Ö-8: *Hocam evet var. Eylül Esmâ’ya nasıl araştırma yapacakları hakkında mesela öğretmenim uzantılara dikkat etmesini ilk sitelerden girmemesini falan söylememiş hocam ve Esmâ da ilk bulunduğu siteye girmiştir hocam.*

Ö-11: *Hocam, arkadaşımızın dediği gibi Bilal Öğretmen söylememiş o da ilk çıktığı sonuca tıklamış.*

Ö-5: *Hocam, şey şimdi Eylül Esmâ’ya hocası Bilal Öğretmen hem uzantılara hem edu ve gov şey uzantılarına söylememiş ve karşısına karşılaştırılması gereken yerleri söylememiş hocam o yüzden Eylül Esmâ da yanlışlık yapmış.*

Ö-21: *Hocam burada Bilal Hoca yani tam dersi anlatmamış kurallarını mesela araştırma yaparken nelere dikkat edileceğini yani devletin sitelerinden yararlanabileceğini söylememiştir hocam, uyarı yapmamıştır.*

Ö-27: *Hocam şimdi hocam Bilal Öğretmen Eylül Esmâ’ya şunu söylememiş yani ilk girdiği siteye girmeden yani siteleri böyle karşılaştırması gerekiyordu hocam.*

Ö-19: *Hocam bence Bilal Öğretmenin yaptığı öğretmenim bir sıkıntı daha var: Hocam şey Bilal Öğretmen, öğretmenim derste şeyi anlatmayı unutmuş öğretmenim: Bizim öğretmenim e posta adresimize özel bilgilerimizi hocam hep e posta adresimizde o yüzden hocam şifremizi kolay harfler ile yapmamalıyız.*

Ö-19: *Yoksa sıkıntılar yaşayabiliriz hocam.*

Ö-4: *Hocam, Bilal Öğretmen yapacakları ödevin tam detaylarını falan anlatmamış bir de araştıracakları şeyin, ödevin https ile başlamasını söylememiş.*

Araştırmacı: *Hayır, https olduğu zaman ne oluyor peki?*

Ö-4: *Daha güvenli olması.*

Ö-23: Öğretmenim Bilal Öğretmenin eksik yaptığı bir şey daha var: Mesela çift parantez araştırmasını Eylül Esma çift parantez içine almak gerekirdi.

Araştırmacı: Çift parantez miydi, başka bir şey miydi?

Sınıf geneli: Yüksek sesle "tırnak".

Ö-23: Evet çift tırnak içine alıp araştırırsaydı daha verimli olabilirdi araştırması.

Ö-23: Çünkü daha güvenli araştırma sonuçları çıkabilirdi.

Ö-1: Bilal Öğretmen işini yanlış yaptığı tek yer https, edu ve gov siteleri ve devletin yaptığı siteleri edinmelerini tavsiye etmemiş. Yoksa yanlış bilgilere ulaşacaklarını söylememiş hocam.

Ö-6: Hocam, siteleri karşılaştırmayı unutmuş com ile biten com uzantılı siteler olsa da onları karşılaştırması daha güvenilir bilgiye ulaşmasını sağlayabilirdi.

Verilen sınıf içi iletişim örneğinde öğrencilerin, sanal ortamdan güvenli ve doğru bilgilere nasıl ulaşabileceğini vurgulayan cümleler kullandıkları ve örnek olayı farklı boyutlarda analiz ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin örnek olayın analiz sürecinde, örnek olayda geçen ve sanal ortamdan doğru ve güvenilir bilgiler elde edilmesini olumsuz etkileyen davranışları tespit ettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, örnek olayda geçen Bilal Öğretmen'in sanal ortamdan doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşabileceğine ilişkin öğrencilerine yeterli rehberliği yapamadığını saptamışlardır. Bu çerçevede öğrenciler, sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmanın yolları olarak site bağlantısına ve uzantısına dikkat etme, çift tırnak içerisinde arama yapma, sitelerde verilen bilgileri karşılaştırma yapılmasını vurgulamışlardır. Analiz süreci aşağıdaki sınıf içi iletişim kesiti ile devam etmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Araştırmacı: Siz Bilal Öğretmen'in yerinde olsaydınız öğrencilerinize yapacakları çalışmalar ile neler önerirdiniz?

Ö-14: Öğretmenim ben Bilal Öğretmenin yerinde olsaydım edu ve gov sitelerine bakmalarını söylerdim eğer araştırmada onlar yoksa birkaç siteye bakarak karşılaştırmalarını söylerdim. Bir de öğretmenim çift tırnak içerisine alarak aratmalarını söylerdim.

Ö-9: https olan sitelere girmelerini söylerdim.

Araştırmacı: Tamam, demin de söylemiştik https olan siteye girmeyi niye önerirdin?

Ö-9: Daha güvenli olması.

Ö-24: Hocam bence Bilal Öğretmen ilk önce şey yapmalıydı hocam şey önermeliydi hocam edu ve gov internet sitelerine ve https ile başlayan sitelere girmelerini önerirdim.

Ö-18: Hocam şimdi hani güvenilir sitelere hani https, gov, edu öyle şeyleri önerir ve bilinmeyen, tanıdık olmayan sitelere şüpheyle yaklaşmalarını söyler ve hani bazı sitelerle karşılaştırırdım.

Ö-27: Hocam ben devletin sitelerini kullanmasını önerirdim.

Ö-21: Hocam bence Bilal Öğretmen dersin yani birçok konusunu anlatmalıdır mesela kurallarını, neler yapması, hangi sitelerden araştırması bir de devletin önerdiği sitelerden araştırması gerekir.

Ö-25: Ben şey güncel tarih olup olmadıklarına bakmalarını isterdim.

Ö-5: Hocam ben dijital etiğe ve dijital güvenliğe uyararak araştırma yapmalarını önerirdim.

Ö-8: Öğretmenim ilk çıkan sitelere girmemelerini siteleri birbirleriyle karşılaştırmalarını dilerdim.

Verilen iletişim kesitini incelediğimizde, öğrencilerin, sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmanın yolları ile ilgili doğru tespitlerde buldukları görülmektedir. Bu doğrultuda sanal ortamda

doğru ve güvenilir bilgiler elde edebilmek için öğrenciler, https ile başlayan sitelerin tercih edilmesinin, edu. ve gov. uzantılı sitelere öncelik verilmesinin, sitelerin karşılaştırılmasının ve çift tırnak içerisinde araştırma yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Analiz süreci aşağıdaki diyalogla devam etmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Araştırmacı: Örnek olayda geçen Eylül Esmâ araştırmasını yaparken ne tür hatalar yapmıştır?

Ö-29: Öğretmenim Eylül Esmâ araştırmasını yaparken öğretmenim internet uzantılı sitelere dikkat etmemiş öğretmenim ilk çıkana basmıştır.

Ö-12: Hocam ilk çıkan sonuca tıklamış ve tırnak işareti içinde aratmamıştır.

Ö-16: Hocam, Eylül Esmâ e-posta adresi açmış ve şifresini kolay tahmin edilen şifrelerden yapmış.

Araştırmacı: Evet, değil mi?

Ö-22: Yaptığı araştırma sonucunda dolandırılma sorununa neden olabilirdi.

Araştırmacı: Nasıl? Biraz daha açıklayabilir misin?

Ö-22: Ya hocam diyor ya e posta şey tahmin edilebilir bir şifre onunla dolandırıcılar dolandırabilirdi.

Ö-7: Binlerce bilgi yığını arasında hemen bir tanesini seçip girmesi bence hatalıydı. Dijital güvenliğe uygun olamamış.

Araştırmacı: Peki, sen neler önerirdin?

Ö-7: Ben şey nasıl önerirdim, şöyle söyleyeyim: Şifresini kolay koymamasını, biraz daha zor, kendi aklında tutabilecek bir şifre koymasını ve dijital güvenliğe daha çok uymasını söyledim.

Verilen sınıf içi iletişim kesiti incelendiğinde öğrencilerin, örnek olayda geçen Eylül Esmâ adlı öğrencinin yaptığı hataları doğru bir şekilde tespit ettikleri görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler sanal ortamın doğru ve güvenilir bir biçimde nasıl kullanılacağını vurgulayan iletilere cevaplarında yer vermişlerdir. İkinci uygulama kapsamında gerçekleştirilen sınıf içi analiz sürecini genel olarak değerlendirdiğimizde, örnek olayların öğrencilerin sanal ortamdaki doğru ve güvenilir bilgilere nasıl ulaşabileceğine yönelik genel manada doğru cevaplar verdikleri saptanmıştır. Çünkü verilen iletişim kesiti örneklerinden de görülebileceği gibi analiz sürecinde öğrenciler sanal ortamdaki doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşabileceğine ilişkin doğru bilgileri ifade etmişlerdir. Buna dayanarak örnek olayın, öğrencilerin günlük hayatlarında sanal ortamı kullanırken daha bilinçli hareket etmelerine katkı sağlayacağını ifade edebiliriz.

Örnek olayın analiz süreci tamamlandıktan sonra, sanal ortamdaki doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşabileceği ile ilgili "Yönerge Hazırlama" etkinliği yaptırılmıştır. Etkinliğin yapıldığı günde bir öğrencinin devamsızlık yapmasından dolayı etkinliği 29 öğrenci yapmıştır. Öğrenciler tarafından geliştirilen ürünler "biçimsel özellikler, bilgilerin doğruluğu, düzen ve özgünlük" boyutlarında analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarına göre biçimsel özellikler boyutunda 24 çok iyi, 4 iyi ve 1 zayıf; bilgilerin doğruluğu boyutunda 22 çok iyi, 6 iyi ve 1 zayıf; düzen boyutunda 27 çok iyi, 1 iyi ve 1 zayıf; özgünlük boyutunda 28 çok iyi ve 1 zayıf ürün olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenci ürünleri niteliksel açıdan çok iyi ve iyi olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci ürünlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

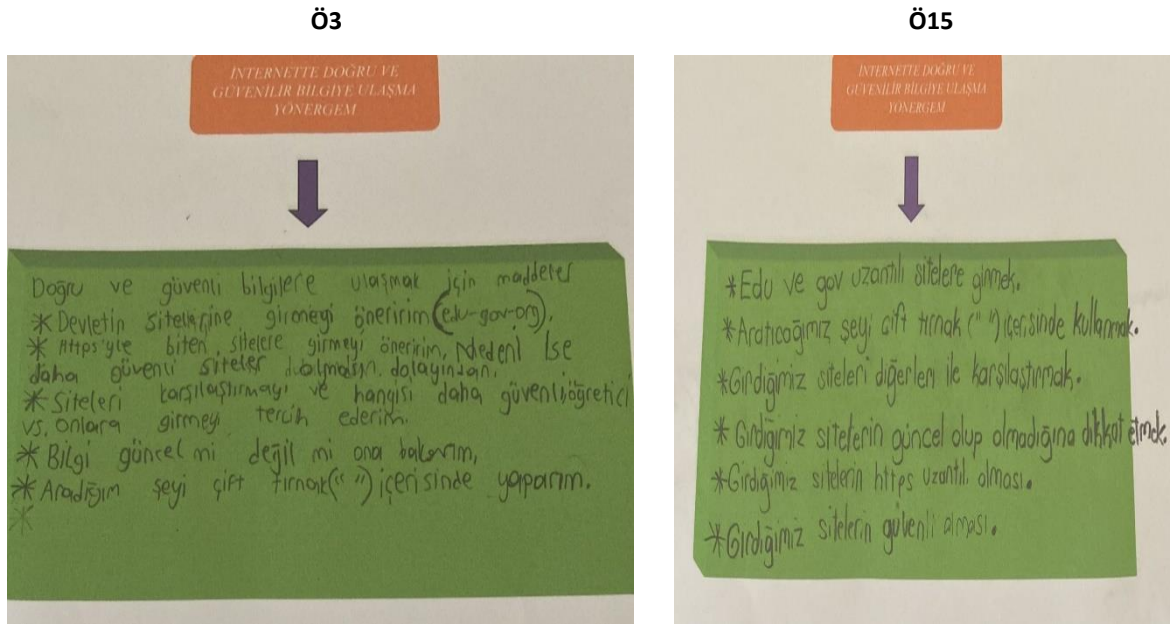
Tablo 4

“Yönerge Hazırlama” Etkinliğinin Analiz Sonuçları

	Alt Boyutlar			
	Biçimsel Özellikler	Bilgilerin Doğruluğu	Düzen	Özgünlük
Ürünün Niteliği	Çok İyi: 24	Çok İyi: 22	Çok İyi: 27	Çok İyi: 28
	İyi: 4	İyi: 6	İyi: 1	İyi:
	Orta:	Orta:	Orta:	Orta:
	Geliştirilmeli:	Geliştirilmeli:	Geliştirilmeli:	Geliştirilmeli:
	Zayıf: 1	Zayıf: 1	Zayıf: 1	Zayıf: 1

Görsel 2.

Öğrenci Ürünleri



Görsel 2’de verilen örnek yönergelerden de anlaşılacağı gibi analiz sonunda öğrencilerin benzer içerikte yönergeler yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmak amacıyla izlenmesi gereken adımların önemli ölçüde farkında oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin siteler arasında karşılaştırma yapmak, edu. ve gov. uzantılı siteleri tercih etmek, tırnak içinde arama yapmak ve https ile başlayan siteleri tercih etmek suretiyle sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere ulaşılacağı vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunlara dayanarak uygulama sürecinin, öğrencilerin sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılacağına ilişkin müktesebatlarını önemli ölçüde geliştirdiğini ifade edebiliriz.

Üçüncü Uygulamadan Elde Edilen Bulgular. Araştırmanın üçüncü uygulamasında öğrenciler, “Sanal ortamı güvenli kullanmaya önem gösterir.” kazanımı kapsamında hazırlanan ve sanal ortamın güvenli bir biçimde nasıl kullanılacağına odaklanılan hikâye temelli örnek olayı analiz etmişlerdir. Analiz sürecine ilişkin sınıf içi iletişim kesitlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Araştırmacı: Hikâyede geçen Tekin arkadaşı Şenol’a akıllı telefon alması için interneti önerirken eksik ya da yanlış bilgi verdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?

Ö-11: Hocam, eksik var çünkü öyle https gibi uzantıları söylemesine dikkat etmemiş, bir de yorumlara bakmasını önermemiş.

Ö-19: Hocam bence, eksik verdiği bilgi vardır. Öğretmenim çünkü öğretmenim https, edu, gov gibi uzantılar bir de öğretmenim sosyal medyada tanıştığımız kişilere öğretmenim isim özel bilgilerimizi vermemeyi söylemeyi unutmuş.

Ö-9: Bence eksik vermiştir. Çünkü önüne çıkan ilk siteye girmemesi gerektiğini söylememiştir.

Ö-21: Hocam, yanlıştır yani hiçbir şey yani internetin kurallarını hiçbir şekilde anlatmamıştır. Yani hocam devletin sitelerine girmesini, hangi siteden araştırmasını, onun nerden aldığını anlatmamıştır hocam.

Ö-28: Hocam, yanlıştır çünkü mesela arayacağı şeyi çift tırnak içerisinde aramasını söylememiştir hocam.

Ö-23: Siteler arasında fiyat karşılaştırması yapması gerektiğini söylememiştir.

Araştırmacı: Sizce, Şenol telefon siparişini vermeden önce nelere dikkat etmeli ve nasıl hareket etmeliydi?

Ö-8: Öğretmenim ilk önce Şenol internet kafeye gidip kendi bilgilerini bilgisayara yazmamalıydı, internetten bulduğu sosyal medya arkadaşına kendi bilgilerini vermemeliydi.

Ö-7: Evet hocam, tanıştığı arkadaşına bütün bilgilerini vermiştir. Kimlik hırsızlığı olmuştur.

Ö-18: Hocam ilk önce şey yaparken bilmediği şeyler varsa onu ilk önce araştırmalı ve öyle yola çıkmalıydı.

Ö-20: Hocam siteleri karşılaştırıp fiyatları daha uygun alabilirdi ve bilmediği kişilere kimlik bilgilerini vermemeli ve kredi kartı, banka hesabındaki bilgileri vermemeliydi ve bundan dolayı kimlik hırsızlığı gerçekleşmiştir.

Ö-6: Siteleri karşılaştırması gerekiyordu hocam, çift tırnak içerisinde aratması gerekiyordu hocam, sonra fiyatını daha uygun bir şekilde alması gerekiyordu ki bozuk veya yanlış bir şekilde daha güvenilir olması gerekiyordu bir de hocam, iade talebi oluyor mu veya hocam şey garantisi var mı diye ona da bakmalıydı.

Ö-11: Hocam, Şenol'un şey yapması gerekiyordu: Siparişi vermeden önce herhangi bir telefon numarası olup olmadığını kontrol etmeliydi.

Ö-3: Hocam, müşteri yorumlarına bakmamıştır.

Ö-21: Hocam, etrafında mesela hocam annesine, babasına veya öğretmenine sorup öyle sipariş vermelidir.

Verilen iletişim kesitini incelediğimizde, öğrencilerin önceki uygulamalara göre konuya ilişkin hakimiyetlerinin arttığını ifade edebiliriz. Bu kapsamda öğrencilerin önceki uygulamalara nazaran daha yetkin ve farklı perspektiflerin ürünü cevaplar verdikleri görülmektedir. Analiz sürecinde öğrenciler örnek olayda geçen karakterin yapmış olduğu hatalı eylemleri güvenli internet kullanımını baz alarak saptamışlardır. Öğrenciler, analiz sürecinde sanal ortamda alışveriş yapmadan önce araştırma yapılmasının, güvenilir sitelerin tercih edilmesinin, siteler arasında karşılaştırma yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca sanal ortamda dolandırılma ve suça bulaşma/sürüklenme riskine karşı sanal ortamda özel bilgilerin paylaşılmaması, alışveriş yaparken güvenebileceği insanlardan (anne, baba ve öğretmen gibi) destek alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Analiz süreci aşağıda verilen iletişim kesiti ile devam etmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Araştırmacı: Şenol, dijital vatandaşlık kapsamında hangi becerileri kullanmıştır?

Ö-5: Şey hocam, dijital erişim.

Ö-5: Hocam, dijital ticareti kullanmıştır ve dijital erişimi kullanmıştır.

Ö-7: Dijital ticaret, dijital iletişim, dijital erişimi kullanmıştır. Dijital vatandaşlığın hangi boyutlarına dikkat etmemiştir: Dijital güvenliğe dikkat etmemiştir.

Ö-19: Öğretmenim, dijital ticaret ile erişimi kullanmıştır.

Araştırmacı: Peki, hangi boyutlarını dikkate almamıştır?

Ö-11: Dijital güvenliği kullanmamıştır.

Araştırmacı: Dijital güvenliği kullanmamıştır.

Ö-21: Dijital hak ve sorumlulukları kullanmamıştır hocam.

Ö-23: Hocam, dijital etik. Çünkü dijital etik internet adabı demektir. Şenol adlı kişi karşdakileri dijital etiği yani...

Araştırmacı: Şimdi Şenol mu dijital etiğe uymamış, yoksa özel bilgilerini paylaştığı kişi mi?

Ö-23: Özel bilgilerini paylaştıran kişi dijital etiğe uymamıştır. Şenol değil.

Verilen iletişim kesitine dayanarak, öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini baz alarak örnek olayı yetkinlikle analiz ettiklerini söyleyebiliriz. Çünkü öğrencilerin örnek olayda geçen karakterin dijital vatandaş olarak dijital erişimi, dijital ticareti, dijital iletişimi kullandığını ancak dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluk, dijital hukuk, dijital etik ve dijital okuryazarlık boyutlarına yeterince dikkat etmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, örnek olayda geçen karakterin dijital vatandaşlık becerilerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle yapılan uygulamaların öğrencilerin analiz becerilerini geliştirdiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü Uygulamadan Elde Edilen Bulgular. Araştırmanın dördüncü uygulamasında öğrenciler, “Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.” kazanımı kapsamında odağını bilimsel etik oluşturan gazete haberi temelli örnek olayı analiz etmişlerdir. Analiz sürecine ilişkin sınıf içi iletişim kesitlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Araştırmacı: Örnek olayda geçen Fatih’in davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

Ö-5: Hocam, şimdi Fatih’in davranışı doğru değil hocam çünkü altına bir kaynakça ve dipnot yazıp, şey bu kitabı nerede yazdığına dair şey bir yazı gibi bir şey yazması lazımdı hocam, yani bu dijital etiğe aykırı.

Ö-3: Hocam, doğru değil, çünkü bilgi hırsızlığı yapmış, çünkü kaynağı kaynakçada yazmamış hocam.

Ö-11: Doğru değildir. Çünkü kendisi yapmış gibi göstermiştir. Hem bilimsel etiğe aykırı hem de kitabın yazarına, artık hangi kitaptan bakmışsa ona saygı göstermemiştir.

Ö-14: Öğretmenim, şey Fatih’in yaptığı davranış yanlış çünkü öğretmenim, aynısını yazıyor baktığı kaynaktan aynısını yazdığı için de hocam değiştirerek yazması gerekiyor (Kendi ifadeleriyle yazması) o yüzden yanlış yapmıştır.

Ö-21: Hocam, bence yanlıştır. Çünkü hocam, kopyala yapıştır yapmıştır yani aynı kitaptan aynı bilgileri koymuştur. Başka kitaplardan da yararlanmalıdır bir de hocam, kendisinin gibi göstermiş olmaması lazımdı, kaynağı belirtmeliydi.

Ö-19: Öğretmenim bence öğretmenim, Fatih’in davranışı yanlıştır çünkü öğretmenim, dijital etiğe uymuyor öğretmenim, alsa da öğretmenim bunu nerden aldığını, hangi kitaptan aldığını, kimin yazdığını yazmalıydı.

Verilen iletişim kesitinden öğrencilerin örnek olayda yer alan etik ilkelere uymayan davranış saptadıkları ve söz konusu davranışın niçin etik olmadığını nedenleri ile açıkladıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler intihal yapmadan herhangi bir bilgi kaynağından nasıl istifade edilebileceğini ifade ederek çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin çalışması referans verilmeden kullanılan bir insanın hangi duyguları hissedeceğine ilişkin ne

düşündüklerini saptamak amacıyla, “Size ait olan bir kitaptan bu şekilde bilgiler alınsaydı ne hissederdiniz? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya sınıfın hemen hemen tamamının “kötü hissedirim” ibaresini kullandığı ve mağdur olan bireyin yaşayabileceği olası duygu durumlarını yansıtan cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu nitelikteki öğrenci cevaplarından bazılarını yansıtan sınıf içi iletişim kesiti örneği aşağıda verilmiştir:

Sınıf içi iletişim kesiti

Ö-27: Hocam, kötü olurdum. Çünkü yazmışım kaç gün uğraşmışım.

Ö-19: Öğretmenim ben çok üzülürdüm öğretmenim, bir de benim isminin verilmemesine üzülürdüm öğretmenim çünkü ben ona şey arkadaşımın dediği gibi aylar, yıllar belki de seneler harcıyorum hocam, bunun karşılığında öğretmenim, benim yazdığım mal satılırdı ben çok üzülürdüm.

Ö-15: Hocam, bütün emeklerimin şey mahvolduğunu hissedirdim, çok sinirlenirdim, üzülürdüm çünkü bütün bilgileri benim kitabımdan çalmıştır ve ismimi, kitabımın adını oradaki kitabında belirtmemiş.

Ö-14: Öğretmenim, ben kötü hissedirdim çünkü öğretmenim, adam gidiyor benim kitabımın aynısını çıkarıyor bir de piyasa değerinin altında şey yapıyor bir de kaynakçaya benim ismimi yazmıyor öğretmenim, nereden aldığını yazmıyor yani hocam kendimi kötü hissedirdim.

Ö-18: Üzülürdüm çünkü hocam, aynısını yapıştırıp onun kitabı daha çok hani piyasa değerinin altında olduğu için hani diğer insanların işine gelirdi hani o yüzden hani benim bilgilerimi çaldığını hani onunmuş gibi gösteriyor.

Ö-9: Öğretmenim sinirlenirdim çünkü hem benim bilgilerimi almış hem de kendisinin gibi göstermiş dayanamazdım yani.

Araştırmada gazete haberi temelli örnek olayın analiz süreci tamamlandıktan sonra konu ile ilgili slogan geliştirme etkinliği yaptırılmıştır. Etkinliğin yapıldığı günde iki öğrencinin devamsızlık yapmasından dolayı etkinliği 28 öğrenci yapmıştır. Öğrenciler tarafından geliştirilen ürünler slogan oluşturabilme, uygun mesaj verebilme, konunun önemini vurgulama ve biçimsel özellikler olmak üzere dört alt boyutta analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

“Slogan Oluşturma” Etkinliğinin Analiz Sonuçları

Değerlendirme Boyutları				
	Slogan Oluşturabilme	Uygun Mesaj Verebilme	Konunun Önemini Vurgulama	Biçimsel Özellikler
Ürünün Niteliği	Çok İyi: 19	Çok İyi: 21	Çok İyi: 28	Çok İyi: 28
	İyi:	İyi:	İyi:	İyi:
	Orta: 2	Orta: 7	Orta:	Orta:
	Geliştirilmeli: 7	Geliştirilmeli:	Geliştirilmeli:	Geliştirilmeli:
	Zayıf:	Zayıf:	Zayıf:	Zayıf:

Tablo 5’te verilen sonuçlara göre öğrenciler tarafından geliştirilen ürünler analiz edildiğinde slogan oluşturabilme boyutunda 19 çok iyi, 2 orta ve 7 geliştirilmeli; uygun mesaj verebilme boyutunda 21 çok iyi ve 7 orta; konunun önemini vurgulama boyutunda 28 çok iyi; biçimsel özellikler boyunda ise 28 çok iyi olarak değerlendirilen çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin bilimsel etik kapsamında nitelikli ürünler geliştirdiklerini ifade edebiliriz. Bu çerçevede öğrenciler tarafından yapılan çalışmalardan bazı örnekler Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6

Bilimsel Etiğe İlişkin Öğrenci Sloganları

Ö3	BİLİMSEL ETİK İLE İLGİLİ SLOGANIM Bilgi Fatih'e uymayın! Etik BİLGİ HİRSİZLİĞİ YAPMAYIN!
Ö4	BİLİMSEL ETİK İLE İLGİLİ SLOGANIM Bilgi hırsızlığı yapmamalıyız, Yani intihal yanlış bir şey. Bunlar bilimsel etiğe aykırıdır.
Ö9	BİLİMSEL ETİK İLE İLGİLİ SLOGANIM 1= kopya sakın intihal kalırsın orada. 2= uy etiğe olma hırsız.
Ö15	BİLİMSEL ETİK İLE İLGİLİ SLOGANIM Bilimsel etiğe uy ve bilgi hırsızlığı yapma, mutlu ol
Ö20	BİLİMSEL ETİK İLE İLGİLİ SLOGANIM Kim senin kitabının ahençini çalırsa, kazanacağı yazmamıştır. Bilimsel etiğe önemlidir.
Ö28	BİLİMSEL ETİK İLE İLGİLİ SLOGANIM Bilimsel Etiğe Uymalı Bilgi Hırsızlığı Yapmamalıyız

Verilen slogan örneklerinden de anlaşılacağı gibi, geliştirilen sloganlarda genel olarak bilimsel etiğin önemini vurgulandığı saptanmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen sloganlarda bilimsel etiğe uygun davranışın önemini ve uygun olmayan davranışların çeşitli örneklerle açıklandığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, bilimsel etiğe uygun olmayan davranışı "hırsızlık" olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda sloganlarda öğrencilerin genel olarak konuya uygun mesaj vermelerine ve konunun önemini ortaya koyan ifadeleri tercih etmelerine dayanarak gerçekleştirilen öğretim uygulamasının öğrencilerin bilimsel etiğe ilişkin bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu etkilediğini ifade edebiliriz.

Anket Formundan Elde Edilen Bulgular: Uygulama sürecinin öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini nasıl etkilediğini saptamak amacıyla uygulamaya başlamadan önce (ön uygulama) ve uygulamanın sonunda (son uygulama) öğrencilerin yazılı olarak cevapladıkları anket formları öğrencilere uygulanmıştır. Bu anket formu ile araştırma öncesi ve sonrası öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerine ilişkin durumlarını gösteren veriler elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler, analiz edilerek aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda anket formunda yer alan "İnternet gündelik yaşamımızı nasıl etkilemektedir? Örnekle açıklar mısınız?" sorusuna verilen cevapların analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7'de verilen bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin gündelik yaşamda internetin olumlu etkisine dair düşüncelerinin altı boyutta toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda ön uygulama anketinde internetin gündelik yaşamdaki olumlu etkisine ilişkin 48 vurgulamanın, son uygulama anketinde ise 74 vurgulamanın yapıldığı saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların gündelik yaşamda internetin olumlu etkisine ilişkin görüşlerinin ön ve son uygulama anketinde 6 boyutta toplandığı saptanmıştır. Öte yandan katılımcıların internetin gündelik yaşamdaki olumsuz etkisine ilişkin ön uygulamada ifade ettikleri düşüncelerin 6 boyutta, son uygulamada ifade ettikleri düşüncelerin 11 boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların internetin gündelik yaşamdaki olumsuz etkisine ilişkin ön

uygulama anketinde 35, son uygulama anketinde ise 74 vurgulama yaptıkları görülmüştür. İnternetin gündelik yaşamdaki olumlu ve olumsuz etkilerine dair katılımcı görüşlerinin son uygulama anketinde daha iyi ifade edildiği saptanmıştır. Bu çerçevede bazı katılımcıların ön ve son uygulama anketinde ifade ettikleri düşüncelerden doğrudan alıntılar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 7

İnternetin Gündelik Yaşama Etkileri

Tema	Kategori	Kod	Ön uygulama	Son uygulama	
İnternetin Gündelik Yaşama Etkileri	Olumlu	İyi etkilemekte	15	26	
		Derse katkı ile ödev ve araştırma	12	17	
		Oyun ve eğlence	9	5	
		Yeni şeyler öğrenme ve bilgi edinme	5	6	
		Hayatı kolaylaştırma ve hizmet (eğitim, sağlık, ulaşım, iletişim, haberleşme, alışveriş boyutları)	5	19	
	Olumsuz	Video izleme	2	1	
		Bağımlılık	13	16	
		Kötü etkilemekte	12	26	
		Sosyal yaşantı	5	8	
		Kimlik hırsızlığı	-	6	
		Dolandırılma	-	3	
		Sağlık sorunları	3	3	
		Oyun oynama	-	6	
		Ders başarısını düşürme	1	2	
		Aile içi ilişkileri zayıflatma	-	2	
		Kötü alışkanlık	-	1	
		Bilgi hırsızlığı	-	1	
		Yalan haber	1	-	
		Toplam (f)		83	148

Tablo 8

Öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar

Öğrenci	Anket	Doğrudan alıntı
Ö3	Ön uygulama	1-İnternet gündelik yaşamımızı nasıl etkilemektedir? Örnekte açıkla mısınız? araştırma türü ödevlerime ve oyun açısından internet güzel bir etkiye sahiptir.
	Son uygulama	1-İnternet gündelik yaşamımızı nasıl etkilemektedir? Örnekte açıkla mısınız? İnternet gündelik hayatımızı hem yararlı hem de zararlı etkiler. Bunlardan bir tane örnekte şunlardır: - İnterneti haberler ihtiyaçlar dersler vb. kullanmak (yararlı) - İnterneti sadece vein vb. kullanmak (zararlı) saatlerce oyun vb. ile
Ö9	Ön uygulama	1-İnternet gündelik yaşamımızı nasıl etkilemektedir? Örnekte açıkla mısınız? Olumlu. Araştırma yapmaya yardım ediyor. Bir buçuk saat oyun oynayıp eğleniyorum. Videolardan yeni şeyler öğreniyorum.
	Son uygulama	1-İnternet gündelik yaşamımızı nasıl etkilemektedir? Örnekte açıkla mısınız? Olumlu=Araştırma yapmamızı sağlar. İnternet, eğlence yollarından yararlanmamızı, iletişim yollarından yararlanmamızı. Olumsuz=Dolandırıcılık yaşayabiliriz. Bağımlı olma riskleri vardır. Bazenimiz ile bizim adımıza suç istenebilir.

Öğrencilerin ön ve son uygulama anketinde internetin gündelik yaşamı nasıl etkilediğine ilişkin ifade ettikleri görüşler incelendiğinde, son uygulamada katılımcıların daha yetkin cevaplar verdikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların ön uygulamada genel olarak internetin olumlu etkilerinden söz ettikleri, son uygulamada ise hem olumlu hem de olumsuz etkilerine dikkat çektikleri saptanmıştır. Örneğin katılımcı Ö3 ön uygulamada oyun ve ödev hazırlama boyutlarını öne çıkararak sadece olumlu etkisinden bahsederken son uygulamada ise internetin olumlu ve olumsuz etkilerini vurgulayan cümleler kurmuş ve özellikle internet üzerinden oynanan oyunların bağımlılık yaptığını ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan Ö9'da tıpkı katılımcı Ö3 gibi ön uygulamada sadece olumlu yönü ortaya çıkarmıştır. Katılımcı Ö9 son uygulama anketinde ise internetin gündelik yaşamdaki hem olumlu hem de olumsuz etkisini ifade eden cümleler dile getirmiştir. Bu çerçevede Ö9, internetin iletişim, eğitim, eğlence, ticaret boyutlarında gündelik yaşamı olumlu etkilediğini vurgularken aynı zamanda riskler konusunda duyarlı olunması gerektiğinin altını çizmiştir.

Çalışmada uygulamanın sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılabileceğine ilişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini nasıl etkilediğini saptamak amacıyla ön ve son uygulama anketinde, "Sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere nasıl ulaşılabilir?" sorusu sorulmuştur. Bu soru kapsamında elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Sanal Ortamda Doğru ve Güvenilir Bilgiye Ulaşma Yolları

Tema	Kod	Ön uygulama	Son Uygulama
Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yolları	Edu, gov ve com uzantılı siteleri kullanma	7	20
	Güvenilir siteleri kullanma	6	2
	Devlete ait siteleri kullanma	5	6
	Gov ve org uzantılı siteleri kullanma	5	-
	Bilinen siteleri kullanma	3	-
	Telefon, tablet ve interneti kullanma	2	-
	Araştırma ve yorumlara bakma	2	-
	Onaylı siteleri kullanma	1	-
	Kısaltmalara bakma	1	1
	Bütün siteleri kullanma	1	-
	Https ile başlayan siteler kullanma	-	20
	Siteleri karşılaştırma	-	16
	Çift tırnak içerisinde arama yapma	-	15
	Gov, edu, org siteleri kullanma	-	2
	Bilimsel etik ve dijital kurallara uyma	-	1
Toplam (f)		33	83

Tablo 9'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını ön uygulama anketinde 33, son uygulama anketinde ise 83 ifadede vurguladıkları görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin, ön uygulama anketinden farklı olarak son uygulama anketinde sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yolları arasında https ile başlayan siteleri kullanma, siteler arası karşılaştırma yapma, çift tırnak işareti kullanarak arama yapma; gov, edu, ve org uzantılı siteleri tercih etme, bilimsel etik ve dijital kurallara uygun hareket etme örneklerini verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların sözü edilen hususları ön uygulama anketinde dile getirmemesini göz önüne aldığımızda, uygulamanın öğrencilerin sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmaya ilişkin bilgi ve farkındalıklarını önemli ölçüde yükselttiğini ifade edebiliriz. Bu kapsamda katılımcı görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10

Öğrenci Görüşlerinden Doğrudan Alıntılar

Öğrenci	Anket	Doğrudan alıntı
Ö3	Ön uygulama	2-Sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere nasıl ulaşılabilir? Şu anda "org ve gov" gibi klerle bitirilirse bu siteler genellikle güvenlidir. örnek; Eba.gov.tr
	Son uygulama	2-Sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere nasıl ulaşılabilir? 1- Girdiğimiz sitede https. olmalıdır. 2- Girdiğimiz site devletin siteleri (edu-gov-tr) gibi veya başka güvenilir sitelerde kullanılabilir. 3- Aradığımız şeyi tırnak içerisinde yazmamızı sağlayabilir. 4- Siteleri karşılaştırıp en uygun olanı seçmek.
Ö4	Ön uygulama	2-Sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere nasıl ulaşılabilir? Sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere internetten bakarak ulaşılabilir.
	Son uygulama	2-Sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgilere nasıl ulaşılabilir? - Gift tırnak ile aradığımız şeyi arattığımızda, - Https olması, - Edu ve gov ile bitirmemiz. - Sıradaki karşılaştırmak.

Öğrencilerin, sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılabilirliğine ilişkin son ve ön uygulama anketlerine verdikleri cevaplar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde son uygulama anketindeki görüşlerin nitelik ve nicelik bakımından ön uygulama anketindeki görüşlerinden daha iyi olduğu saptanmıştır. Örneğin katılımcı Ö3'ün, ön uygulama anketine konu ile ilgili bir örnek verirken son uygulama anketinde dört örnek verdiği saptanmıştır. Ayrıca diğer bir katılımcı olan Ö4'ün ise ön uygulama anketinde konuya ilişkin yetersiz olarak değerlendirilebilecek bir cevap verdiği görülürken son uygulama anketinde ise konuya ilişkin doğru cevaplar verdiği saptanmıştır. Bu bulguları uygulamanın olumlu neticeleri olarak değerlendirebiliriz.

Çalışmada uygulamanın, öğrencilerin sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmalarını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla ön ve son uygulama anketinde öğrencilere "Sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmanın yolları nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11

Sanal Ortamı Güvenli Kullanma Yolları

Tema	Kod	Ön uygulama	Son uygulama
Sanal ortamı güvenli kullanma yolları	Güvenilir sitelere girmek	7	3
	Özel bilgileri paylaşmamak	7	9
	Her siteye girmemek	5	-
	Bilinen sitelere girmek	5	3
	Bilinçli kullanmak	4	4
	Antivirüs programı kullanmak	3	3
	Her siteye ve reklama tıklamamak	2	-
	Araştırma yapmak	2	-
	Siteleri karşılaştırmak	2	11
	Site isimlerine bakmak	1	-
	Sanal ortama değer verip korumak	1	-
	Bağımlı olmamak	1	1
	Https ile başlamasına dikkat etmek	-	9
	Gov ve edu uzantılı siteler kullanmak	2	8

Tema	Kod	Ön uygulama	Son uygulama
	Dijital etik/bilimsel etiğe uygun davranmak	1	7
	Çift tırnak içerisinde arama yapmak	-	4
	Tanımadığımız insanlarla arkadaşlık etmemek	-	2
	Güvenli programlar kullanmak	-	1
	Zor şifre oluşturmak	-	1
	Yorumlar inceleme	-	1
	Toplam (f)	43	67

Tablo 11'deki öğrenci görüşleri incelendiğinde, ön ile son uygulama anketine verilen cevaplarda önemli bir değişim meydana geldiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler son uygulama anketinde gov. ve edu. uzantılı sitelerin tercih edilmesi, çift tırnak içinde arama yapılması, dijital etik ve bilimsel etiğe uygun davranılması, sosyal medyada tanımadığı insanlarla arkadaşlık edilmemesi, kırılması veya tahmin edilmesi zor şifrelerin tercih edilmesi, siteler arasında karşılaştırılma yapılması, kişisel bilgilerin paylaşılmaması gibi doğrudan dijital vatandaşlık becerileri ile ilgili ilkelerden bahsetmişlerdir. Bu sonuçların elde edilmesini sağlayan katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12*Öğrenci Görüşlerinden Doğrudan Alıntılar*

Öğrenci	Anket	Doğrudan alıntı
Ö6	Ön Uygulama	3-Sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmak için neler yapmalıyız? İyi sitelere girerek bir siteye girip araştıracağımız şey bakmak yerine 3 tane siteye girip kaynağı doğrulamak gerek
	Son uygulama	3-Sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmak için neler yapmalıyız? İnter-netten arkadaş yapmatalıyız. Kimlik bilgilerimizi veremeliyiz. Dijital etik'e dymalıyız.
Ö7	Ön Uygulama	3-Sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmak için neler yapmalıyız? Ben & daha çok güvendiğim oyunlara girmeyi, çok fazla tercih ederim
	Son uygulama	3-Sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmak için neler yapmalıyız? Sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmak için sunları yapabiliriz 1. Özel bilgileri paylaşmamak 2. Ter. biyeli, edepli ve Anlık kullanmak

Sanal ortamı güvenli bir biçimde kullanmaya ilişkin öğrenci görüşlerinden verilen doğrudan alıntılardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin son uygulama anketinde sanal ortamı güvenli kullanmaya ilişkin daha teknik ve amaca hizmet eden önlemleri vurguladıkları söylenebilir. Örneğin bu konuda ön uygulama anketinde bir hususu vurgulayan öğrenci Ö6, son uygulama anketinde daha fazla hususu vurgulamıştır. Katılımcı Ö7 ön uygulama anketinde, sanal ortamı sadece oyun amaçlı ve kendi açısından güvenli olacak şekilde kullandığını ifade ederken son uygulama anketinde ise özel bilgilerin paylaşılmamasının ve etik ilkelere uygun davranılmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bunlara dayanarak uygulama sürecinin öğrencilerin sanal ortamı güvenli kullanmaya ilişkin bilgi, tutum ve değerlerini olumlu yönde etkilediğini ifade edebiliriz.

Araştırmada uygulamanın öğrencilerin bilimsel etiğe ilişkin bilgi ve farkındalıklarını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla ön ve son uygulama anketlerinde öğrencilere, "Yaptığımız bir çalışmanın bilimsel etiğe uygun olması için neler yapmalıyız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13

Bilimsel Etiğe Uygu Davranışlar

Tema	Kod	Ön uygulama	Son uygulama
Bilimsel etiğe uygun davranışlar	Güvenilir siteler kullanmak	5	3
	Araştırma yapmak	4	-
	Dersi dinlemek ve ödev yapmak	3	-
	Doğru ve güzel düşünmek	2	-
	Çalışmak	2	-
	Kurallara uymak	3	-
	Konuları güncellemek	1	-
	Çevreye duyarlı olmak	1	-
	Bilinen çalışmalarını kullanmak	1	-
	Eğlenerek öğrenmek	1	-
	Kaynakça belirtmek	-	17
	İntihal yapmamak	-	16
	Bilgi hırsızlığı yapmamak	-	15
	Doğru ve güvenilir araştırma yapmak	-	6
	Alıntılarını çift tırnak içerisinde belirtmek	-	5
	Dijital etiğe uygun davranmak	-	2
	https ile başlayan siteleri tercih etmek	-	2
	İzin almak	-	1
	Özel bilgileri paylaşmamak	-	1
	Siteleri karşılaştırmak	-	1
Toplam (f)		23	69

Tablo 13'te verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bilimsel etiğe ilişkin ön ve son uygulama anketlerine verdikleri cevaplarda önemli farklılaşma olduğunu söyleyebiliriz. Bu kapsamda ön uygulama anketinde öğrencilerin bilimsel etikle ilgili yetkinliklerinin oldukça düşük olduğunu gösteren cevaplar verdikleri fakat son uygulama anketinde ise durumun tersine döndüğü tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin son uygulama anketinde faydalanılan kaynakların kaynakçada verilmesi, intihal yapılmaması, doğrudan alıntılarının çift tırnak içinde gösterilmesi, dijital etiğe uygun davranılması, izin alınması, özel bilgilerin paylaşılmaması gerektiği gibi doğrudan bilimsel etik ile ilgili hususları vurguladıkları saptanmıştır. Bazı öğrencilerin bilimsel etikle ilgili ön ve son uygulama anketinde ifade ettikleri görüşlerden doğrudan alıntılar Tablo 14'te verilmiştir:

Verilen doğrudan alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin son uygulama anketinde bilimsel etiğe ilişkin daha yetkin cevaplar verdikleri görülmektedir. Örneğin katılımcılardan Ö2 ve Ö11 ön uygulama anketinde, bilimsel etik ile ilgili herhangi bir açıklamada bulunmazken son uygulama anketinde ise bilimsel etiğe uygun olma durumu ile ilgili birden fazla doğru örneklemelerde buldukları saptanmıştır. Bu doğrultuda son uygulama anketinde öğrencilerin yararlanan kaynakları kaynakçada belirtmek, intihal yapmamak, bilgi hırsızlığı yapmamak, alıntılarını çift tırnak içerisinde belirtmek, kopyala yapıştır yapmamak gibi bilimsel etikle doğrudan ilgili hususları belirttikleri tespit edilmiştir. Bunlara dayanarak uygulamanın öğrencilerin bilimsel etiğe ilişkin bilgi, davranış ve farkındalık düzeylerini önemli ölçüde geliştirdiğini ifade edebiliriz.

Tablo 14*Öğrenci Görüşlerinden Doğrudan Alıntılar*

Öğrenci	Anket	Öğrenci Görüşü
Ö2	Ön uygulama	4-Yaptığımız bir çalışmanın bilimsel etiğe uygun olması için neler yapmalıyız?
	Son uygulama	4-Yaptığımız bir çalışmanın bilimsel etiğe uygun olması için neler yapmalıyız? aldığımız bir bilginin arka sahnelerine ulaşarak hazırlanmış eser hazırlanarak intihal olur.
Ö11	Ön uygulama	4-Yaptığımız bir çalışmanın bilimsel etiğe uygun olması için neler yapmalıyız?
	Son uygulama	4-Yaptığımız bir çalışmanın bilimsel etiğe uygun olması için neler yapmalıyız? Kaynakta ve dipnot kullanmalısınız. Kaynaklara bilgisi kimden veya nerden aldığımızı göstermemiz hem kendimizin bilgisi gibi göstermemiz hem bilimsel etiğe uymaz, hemde bilgi hırsızı oluruz.

Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Örnek Olay Yöntemi Temelli Öğretim Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen örnek olay yöntemi temelli öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini saptamak amacıyla araştırma süresince öğrencilerin günlük yazmaları sağlanmıştır. Öğrenciler tarafından yazılan günlüklerin analiz edilmesiyle ulaşılan temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15*Uygulama Sürecinden Öğrenci Günlüklerine Yansyanlar*

Tema	Kod	f
Yaşanılan Duygular	Güzel hissetme (58), Sevgi (37), İyi hissetme (27), Eğlence (24), Heyecan (20), Mutlu (13), Beğenme (10), Üzüntü (9), Heyecan (8), Hoşlanma (6), Zevk/keyif (5), Sitem (5), Merak (4), öfke (3), Harika (3), Endişe (3), Memnuniyet (2), Beğenmeme (1), Utanma (1)	239
Kazanımlar	İnternet ve dijital vatandaşlık farkındalığı (22), Güvenilir siteler, uzantılar ve çift tırnak kullanma farkındalığı (20), Kıyaslama yapma (17), Bilimsel etik ve bilgi hırsızlığı konusuna karşı duyarlı olma (9), Öğrenilenleri hayata yansıtma (7), Empati kurabilme (7), E-devlet farkındalığı oluşma (3), Öz güven gelişimi (2), Günlük tutmayı önemseme (2)	89
Sevilen durumlar	Etkinlik içerikleri ve soruları (30), Afiş çalışması/resim çizme ve ekleme (20), Yönerge hazırlama (7), Etkinliklerin öğretmen tarafından planlanması (4), Disiplinli ve verimli çalışma yapılması (4), Empatik düşünme (3), Çok fazla Soruları cevaplama (3), Ses kaydının alınması (2), Günlük tutma (2), Bilgi edinme (1), Slogan yazmak (1), Dijital sağlık ve dijital erişim bilgisi (1)	78
Sevilmeyen durumlar	Etkinliklerin bitmesi (3), Örnek olaylarda geçen karakterlerin yaşadıkları (2), Derse aynı kişilerin katılması (1), Derste gürültü olması (1)	7
Yaşanılan Zorluklar	Ses kaydı nedeniyle heyecanlanma (12), Cevap verirken heyecanlanma (10), Yönerge hazırlama (2), Cevap verirken utanma (1), Resim çizmek (1), Slogan yazmak (1), Dijital hukuk ve dijital okuryazarlık (1), düşünceyi ifade etme (1), Dijital etik (1)	30
Toplam		441

Öğrenciler tarafından yazılan günlüklerin analiz edilmesiyle “yaşanılan duygular”, “kazanımlar”, “sevilen durumlar”, “sevilmeyen durumlar” ve “yaşanılan zorluklar” olarak isimlendirilen kategoriler elde edilmiştir. Yaşanılan duygular teması kapsamında öğrencilerin günlüklerinde *güzel hissettim, sevdim, iyi hissettim, eğlendim, heyecanlandım, mutluydum, beğendim, üzüldüm, heyecanlandım, hoşlandım, zevk/keyif aldım, sitem ettim, merak ettim, öfkelenim, harikaydı, endişelendim, memnun oldum, beğenmedim ve utandım* ibarelerine yer verdikleri görülmüştür. Uygulama süreci boyunca öğrencilerin en fazla güzel hissetme, sevgi ve iyi hissetme duygularını yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu tespitlerin yapılmasına kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir:

Ö1: “*Bu etkinlik harika geçti, isteğim kadar parmak kaldırıp soruları cevapladım.*” (09.02.2022)

Ö8: “*Merhaba günlük bugün yönerge hazırladık, bana çok faydalı oldu ve tekrar etmiş olduk.*” (16.02.2022)

Ö16: “*Merhaba bugün yaptığımız çalışma çok eğlenceli, çok mutlu, heyecanlı, severek bilgi sahibi olarak ve resim gücümüzü geliştirerek geçti.*” (11.02.2022)

Ö21: “*Sevgili günlük bugün hocamızla etkinlik yaptık çok güzel geçti.*” (09.02.2022)

Ö27: “*Bugün ders güzel geçti, tekrar etmiş olduk.*” (11.02.2022)

Günlüklerin analiz edilmesiyle uygulama sürecinde öğrencilerin bazı kazanımlar elde ettikleri saptanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin internet ve dijital vatandaşlık farkındalığının geliştiğini, internet üzerinde araştırma yaparken güvenilir sitelere, uzantılara ve çift tırnak kullanmaya ilişkin bilgi ve farkındalıklarının arttığını, internetten ulaşılan bilgiler arasında kıyaslama yapmaya ilişkin tutum geliştirdiklerini, bilimsel etik ve bilgi hırsızlığı konusuna karşı duyarlılık geliştirdiklerini, öğrendikleri bilgileri gündelik yaşamlarında kullandıklarını, empati becerilerinin geliştiğini, e-devlet portalına ilişkin farkındalıklarının arttığını, öz güven geliştirdiklerini ve günlük tutmayı önemsediklerini gösteren ifadelere günlüklerinde yer verdikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö23: “*Bu etkinlik sayesinde dijital vatandaşlık konusunu resmen ezberledim, konu çok kolaydı.*” (11.02.2022)

Ö29: “*Bugün 6. Etkinlikte Fatih kitap yazmak için internetten araştırma yapmaya başlamış. Bir kişinin kitabını kopyalayarak bilgi hırsızlığı yapmıştır.*” (02.03.2022)

Ö5: “*Emir Rıza ve ailesi e devlete başvursalardı işlerini çabuk hâlledebilirlerdi.*” (09.02.2022)

Ö4: “*Googleden bir şey araştırıyorsak şunlara dikkat etmeliyiz: Gov ve edu uzantılı sitelere girmeliyiz çünkü güvenlidir. Bir de https ile başlayan sitelere girmeliyiz çünkü onlar da güvenlidir.*” (16.02.2022)

Sevilen durumlar teması kapsamında öğrenciler etkinlik içeriklerini ve sorularını, afiş çalışmasını/resim çizme ve eklemeyi, yönerge hazırlamayı, etkinliklerin öğretmen tarafından planlanmasını, disiplinli ve verimli çalışma yapılmasını, empatik düşünmeyi, analiz sürecinde yöneltilen soruları cevaplamayı, ses kaydı alınmasını, günlük tutmayı, konu ile ilgili bilgi edinmeyi, slogan yazmayı, dijital sağlık ve dijital erişim bilgisi edinmeyi sevdiklerini gösteren ibarelere günlüklerinde yer verdikleri görülmüştür. Öte yandan öğrenciler etkinliklerin bitmesini (uygulamanın bitmesini), örnek olaylarda geçen karakterlerin yaşadıklarını, derse genelde aynı kişilerin katılmasını ve derste gürültü olmasını sevmedikleri gibi saptamaların yapılmasına kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar şunlardır:

Ö3: “*Etkinliği açıkçası sevdim, güzel bir etkinlikti. Etkinlikle ilgili sevmediğim bir nokta yok açıkçası.*” (09.02.2022)

Ö15: “*Benim etkinlikle ilgili düşüncelerim güzeldi, biraz cevap verirken heyecanlandım ama yine de güzel cevaplar verdiğime inanıyorum. Etkinlikte sevmediğim olaylar yoktu sadece*

etkinlikteki yazanları gerçek hayattaymış gibi düşündüğümde ve kendimi çocuğun yerine koyduğumda kendimi biraz çaresiz hissettim.” (09.02.2022)

Ö12: *“Bugün artık bitiyor keşke bitmese çünkü öğrendiklerimizi tekrar ettiriyor ve çok eğlenceli.” (02.03.2022)*

Ö28: *“Bugün ses kaydı yaptık ve bence çok heyecanlıydı çünkü ilk defa böyle bir etkinliğe katılıyorum.” (09.02.2022)*

Ö6: *“Bugün sondu güzel bir haber çıktı. Vedat Hoca inşallah yine böyle etkinlikler yapar.” (02.03.2022)*

Ö10: *“Bugün Hoca ses kaydı açtı ve çok eğlenceli geçti.” (02.03.2022).*

Günlüklerin analiz edilmesiyle uygulama sürecinde öğrencilerin bazı zorluklar yaşadıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ses kaydı alınması ve analiz sürecinde sorulara cevap verirken etkinlikler kapsamında yönerge yazma, resim çizme ve slogan geliştirme faaliyetlerinde; dijital hukuk, dijital okuryazarlık ve dijital etik kapsamındaki içeriklerde zorlandıkları saptanmıştır. Bu çerçevede günlüklerde yer alan ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö22: *“Bugün öğretmenimizin bize verdiği proje ödevi çok güzeldi. Zorlandığım noktalar dijital hukuk ve dijital okuryazarlık.” (11.02.2022)*

Ö30: *“Yönerge hazırlama bana çok zordu.” (16.02.2022)*

Ö7: *“Bugünkü etkinlik oldukça verimliydi ve ben araştırmayı sevdim. Zorlandığım yer var idi: Öğretmen ses kaydediciyi açınca heyecanlandım.” (11. 02. 2022)*

Ö9: *“Etkinlikte tek zorlandığım bir yer oldu o da cevap verirken heyecanlanmam.” (09.02.2022)*

Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, uygulama sürecinin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediğini ifade edebiliriz. Çünkü günlüklerde öğrencilerin derste olumlu duygu durumlarını daha çok deneyimlediklerini ve uygulama sürecine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu, uygulama sürecinde ders kazanımlarını başka bir ifadeyle dijital okuryazarlık kapsamındaki bilgi, tutum ve becerileri önemli ölçüde edindiklerini gösteren iletilere yer verdikleri tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen örnek olay temelli öğretim uygulamasının öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında örnek olayın analiz sürecinde ortaya çıkan sınıf içi diyalog kayıtları ve öğrenci ürünleri içerik analizine, öğrenci günlükleri ise betimsel analize tabi tutularak incelenmiştir. Söz konusu verilerin analiz edilmesiyle uygulamanın öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği genel sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda uygulamanın, öğrencilerin internet temelli teknolojik araçların gündelik yaşama etkisine, sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşabileceğine, sanal ortamda alınması gereken güvenlik önlemlerine, bilimsel etiğin ve bilimsel etiğe uygun davranışların ne olduğuna ilişkin bilgi ve farkındalıklarını önemli ölçüde yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada eylem araştırması prosedürlerine riayet edilerek gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin dijital vatandaşlık becerileri kapsamında internet temelli uygulamaların gündelik yaşama olan etkilerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla, sınıf içi diyalog kayıtları ve öğrenciler tarafından geliştirilen ürünler, ön ve son uygulama anketleri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin, örnek olayı yetkinlikle analiz ettikleri ve örnek olayın öğrencilerin dijital vatandaşlık becerileri kapsamında internet temelli uygulamaların gündelik yaşama olan etkilerine ilişkin farkındalıklarını önemli ölçüde geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca internetin gündelik yaşama etkilerine ilişkin ön ve son uygulama anketine verdikleri cevaplarda olumlu anlamda önemli bir değişim, başka bir ifadeyle internetin gündelik yaşama etkilerine ilişkin araştırma öncesi ve sonrası öğrenci görüşlerinde olumlu yönde ciddi bir değişim olduğu saptanmıştır. Katılımcıların internetin gündelik

yaşama olan olumlu ve olumsuz etkilerini son uygulama anketinde ön uygulama anketine göre daha iyi ifade ettikleri tespit edilmiştir. Son uygulama anketinde konuya ilişkin dile getirilen görüşlerin niteliğinin ön uygulama anketine göre daha iyi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf içi diyaloglarda, uygulama çerçevesinde geliştirdikleri ürünlerde ve son uygulama anketinde dile getirdikleri görüşlerinde, dijital portallar üzerinden verilen hizmetlerin ve bu hizmetlerin insan yaşamı üzerine olan etkilerine yönelik bilgi düzeylerinde önemli gelişme olduğunu gösteren ifadeler yer verdikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin internet temelli uygulamaların gündelik yaşamı eğitim, eğlence ve ticaret boyutlarında olumlu etkilediğine ilişkin durumlarının ve internetin olumsuz etkilerine yönelik farkındalıklarının uygulama öncesine kıyasla oldukça gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak eylem araştırması yönteminde gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin, internetin gündelik yaşama etkisine dair bilgi ve farkındalıklarının gelişmesine katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz. Araştırmada ulaşılan bu sonuca dayanarak öğrencilerin sınıf içinde öğrenilenlerle gündelik yaşam arasında ilişki kurduklarını ifade edebiliriz. Bu kapsamda araştırmanın internetin gündelik yaşama etkisine dair elde edilen sonucun örnek olay yöntemine ilişkin literatürde işlenen düşünceleri desteklediğini söyleyebiliriz. Çünkü ilgili literatürde örnek olay yönteminin, öğrencilere derslerde öğrenilen bilgilerle gündelik yaşam arasında irtibat kurmalarına katkıda bulunduğu düşüncesi işlenmektedir (Demircioğlu, 2014; Kabapınar, 2014; Pilato & Ulrich, 2014).

Çalışmada örnek olay yöntemi temelli gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin dijital vatandaşlık becerileri kapsamında sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılabileceğine ve ulaşmak için neler yapılabileceğine ilişkin mevcut durumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalar şunlardır: Örnek olayların analiz süreçlerine ilişkin sınıf içi diyalog kayıtları, öğrenciler tarafından geliştirilen ürünler, ön ve son uygulama anketleri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin örnek olayları yetkinlikle analiz etikleri, örnek olayların öğrencilerin sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılacağına ve ulaşmak için yapılması gereken işlemlere ilişkin bilgi ve farkındalıklarının artmasına katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Örnek olayların analiz edilmesinden sonra konu ile ilgili yapılan etkinlik neticesinde ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin, sanal ortamda doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşılabileceğine ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca ön ve son uygulama anketinde yer alan öğrenci görüşlerine ilişkin yapılan analizde, öğrencilerin son uygulama anketinde daha yetkin cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin son uygulama anketinde sanal ortamda güvenilir bilgiye ulaşmak için https ile başlayan sitelerin kullanılmasının, siteler arası karşılaştırma yapılmasının, çift tırnak işareti kullanarak arama yapmanın, bilimsel etik ve dijital kurallara uymanın; gov, edu, ve org uzantılı siteleri tercih etmenin gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Sanal ortamı güvenli kullanmak için ise tahmin edilmesi veya kırılması zor şifrelerin kullanılmasının, kişisel bilgilerin paylaşılmasının ve tanımadığımız insanlarla arkadaş olunmamasının gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçların doğrudan dijital vatandaşlık becerileri (Kress, 2003; Martin, 2005; Öztürk, 2021) ile ilgili olmasından dolayı, örnek olay yöntemi temelli uygulamanın öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade edebiliriz. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Karaduman ve Öztürk (2014) ve Sarı (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Çünkü adı geçen araştırmacıardan Karaduman ve Öztürk (2014) 6. sınıf örnekleme, Sarı (2019) ise 7. sınıf örnekleme üzerinden yaptıkları çalışmalarda öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada örnek olay yöntemi temelli gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin genelde bilimsel etik, özelde ise dijital etik konusundaki gelişmelerini nasıl etkilediğini saptamak amacıyla konu ile ilgili geliştirilen örnek olayın analiz sürecini yansıtan sınıf içi iletişim kayıtları, konu ile ilgili öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikler, ön ve son uygulama anket formlarında yer alan veriler içerik analizine tabi tutularak işlenmiştir. Bu kapsamda uygulama sürecinde, öğrencilerin örnek olayı yetkinlikle analiz etikleri, örnek olayda geçen bilimsel etiğe uygun ve uygun olmayan davranışları nedenleri ile açıkladıkları saptanmıştır. Uygulamanın, öğrencilerin bilimsel çalışmalarını veya araştırma

ödevlerinin intihal yapmadan nasıl hazırlanacağına ilişkin bilgilerini ve konunun önemine ilişkin farkındalıklarını yükselttiği, empati becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ön ve son uygulama anketiyle elde edilen verilerin analiz edilmesiyle, öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası durumlarında önemli bir değişim olduğu saptanmıştır. Bu minvalde öğrencilerin ön uygulama anketinde bilimsel etik ve dijital etik ile ilgili yetkinliklerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Son uygulama anketinde ise öğrencilerin, bilimsel etik ve dijital etiğe ilişkin yetkinliklerinin geliştiğini gösteren cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencileri bir çalışmanın bilimsel etiğe uygun olması için faydalanılan kaynakların kaynakçada verilmesini, intihal yapılmamasını, doğrudan alıntılarının çift tırnak içerisinde gösterilmesini, dijital etiğe uygun davranılmasını, gerekli izinlerin alınmasını ve özel bilgilerin paylaşılmasını gerekli hususlar olarak belirttikleri saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçların doğrudan bilimsel etikle (Karabal, 2021; Şenyurt, 2022; Uğurlu, 2020) ilgili olmasına dayanarak, örnek olay yöntemi temelli gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin bilimsel etiğe ilişkin bilgilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ifade edebiliriz. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Karaduman ve Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Çünkü adı geçen araştırmacılar yaptıkları çalışmada bu araştırmada ulaşılan bilimsel etik ile ilgili sonuca benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Araştırmada öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularda, öğrencilerin genel olarak uygulama sürecinde olumlu duygu durumlarını deneyimledikleri, uygulama sürecini sevdikleri, derslerden hoşlandıkları, derslerde sıkılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, literatürde mevcut olan birçok araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Çünkü örnek olay yöntemini odağına alan bazı araştırmalarda, örnek olay yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Fırat Durdukoca, 2017; İbrahimoglu & Öztürk, 2013). Ayrıca öğrencilerin günlüklerinde ders kazanımlarının gerçekleştirildiğine ilişkin iletilere yer verdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin ders kazanımlarında odaklanılan dijital okuryazarlık, sanal ortamın gündelik yaşama etkisi, sanal ortamdan elde edilen bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, güvenli internet kullanımı ve bilimsel etik konuları kapsamındaki bilgi, davranış ve değerleri edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, örnek olay yönteminin öğrencilerin akademik gelişimini sınavan araştırmalarda ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Çünkü örnek olay yönteminin akademik başarıyı olumlu etkilediğine dair sonuçlara birçok araştırmada ulaşılmıştır (Bal & Anılan, 2019; Çam, 2017; İbrahimoglu & Öztürk, 2013; Kılıç & Katılmış, 2021).

Eylem araştırması deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada, örnek olay yöntemi temelli öğretim uygulamasının öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin dijital yetkinliklerini yükselttiği ve ders kazanımlarının gerçekleştirilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin dijital becerilerini ve yetkinliklerini artırmak amacıyla tasarlanacak öğrenme öğretme süreçlerinde, örnek olay yöntemi temelli uygulamalara da yer verilmesi gerektiğini önerebiliriz. Ayrıca bu çalışma ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi ile sınırlıdır. Bu nedenle ders veya sınıf seviyesi farklılaştırılarak benzer çalışmaların yapılması, örnek olay yöntemi temelli uygulamaların öğrencilerin dijital yetkinliklerinin gelişimini nasıl etkilediğine ilişkin daha kapsamlı değerlendirmelerin tekrar yapılmasını sağlayabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 04.01.2022

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası:189902

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aldemir, C. & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/738205>
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 15-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/659848>
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48743/620169>
- Bal, Ö. & Anılan, H. (2019). Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yönteminin kullanılması: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 177-202. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/926354>
- Bayzan, Ş. & Çubukcu, A. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 148-174.
- Brooke, S. L. (2006). Using the case method to teach online classes: promoting socratic dialogue and critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 142-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068074.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd Edition). California: Sage Publications
- Çam, A. (2017). Örnek olayların fen bilgisi öğretmen adaylarının asit-baz konusunu kavramsal anlamasına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 69-82. doi: [10.21764/efd.93993](https://doi.org/10.21764/efd.93993)
- Çiftçi, S. & Sakallı, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Uygulama*, 6(2), 100-119. <https://doi.org/10.17943/etku.97311>
- Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching* (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Demircioğlu, İ. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilimler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4379/60037>
- Farmer, L. (2010). Teaching digital citizenship. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 387-392). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Fırat Durdukoca, Ş. (2017). Özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1267-1284. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/30766/331981>
- Gleason, B. & Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212. <https://www.jstor.org/stable/26273880>
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının "dijital vatandaşlık ve alt boyutları" hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 125-144. <https://www.acarindex.com/pdfs/134886>
- İbrahimoğlu, Z. & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 523-547. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16698/173592>
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5nd Edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2021). Teoriyle uygulamayı buluşturan bir araştırma olarak eylem araştırmasına danışmanlık yapmak: Pratikten kaynaklanan deneyimi sunmak. Y. Kabapınar (Ed.) *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde eylem araştırmaları* içinde (ss. 46-87) içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Karabal, A. (2021). Bilimsel etik ve Türk hukukunda intihal meselesi. *Aurum Journal of Social Sciences*, 6(2), 223-257. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aurum/issue/67556/927671>
- Karaduman H. & Öncül B. (2019). Dijital vatandaşlık ve dijital vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk, Z. İbrahimoğlu & G. Yıldırım (Ed.), *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*. (1.baskı) içinde (ss. 123-145). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaduman, H. & Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları, *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179060>
- Karaduman. H. (2011). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Ortamdaki Tutumlarına Etkisi ve Öğrenme Öğretme Sürecine Yansımaları*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç, E. & Katılmış, A. (2021). Coğrafya konularında değerlerin kazandırılmasında örnek olay yönteminin işlevi. *III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (s. 920-930).
- Kim, M. & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 155-171. https://www.jstor.org/stable/26273877#metadata_info_tab_contents

- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kuş, Z. (2020). *Türkiye’de ve Dünya’da vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Martin, F., Hunt, B., Wang, C. & Brooks, E. (2020). Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 37(3), 196-215. doi:10.1080/07380569.2020.1795500
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Moor, J. H. (2005). Why we need better ethics for emerging Technologies. *Ethics and Information Technology*, 7, 111–119. doi: 10.1007/s10676-006-0008-0
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Abingdon: Routledge.
- Odabaşı, H. F. (2005). Parent's views on internet use. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(1), 38-45. <http://tojet.net/articles/v4i1/415.pdf>
- Ol, G.C. & Kabapınar, Y. (2021). Yaşamının sınıfa yansımaları olarak örnek olay. Y. Kabapınar (Ed.), *Kuramdan uygulamaya örnek olay yaşamı sınıfa taşımak* (ss.3-24) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Öncül, B. (2020). *İlkokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Farkındalıklarının Akran Öğretimiyle Geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal Educational Technology and Online Learning*, 4 (1), 31-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jetol/issue/60134/857904>
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Parsak, B. M. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Pilato, B. & Ulrich, M. M. (2014). Is the case study method an effective pedagogical method for students to learn the fundamentals of financial accounting? *Proceedings of ASBBS Annual Conference: Las Vegas*, 21 (1), 541-554.
- Sarı, İ. (2019). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenlere Uygulanan Seminer ve Öğrencilere Yapılan Etkinliklerin Katkıları Bakımından Dijital Vatandaşlık Olgusu*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.PDF>

- Şenyurt, Ö. (2022). Bilimsel makale hazırlama sürecinde temel ilkeler. *Belgü*, (7), 9-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/belgu/issue/73899/1107734>
- Talan, T. & Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. doi:10.33437/ksusbd.668255
- Tan, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Kapsamında İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Tan, B. & Merey, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin görüşlerinin dijital vatandaşlık kapsamında incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 162-193. doi:10.33711/yyuefd.859561
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel araştırmalarda etik. *Ahi Evran Akademi*, 1(1), 67-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aea/issue/53252/707450>
- Yalçınkaya, B. & Cibaroglu, M. O. (2019). Dijital vatandaşlık algısının incelenmesi: Ampirik bir değerlendirme. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1188-1208. doi:10.15295/bmij.v7i4.1140
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Osman ASLAN¹, Ömer YILAR²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, oaslan5858@gmail.com

²Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, omeryilar25@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received
24.02.2023

Kabul Tarihi/Accepted
06.06.2023

Yayın Tarihi/Published
30.06.2023

Etraflı (Peritekstual) Okuma Yapmanın Okuma Motivasyonuna Etkisi^a

Öz

Etraflı (Peritekstual) okuma, bir kitabı okumaya başlamadan önce kitapta ana metin dışında bulunan tüm yazılı ve görsel unsurların okunup metin ile ilişkilendirilmesidir. Kitaplarda ana metin dışında bulunan diğer tüm unsurlar o kitabın peritekstual unsurlarıdır. Kitaplarda yer alan peritekstual unsurlara örnek olarak kitap/yazar adı, ön söz, teşekkür, resimler, dipnot, tablo örnek olarak verilebilir. Bu araştırma ile etraflı okuma yapmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri ise rasgele örneklem yöntemi ile seçilen toplam 102 dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu öğrencilerin 52'si deney, 50'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışma grubundan araştırma verileri 'Okuma Motivasyonu Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Veriler, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde ise deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test verilerine yönelik grup içi ve gruplar arası farklılıklara bakılmıştır. Araştırmada etraflı okuma ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Peritekst, peritekstual okuma, peritekstual öğeler, okuma motivasyonu, okuma

Atıf: Aslan, O., & Yılar, Ö. (2023). Etraflı (peritekstual) okuma yapmanın okuma motivasyonuna etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 34-55. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.201>

The Effect of Peritextual Reading on Reading Motivation^b

Abstract

Peritextual reading is the reading of all written and visual elements other than the main text and associating them with the text before starting to read a book. All the other elements in the books other than the main text are the peritextual elements of that book. Examples of peritextual elements in books include the book/author's name, preface, acknowledgments, pictures, footnotes, and tables. This research aimed to investigate the impact of in-depth reading on the reading motivation of primary school students, utilizing a quantitative research method. The research data were obtained from a total of 102 fourth grade students. 52 of these students were in the experimental group and 50 of them were in the control group. The Reading Motivation Scale was employed to gather data from both groups through pretest-posttest assessments. The research data were analyzed to examine the differences between the experimental and control groups, as well as the pretest and posttest data. In the study, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group students between reading in depth and reading motivation. As a result of the research, it was determined that doing in-depth reading increased students' reading motivation.

Keywords: Peritext, peritextual reading, peritextual elements, reading motivation, reading

Citation: Aslan, O., & Yılar, Ö. (2023). The effect of peritextual reading on reading motivation. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 34-55. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.201>

^a Bu çalışma "Peritekstual okumanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

^b This study was produced from a doctoral thesis named "The effect of peritextual reading on primary school students reading comprehension skills, reading motivation and attitudes".



Extended Abstract

Introduction

Paratexts are elements associated with a text. These features can be found in the same physical environment as the text or exist independently of it. Paratext refers to the combination of common elements (peritext) within a book and elements that are referred to but not physically present in the book (epitext), and they have an impact on both individual and cultural perceptions of a text (Genette, 1997). Peritextual features are items around text and physically located in the same place. Examples of peritextual features include prefaces, table of contents, index, and source notes (Gross & Latham, 2017) Epitexts are items related to the text but not physically present in the same environment. Examples of epitextual elements include book reviews, author websites, and textual reviews (Hussey, 2019). The definition, interpretation, and examples of paratext, peritext, and epitext can be summarized as "Paratext = Peritext + Epitext". All elements surrounding the text (peritexts) aim to enhance understanding and readability of the book, while other text-related elements (epitexts) impact book promotion and sales (Akten, 2013).

"Peritext" comes from the combination of the Latin prefix "peri-" (around, near) and the word "text" (text) (Wiktionary, 2020). The prefix "peri-" carries the meaning of "around, surrounding," while the word "text" refers to "text". Thus, "peritext" literally means "around the text" and signifies the elements surrounding the text and related to it. When these explanations are considered, the word equivalent of the peritexts is, 'around the text'. Research in the field supports this understanding (Fiadotau, 2015; Hussey, 2019; Sivashankar et al., 2019). Peritext encompasses everything within and between the covers of a book that contains the elements of a unit whose physical limits are "inside" the text. Therefore, it refers to something that surrounds the text and is physically in the same place, associated with the text. On the other hand, if we consider epitext, it denotes elements that are related to, but not directly part of the text itself (interviews, reviews, correspondence, logs, etc.) (Koenig-Woodyard, 1999). Various definitions for paratext, peritext and epitext have been proposed (Mackey & Jacobson, 2011; Nottingham-Martin, 2014; Rockenberger, 2014; Simonsen, 2014) but prevailing consensus is that paratext encompasses both peritext and epitext, covering all elements surrounding the text as per Genette's theory.

The main purpose of this study, designed as semi-experimental research, is to examine the relationship between peritextual reading and reading motivation. In line with this objective, the study aims to address the following research question:

'Is there a statistically significant difference between peritextual reading and reading motivation?'

Method

In this part of the study, the method/pattern of research, the study group, data collection tools, the application process, data analysis, and the validity and reliability information are provided.

This study examines the impact of peritextual reading on the reading motivations of primary school students, utilizing a quantitative research method. The research pattern is structured as semi-experimental research to reveal causal relationships. Within this study, the effects of Peritextual reading on reading motivations and the cause-and-effect relationship are examined in the context of the result.

Research data were collected in Turkey. The study group consisted of 102 fourth grade students attending two separate primary schools in Tokat. The control group of the study consisted of

50 students, comprising 34 boys and 16 girls, while the experiment group comprised of 52 students, 25 boy and 27 girls.

The study employs the Reading Motivation Scale, originally developed by Gambrell (1996) and adapted to Turkish by Yıldız (2013) to assess the impact of peritextual reading on students' reading motivation. The scale was administered to third and fourth-grade students in primary schools. The scale primarily comprises two dimensions: the value of reading (9 questions) and the perception of reader self (9 questions). The scale employs a Likert and quadruple rating structure. The ratings on the Reading Motivation Scale range from 1 to 4.

Findings

According to the Mann Whitney U test results, there was a statistically significant difference in the reading motivation of the test group students (average final test score: 3025.5) compared to the control group students (average final test score: 2227.5) [$U=952.5$, $p=0.02$]. The average score difference favored the study group students.

Furthermore, the Wilcoxon test results indicated a statistically significant difference in the reading motivations of the test group students between the pre-test score average (394.5) and the last test score row averages (983.5) [$Z=-2.683$, $p=0.007$]. The average score difference favored the study group students when comparing the pre-test and final test results. A statistically significant difference was found between reading motivations of test group students with pre-test score average (394.5) and reading motivations last test score row averages (983.5) according to Wilcoxon test results [$Z=-2,683$, $p=007$]. When comparing the average scores of the pre-test and final test, this difference was found to be in favor of the study group students.

Discussion and Conclusion

Based on the research results, it was determined that engaging in peritextual reading increased students' reading motivation. On the other hand, in the lower dimensions of reading motivation, it can be stated that while the students' self-perception as readers improves, it does not have an effect on the value attributed to reading.

There are numerous studies in the field associated with student reading motivations. In these studies, gender, internet use, reading at home, reading habits, reading levels were examined. Meaningful relationships have been observed between reading and various independent variables, such as family participation, owning a personal library, comprehension skills, and reading fluency, which have been found to influence reading motivation (Aktaş & Çankal, 2019; Bozkurt & Memiş, 2013; Çalışkan, 2019; Katrancı, 2015; Kurnaz & Yıldız, 2015; Yamaç & Sezgin, 2018; Yıldız & Akyol, 2011). Additionally, the present study discovered that peritextual reading has a positive impact on reading motivation, thereby introducing a new variable that supports reading motivation within the field.

In the study conducted by Ceyhan (2019), the impact of interactive voice reading on students' reading skills, reading motivation, and fluency was examined. The research revealed that interactive voice reading with students enhances their reading motivation. Moreover, this study found that peritextual reading positively affects students' reading motivation. One possible reason for this could be the interactive and auditory nature of peritextual reading.

Giriş

Kitaplar yalnızca metinlerden oluşmazlar. Kitaplarda metinlerin dışında birçok unsur yer almaktadır. Bunlar kapak, resim, ön söz, son söz, yazar adı, baskı sayısı, içindekiler bölümü vb. unsurlardır. Kitaplarda metin dışında bulunan ve metnin çevresinde yer alan bu unsurlar, kitabın peritekstlerini oluştururlar. Peritekstler, kitabın tanıtımında kullanıldığı gibi metnin içeriğine ilişkin bilgilere erişme kolaylığı da sağlarlar. Okurlar, kitabı eline ilk aldığı anda peritekstlerle karşılaşır ve kitabın konusuna ilişkin fikirler yürütebilir. Böylece okur, metni okumadan, içeriğine erişme fırsatı bulur.

1960'larda metinlerin formatları oldukça değişmeye başlamış ve grafik tasarımcıları resimli kitapların üretiminde rol oynamaya başlamışlardır (Duran & Bosch, 2011). Metin dışında her şeyi kapsayan tasarım olarak 'motif, mecazlı sözler, görsel- metinsel bilgi ve mizah' gibi unsurların da artması ile peritekstual unsurların önemi, özellikle resimli kitaplarda, daha da etkin rol oynamaya başlamıştır (Serafini, 2012). Günümüzde, 1960'lardan çok daha öteye gidilmiş, metinlerin yalnız olmadığı, etrafında metinle ilgili bileşenlerin çok kapsamlı olarak bulunduğu kitaplar üretilmeye başlanmıştır. Özellikle çocuk kitaplarında görsel unsurların yanında artık işitsel unsurlara bile yer verildiği bilinmektedir.

Higonnet (1990)'e göre, çocuk edebiyatı unsurları peritekstlerin işlevlerini ve etkilerini araştırmak için oldukça geniş bir alan sunmaktadır. İyi bir kitapta peritekstual unsurlar metne ilişkin göndermelerde bulunur ve öğrenciler için ön bilgi oluşturur. Örneğin, Mo Willems (2003)'in 'Don't Let the Pigeon Drive the Bus!' kitabında yer alan kapak resmi, okuyucuya ana karakterin türünü, görünümünü tanıtırken, başlık hikâyenin bütününe özetleyebiliyor (Martinez vd., 2016). Sipe (2008), peritekstleri kullanmaya yönelik çalışmasında, çocukların 'metnin türünün belirlenmesinden, hikâyede nelerin olabileceğine yönelik tahminde bulunabilmelerine, hikâyenin nerede geçtiğinden karakterlerinin özelliklerine' kadar çıkarımlar yapabildiklerini tespit etmiştir.

Paratekst, Peritekst ve Epitekst

Paratekstler metinler ile ilişkili olan unsurlardır. Bu unsurlar, metin ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunacağı gibi, metinden bağımsız da bulunabilir. Paratekst, bir kitapta bulunan ortak unsurlar (peritekst) ile kitabın dışında ancak kitaba atıfta bulunan unsurların (epitekst) toplamı olup bir metnin gerek bireysel gerekse kültürel algılanışlarını etkilerler (Genete, 1997). Kitaplarda yer alan peritekstlere örnek olarak resimler, kitap ve yazar isimleri, ön söz, içindekiler, tablolar, jenerik, dipnotlar vb. verilebilir. Epitekstlere örnek olarak, kitap incelemeleri, yazar web siteleri ve metin eleştirileri gibi metne işaret eden öğeler verilebilir (Hussey, 2019). Paratekst, peritekst ve epitekst ile ilgili tanım, yorum ve örnekler bakıldığında 'Paratekst = Peritekst + Epitekst' olduğu anlaşılmaktadır. Metin etrafında bulunan tüm unsurlar (peritekstler), metin merkezli olarak kitabın okur tarafından okunmasını ve anlaşılabilir olmasını hedeflerken, metin ile ilgili diğer unsurlar (epitekstler) ise daha çok kitap tanıtımında ve kitabın satılmasında etki eder (Akten, 2013).

Paratekstler (peritekst, epitekst), yayıncının, hayranların ve eleştirmenlerin eseri neden okuması gerektiğini bize anlatan ve bize çalışmanın değeri hakkında değerlendirme yaptıkları sesleridir (Latham & Gross, 2020). Peritekstual öğeler genellikle, edebi metinlerin analizinde kullanılmıştır (Fisher, 2011). Gros ve Latham (2017) tarafından geliştirilen ve etraflı okuma yapılırken kullanılabilecek olan peritekstual unsurlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilere etraflı okuma yapılırken, kitaba ait bu unsurlar okunacak, incelenecek ve değerlendirilecektir.

Tablo 1.

Etraflı okumada Kullanılabilecek Unsurlar

Sıra	Peritekst Öğesi	Örnekler
1	Üretim Öğeleri	Başlık, yazar, çizer, yayımcı, telif hakkı, basım sayısı.
2	Tanıtım Öğeleri	Kapaklar, toz ceket, biyografi, ciro, yazar ödülleri, yazarın diğer eserleri.

Sıra	Peritekst Öğesi	Örnekler
3	Gezinme Öğeleri	İçindekiler, bölümler, sayfa numaraları, dizinler.
4	Metin İçi Öğeler	Başyazı (başka bir yazarın girişi), ön söz, son söz, ithaf, teşekkür.
5	Tamamlayıcı Öğeler	Resimler, çizimler, haritalar, tablolar, fotoğraflar, sözlükler ve kronoloji.
6	Belgesel Öğeler	Kaynak notları, referanslar, kaynakçalar, önerilen okumalar.

Martinez vd. (2016)'ne göre, etraflı okumada, öğretmenler öncelikli olarak, kitabın peritekst unsurlarını sesli okuyup, bu unsurlarda yer alan ipuçlarını kullanarak, metne ilişkin çocukların tahminlerde bulunmalarına olanak vermelidir. Böylece etraflı okuma, öğrencilerin okuma yapmadan önce metne ilişkin anlam oluşturmalarına imkan sağlar. Etraflı okumada öğretmenin rolü, öğrencileri metne ulaştırmaya çalışmaktır. Bunu sağlarken metin dışı unsurları soru-cevaplarla öğrencilerin tartışmalarına öncelik verir. Öğrenci etraflı okuma yaparak hem eleştirel hem de yaratıcı okuma yapmanın ilk adımını atmış olur.

Etraflı okuma, kitapta yer alan metin dışı unsurların incelenerek metinle ilişki kurma, yorum yapma ve metne ait unsurlara ilişkin tahminlerde bulunmadır. Etraflı okuma, öğrencilerin yayın evi, bibliyografya, dizin, illüstrasyonlar, kitap ceketi tasarımı ve kitap tanıtım yazısı gibi özellikleri analiz etmelerine yardımcı olarak stratejik ön okuma yapmayı sağlar ve kitap içeriğinin daha iyi anlaşılmasına, kullanılmasına yardımcı olur (Hussey, 2019). Öğrenciler de yayın evi, yazar bilgisi gibi öğeleri okuması ile zamanla yazar ve yayın evlerinin karakteristik özelliklerine ilişkin yorumlar geliştirebilir. Örneğin, yayın evlerinin veya yazarın belirli türlerde metinler yayınladığı/yazdığı düşünülebilir. Bu durum da birey, kitap okumaya başlamadan önce yayınevi-yazar bilgilerine dikkat ederek, metnin türünün neler olabileceğine ilişkin fikirler üretebilir.

Okuma Motivasyonu

Motivasyon, bireylerin davranış gösterirken, davranışın yönünü, şiddetini, hızını ve sürekliliğini belirleyen en önemli güçtür (Akbaba, 2006). Çocukların okuma motivasyonlarını belirleyen etkenlere bakıldığında; hoşça vakit geçirmek, eğlenmek, boş zamanı kullanmak, başarı, taklit, birilerini hoşnut etmek (anne, baba, öğretmen) gibi etkenler sayılabilir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007). Ancak günümüz dünyasında çocukların boş vakitlerini değerlendirmek, eğlenmek, hoş zaman geçirebilmek için kullanabileceği o kadar çok imkân varken (internet, TV, oyun vb.) kitaba karşı motive edebilmek oldukça güçtür. Geleneksel kitap okuma yöntemlerinde iletişimin yönü metinden okura doğru iken, etraflı okumada karşılıklı bir etkileşim sunulmaktadır. Böylece etraflı okuma ile aktif, katılımcı ve pasif olmayı reddeden günümüz Z kuşağı çocuklarının (Aslan, 2019) okuma motivasyonunun artırılması beklenebilir. Metin ile metni çevreleyen unsurlar arasındaki ilişkileri çözme isteği, günümüz öğrencilerin meraklarını daha fazla tetikleyebilir.

Motivasyonun öğrenme ve başarı üzerindeki etkileri, eğitim psikolojisindeki merkezi konulardandır (Heckhausen, 1991; Schunk vd., 2008; Wigfield vd., 2006). Okuma motivasyonu, bireyin okuma faaliyetine başlayabilmesi için gerekli olan hazırlık olarak ifade edilmiştir (Schiefele vd., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Okuma motivasyonunun, okumaya bağlı çeşitli güdülere karşılık gelen boyutları vardır (Schiefele vd., 2012). Okuyucu açısından bakıldığında, bu güdülenme okuma için öznel nedenler (ebeveynlerini memnun etmek için okumak gibi) olarak ortaya çıkmaktadır (Schaffner vd., 2014). Motivasyon teorileri doğrultusunda (Schunk vd., 2008), içsel okuma motivasyonu okuma isteği olarak tanımlanır. Çünkü içsel motivasyonda, okumanın kendisi tatmin edici veya faydalı olarak kabul edilirken, dışsal motivasyonda ise okuma sonucunda beklenen kazanımlara bağlı olarak okuma enerjisi daha ön plandadır (Wigfield & Guthrie, 1997). Öğrencilerin özellikle içsel motivasyonunu teşvik etmek, onların okuma yeterliliğini ve anlama yetkinliğini artırmaktadır (Miyamoto vd., 2017).

Özellikle içsel motivasyonla birlikte ortaya çıkan okumaya karşı istekliliği artırmak için metinde öğrenciler açısından bulunması gereken iki boyut vardır. Bu boyutlar, metnin merak edilir olması ve ilgi çekici olmasıdır (Wigfield & Guthrie, 1997). Etraflı okuma ile öğrenciler metne başlamadan önce

okuyacağı metin ile alakalı merak uyandırıcı etkenlerle karşı karşıya kalır. Gerek metne ait başlıklar, gerek resimler, gerekse içindekiler bölümü gibi metne vurgu yapan öğeler öğrencilerin metne hazırlanması kadar, metni okuyup okumama isteğini, merakını, ilgisini ortaya çıkaracaktır. Bu durumda da etraflı okuma ile birlikte okuyucunun okuma motivasyonunun da artması beklenebilir.

Yarı deneysel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın en temel amacı, etraflı okuma yapmanın, okuma motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma ile birlikte aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer ön test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
- Etraflı okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
- Etraflı okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubunun okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni ise etraflı okuma ile motivasyon orasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak için yarı deneysel araştırma olarak yapılandırılmıştır.

Bir nicel araştırma deseni olarak deneysel çalışmaların en temel özelliği, deneklerin random ve bağımsız atanmasıdır (Becker vd., 2017). Bir deneysel araştırmada gruplar rasgele ve eşit sayıda atanıyorsa 'tam deneysel', hazır gruplar üzerinde birden çok ölçüm yapılıyorsa 'yarı deneysel araştırma' olur (Lucasey, 2002). Bu araştırmada denekler hazır gruplardan tercih edilirken, deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu sebepten araştırma deseni yarı deneysel araştırma olarak tasarlanmıştır. Saha deneylerinin laboratuvar dışına çıkılarak yapıldığı yarı deneysel araştırmalar eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Cohen vd., 2021). Yarı deneysel çalışmalar ön test, müdahale ve son test içeren bir araştırma yöntemidir (Costantini vd., 2017). Tablo 2'te bu araştırmanın yöntemsel sürecine yer verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma Modelinin Deneysel Deseni

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son Test
Deney	Okuma Motivasyonu Ölçeği.	Etraflı okumanın uygulanması	Okuma Motivasyonu Ölçeği
Kontrol	Okuma Motivasyonu Ölçeği.	Uygulama yok	Okuma Motivasyonu Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, küme rasgele örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir (Sarıkaya, 2019). Bu örnekleme yöntemi çoğunlukla küçük-ölçekli çalışmalarda kullanılmaktadır (Cohen vd.,

2021). Küme örnekleme yönteminde örneklem grubu, evren birimlerinden değil, birimlerden meydana gelen gruplardan rasgele seçilmesi ile oluşturulmaktadır (Kılıç, 2013).

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat'ta bulunan iki ilkokulda eğitime devam eden 102 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	N	%
Kontrol G.	16	15,	34	33,3	50	49,0
Deney G.	27	26,5	25	24,5	52	51,0
Toplam	43	42,2	59	57,8	102	100

Tablo 4'e göre çalışma grubunun %49,0 (N=50)'unu kontrol grubu, %51,0 (N=52)'ini ise deney grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Yine bu öğrencilerden %42,2 (N=43)'si kız, %57,8 (N=59)'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının birbirine yakın olması da çalışmanın güvenilirliği açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisinin belirlenebilmesi için, Gambrell (1996) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek temelde okumanın değeri (9 soru) ve okuyucu benlik algısı (9 soru) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapısı likert ve dörtlü derecelendirmeden oluşmaktadır. Okuma Motivasyonu Ölçeği 1-4 arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan değer 4'e yaklaştıkça okuma motivasyonun arttığı, 1'e yaklaştıkça da okuma motivasyonunun düştüğü ifade edilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin ön test sonuçlarına yönelik Cronbach Alpha katsayısı uygulanmış ve sonuç .91 bulunmuştur. Bu durumda okuma motivasyonu ölçeğinin oldukça güvenilir ölçümler sunduğu söylenebilir.

Daha önce geliştirilmiş ve uygulanmış olan ölçeğin güncel araştırma için uygun olup olmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılmasına (Suhr, 2006) gerek duyulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, X^2/df değerinin 2,5'ten küçük olduğu durumlarda faktörler arası model uyumunun mükemmel olduğu düşünülmektedir (Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 2004). Bu çalışmada da Okuma Motivasyonu Ölçeğinin faktörler arası uyumunun, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 'mükemmel olduğu' tespit edilmiştir ($X^2=277$, $df=134$, $X^2/df=2,07$). Ayrıca, Yıldız(2013) tarafından geliştirilen ölçek Koca (2020) tarafından çalışmada kullanılmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Koca (2020) tarafından yapılan DFA analizi sonuçlarına bakıldığında modelin kabul edilebilir uyum değerinde olduğu (RMSEA=0,058, SRMR=0,067, GFI=.89, CFI=.89), ölçeğin alt boyutları olan okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer arasındaki korelasyon katsayısı ile .66 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama

Deneyel araştırmalar deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup üzerinden yürütülen çalışmalardır. Yarı deneysel çalışmalarda, deney gruplarına müdahale gerektirirken, kontrol gruplarına ise herhangi bir müdahale yapılmamaktadır. Bu çalışmada da deney gruplarına etraflı okuma uygulamaları yapılarak müdahale edilmiş, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir müdahale olmadan eğitimlerine ve kitap okuma yöntemlerine devam etmişlerdir.

Araştırma için uygulama öncesi gerekli yasal izinler alınmış ve deneysel çalışmanın uygulama aşamasına başlanmıştır. Araştırma sürecinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarına Okuma

Motivasyonu Ölçeği ön test uygulamaları yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri için uygulamada kullanılan okuma kitaplarının, kontrol grubu öğrencilerinin de okumaları sağlanmıştır. Böylece son testte ortaya çıkabilecek ‘metin türüne alışık olma’ durumu da kontrol altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine sekiz gün ve on altı ders saati etrafında okuma uygulaması yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan etrafında okumanın haftalık çizelgesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.*Deney Grubu Öğrencilerine Yönelik Uygulanan Etrafında Okuma Planı*

Peritekst Unsurları	Haftalar			
	1	2	3	4
Üretim unsurları	X			
Tanıtım unsurları	X			
Gezinme öğeleri		X		
Metin içi unsurlar		X		
Tamamlayıcı öğeler			X	
Belgesel unsurlar			X	
Etrafında okuma yapma				X

Araştırmacı tarafından etrafında okuma uygulamasının 1., 2., 3. ve 4. haftasında deney grubu öğrencilerine, peritekstual unsurlara ilişkin olarak teorik anlatım ve ardından unsurların kitaplarda nasıl okunabileceğine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Birinci ve altıncı haftada ise ön test ve son test verileri toplanmıştır. Araştırmada deney grubuna yönelik uygulamada kullanılan ve TÜBİTAK popüler bilim kitaplarından olan okuma kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.*Uygulama Sırasında Kullanılan Hikâye Kitapları*

Gün	Kitabın Adı	Yazarı	Uygulama Ögesi
1	Hazine Avı	Lucille R. Penner	Üretim öğelerinin incelenmesi ve uygulama
2	Bora’nın Pazar Heyecanı	Barbara deRubertis	Üretim ve tanıtım öğelerinin incelenmesi ve uygulama
3	Tavuklar Taşınıyor	Pam Pollack, Meg Belviso	Üretim, tanıtım ve gezinme öğelerinin incelenmesi ve uygulama
4	Nerede Bu Kemik	Lucille R. Penner	Üretim, tanıtım, gezinme ve metin içi öğelerin incelenmesi ve uygulama
5	Zamanı Gelmişti Yaman	Kitty Richards	Üretim, tanıtım, gezinme, metin içi ve tamamlayıcı öğelerin incelenmesi ve uygulama
6	Adalet Yerini Bulur	Jennifer Dussling	Üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğelerin incelenmesi ve uygulama
7	Temiz Kampçılar	Lucille R. Penner	Etrafında okuma yapma
8	Kimde Kabarcık Var?	Linda W. Aber	Etrafında okuma yapma

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmanın uygulama aşamasında, ‘Matematik Her Yerde TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları’ serisine ait kitapların kullanıldığı görülmektedir. Her peritekstual unsura yönelik ayrı bir metin kullanılmıştır. Uygulamanın her haftasında ise iki farklı metin (kitap) üzerinden etrafında okuma etkinliği yapılmıştır. Böylece dört haftalık uygulama boyunca 8 kitap ile etrafında okuma uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın altıncı haftasında son test verilerinin toplanmasına geçilmiştir. Birinci derste, ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ öğrencilerle paylaşılarak, doldurmaları sağlanmıştır. Etrafında okuma uygulaması, toplamda dokuz aşamada gerçekleştirilmiş ve Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1.

Etraflı okuma Aşamaları



Aşağıda Yavaş Kaan (Penner, 2017) isimli kitapla yapılan örnek bir etraflı okuma uygulaması verilmiştir.

Giriş

- Öğretmen: Sevgili öğrenciler bugün sizinle ‘Yavaş Kaan’ isimli hikâye kitabını etraflı okuma yaparak okuyacağız. Sizlerden okuma esnasında sorduğum sorulara cevap vermeniz, sesli düşünmeniz ve peritekstual unsurlara ilişkin fikirlerinizi söylemenizi rica ediyorum. Etraflı okuma yapmak, metni okumadan önce metnin içeriğinin ne olabileceğine, kitabın bize uygun olup olmadığına, ilgi çekici veya okumak isteyebileceğimiz bir kitap olup olmadığına ilişkin fikir yürütmemize yardımcı olacaktır. Şimdi peritekstual unsurları inceleyeceğiz ve ardından metni sesli bir şekilde sizlere okuyacağım. Sorusu olan var mıdır?

Üretim Öğelerinin Okunması

- Öğretmen: Kitabımızın başlığı ‘Matematik Her Yerde - Yavaş Kaan’. Bu başlığa baktığımızda hikâyenin matematikle ilişkili olduğu anlaşılıyor öyle değil mi?
- Öğrenciler: Evet
- Öğretmen: Peki hikâyenin ana kahramanını başlıktan çıkarabilir miyiz?
- Öğrenciler: Kitabın ismi ‘Yavaş Kaan’ olduğuna göre kitabın ana kahramanı Kaan olabilir.
- Öğretmen: Hikâyenin yazarı ‘Lucille Recht Penner’, resimleyeni ‘Gioila Fiammengi’, çevirisini yapan kişi ise ‘Tuğba Öngün’. Muhtemelen bu yazarları daha önce duymadınız ama çeviri yapan kişiyi hatırlıyor muyuz?
- Öğrenciler: Evet öğretmenim. ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitabın çevirisinde de Tuğba Öngün vardı.
- Öğretmen: Yine o kitapta matematikle ilişkili ve oldukça sevdiğimiz bir hikâye idi. Kitapta hem öykülendirici hem de bilgilendirici metinler yer alıyordu. Muhtemelen bu hikâye de bilgilendirici ve öykülendirici bir türde yazılmıştır.
- Öğretmen: Kitabın yayın evine baktığımızda ‘TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları’ yazıyor. Bu size ne ifade ediyor? Daha önce TÜBİTAK yayınlarından herhangi bir kitap okuduğunuz mu?
- Öğrenciler: Evet öğretmenim. ‘Ali’nin Ayak Kareleri’ isimli kitapta aynı yayın evi idi.
- Öğretmen: TÜBİTAK genelde bilimsel çalışmaların yer aldığı yayınlar yapmaktadır. Bu kitap bir hikâye kitabı ve TÜBİTAK yayınları olduğuna göre bilim ile hikâyeyi bir arada buluşturmuş olabilir. Kitabın birinci sayfasının arkasında telif hakları bilgisine yer verilmiş. Bu sizin için ne ifade ediyor?

- Öğrenciler: Telif hakkı kitabın orijinal olduğu ve yayıncı ile yazar arasında kitabın basılması için anlaşma yapıldığını ifade eder.
- Öğretmen: Kitaplarda yer alan baskı sayısı, o kitabın ne kadar çok okunduğuna dair bilgi verir. Baskı sayısı çok olan kitaplar çok satılmış demektir. Bu durumda baskı sayısı kitabı almadan önce okunabilir olup olmayacağına dair küçük bir bilgi verir. 'Yavaş Kaan' isimli kitabın birinci baskı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ne olabilir?
- Öğrenciler: Kitap çok satılmamıştır. Yeni bir kitaptır ya da elimizde ilk baskısını bulunduruyor olabiliriz.

Tanıtım Öğelerinin Okunması

- Öğretmen: Peki çocuklar kitabın kapağında neler yer alıyor?
- Öğrenciler; Yayınevi bilgisi, hangi yaş gruplarının okuyabileceği, kitabın adı, kapak resmi, yazarı, resimleyeni, açıklama (Eğlenceli etkinliklerle birlikte)
- Öğretmen: Kapakta yer alan '7 Yaş+' ne ifade etmektedir?
- Öğrenciler: Kitabın 7 yaş ve üzerinde ki öğrencilerin okuyabileceği. Bizler için uygun olduğu.
- Öğretmen: Kapak resmine bakarsak, resimde görülen çocuk Kaan olmalı. Üzerinde ki elbisede yer alan 'salyangoz' resmi de yavaşlığı ifade etmektedir. Bu durumda Kaan ya her işini çok hızlı yapıyor ve insanlar da ondan yavaşlamasını istiyor, ya da oldukça yavaş iş yapmakta. Ağacın altında ki tavşana da bakılırsa hikâyenin konusu Kaan'ın yavaş veya hızlı olması ile ilgili olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz?
- Öğrenciler: Öğretmenim Kaan bence çok yavaş bir çocuk. Ben Kaan'ın tavşandan bile hızlı olduğunu düşünüyorum. Bence Kaan koşu yarışmasına katılmış ve kaybetmiştir.
- Öğretmen: Kapakta 'Eğlenceli etkinliklerle birlikte' ifadesi yer almaktadır. Sizce bu ne ifade etmektedir?
- Öğrenciler: Bence matematiği çocukların sevmesi için hikâyeleştirmişlerdir.
- Öğretmen: Kitapta yazara ait biyografiye, kitabın cirosuna, yazarın aldığı ödüllere, yazarın diğer eserlerine yer verilmemiş ancak arka sayfada bu kitabın içinde bulunduğu seriye ait diğer kitaplar verilmiştir. Onlara da baktığımızda hepsinin matematikle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca daha önce okuduğumuz 'Ali'nin Ayak Kareleri' isimli kitapta bu serinin içerisinde yer almaktadır. O kitapla da ilişki kurmaya çalışırsak, içeriğin matematikle ilgili bir metin olduğu düşünülebilir. Başlığında da 'yavaş' kelimesinin olması hız veya zaman ifadesine bir işaret olabilir. Siz ne düşünüyorsunuz?
- Öğrenciler: Kitap matematikle ilgili olduğu için bu bilgiler yer almıştır.

Gezinme Öğelerinin Okunması

- Öğretmen: Kitapta içindekiler, bölümler gibi kısımlar da yer almamaktadır. Bu durumda da kitabın tek bir hikâyeden oluştuğu söylenebilir. Sayfa numaralarına baktığımızda hikâye 31 sayfadan oluşmaktadır. Son iki sayfası ise matematik soruları ve etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinliklere bakıldığında içeriğin 'Zaman' kavramı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Metin İçi Öğelerin Okunması

- Öğretmen: Kapak sayfasını açtığımızda kitabın ilk sayfasında yayıncı tarafından kaleme alınmış bir başyazı yer almaktadır. Başyazıyı okuduğumuzda (Öğretmen sesli bir şekilde okur) matematiğin tüm hayatımızla ilişkili olduğu anlatılmaktadır. Matematik sevmeyen ve anlamsız bulan kişiler için daha eğlenceli ve anlamlı hale getirilmiş olabilir. Kitapta ön söz, son söz, ithaf ve teşekkür bölümleri de yer almamaktadır.

Tamamlayıcı Öğelerin Okunması

- Öğretmen: Kitabın içeriğinde resimlere oldukça fazla yer verilmiştir. Bunları hızlı bir şekilde yorumlayıp değerlendirecek, metnin içeriğini tahmin edebilir ve kitabın merak uyandırıp

uyandırmadığına karar verebiliriz. Resimleri yorumlarken herkes metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik yorumlar yapabilir. Beyin fırtınası yaparak farklı düşünce ve fikirleri ortaya çıkaralım.

- Öğretmen: İlk resimde ne görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Resimdeki kişi muhtemelen Kaan, çünkü kapak resminde ki çocuğa benziyor. Öğretmenim önünde koşan birisi var ve onunla yarış yapıyor olabilir.
- Öğretmen: Resme bakılırsa Kaan geride kalmış. Arka sayfada ki resme bakılırsa, öğrenciler yemekhaneden yiyecek alma sırasına girmiş. Kaan sıranın en arkasında yer almaktadır. Şimdi bu iki fotoğrafı, hikâyenin başlığı ile yorumlarsak Kaan için ne söyleyebiliriz?
- Öğrenciler: Öğretmenim Kaan muhtemelen yavaş bir çocuk ve hep arkada kalıyor.
- Öğretmen: Sekizinci sayfadaki fotoğrafta ne görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Kaan oldukça üzgün ve arkadaşı onu teselli ediyor. Kaan'ın canı sıkılmış galiba
- Öğretmen: Sizce neden üzgün olabilir?
- Öğrenciler: Muhtemelen yavaş olduğu için. Bence her şeye geç kaldığı içindir. Arkadaşı da ona bazı uyarılarda bulunuyor gibi. Öğretmenim, yine aynı uyarıları Kaan'ın ailesi de yapıyor.
- Öğretmen: Sizce neler söylüyor olabilir ailesi?
- Öğrenciler: Üzülmemesi gerektiğini. Galiba yavaş olmasının önüne nasıl geçebileceğini.
- Öğretmen: Resimlere bakılırsa Kaan otobüse binene kadar hayli şeylerle ilgileniyor ve zaman kaybediyor. Otobüsün altında yer alan 'Başlangıç ve Bitiş' saatlerine bakılırsa Kaan evden otobüse 6 dakikada geliyor. On ikinci sayfada neler görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Öğretmenim resme bakılırsa Kaan ve arkadaşı oldukça mutlu. Galiba Kaan bu sefer otobüse zamanında yetişmiş.
- Öğretmen: On dördüncü sayfada neler görüyorsunuz?
- Öğrenciler: Çocuklar yiyecek yiyor, Kaan ise koşuyor. Arkadaşları kurabiye ikram ederken Kaan koşmakla meşgul öğretmenim. Öğretmenin Kaan galiba hızlı olmaya karar verdi.
- Öğretmen: Daha önce görselini gördüğümüz yarışma afişi ile Kaan'ın koşu egzersizleri yapmasını ilişkilendirirsek neler söyleyebiliriz?
- Öğrenciler: Galiba Kaan koşu yarışmasına hazırlanmaktadır. Yirmi üçüncü sayfada Kaan yine yemek yemek ve koşu egzersizi yapmaktadır. Kaan yarışmaya katılmayı ve kazanmayı düşünüyor gibi.
- Öğretmen: Yirmi dördüncü sayfaya bakılırsa Kaan koşu yarışmasına katılmış ve koşu günü gelmiş. Kaan'ın yarışma devam ederken kaçınıcı sırada olduğunu söyleyebilir miyiz?
- Öğrenciler: Kaan yarışmada dördüncü sırada galiba.
- Öğretmen: Hikâyenin en başında yer fotoğraflarda ki Kaan ile bu fotoğraftaki Kaan arasında ne gibi farklar vardır?
- Öğrenciler: Artık yavaş Kaan değil, hızlı Kaan olmuştur.
- Öğretmen: Yirmi sekizinci sayfada ki fotoğraf ne anlatıyor? Kaan yarışmayı kaçınıcı tamamlamış?
- Öğrenciler: Yarışmayı Kaan kazanmış öğretmenim.
- Öğretmen: Kaan sizce birinciliği hak etmiş midir?
- Öğrenciler: Evet öğretmenim. Bence hak etti, çünkü çok çalıştı.
- Öğretmen: Yirmi dokuzuncu fotoğrafta da ailesi Kaan'ın yarışmada birinci olmasına oldukça fazla sevinmekte ve Kaan'ı tebrik etmektedirler. Otuzuncu sayfada yer alan fotoğrafta da Kaan artık arkadaşları tarafından sevilen ve başarısı tebrik edilen bir öğrenci olmuştur. Son fotoğrafta ise Kaan koşarken parkta oynayan tüm çocuklar Kaan'ı izlemektedirler.

Belgesel Öğeleri Okuma

- Öğretmen: Kitabın sonunda 'süre' kavramının açıklamasına yer verilmiş. Süre ile ilgili problem soruları da yer almaktadır. Yine resimler, kitap adı, yayın evi düşünüldüğünde kitabın içeriğinde öykülendirici hikâye ile birlikte bilgilendirici matematiksel ifadelerin yer aldığı söylenebilir.

Kitabın arka kapağında bazı kitap önerilerine yer verilmiş ayrıca, bu hikâyelerin okul öncesi çocuklarına da okunabileceği önerilmiştir. Yine arka kapakta metnin içerisinde kazandırılması hedeflenen matematiksel kavramın 'süre' olduğu ifade edilmiştir.

Metnin İçeriğinin Tahmin Edilmesi

- Öğretmen: Kitabın arka kapağında kitaba ait özet yer almaktadır der ve özeti okur. Sonrasında, Yavaş Kaan hikâyesi sizce neler anlatıyor olabilir?
- Öğrenciler: Yavaş Kaan'ın nasıl Hızlı Kaan olduğunu anlatıyor öğretmenim. İsteyince başarılı olunabileceğini anlatıyor. Zamanı doğru kullanırsak her işimizi yapabiliriz.
- Öğretmen: Hikâye sizin için ilgi çekici midir? Hikâyeyi dinlemek ister misiniz? Sizin için sesli bir şekilde en başından itibaren okuyayım mı?
- Öğrenciler: Öğretmenim tahminlerimizin doğru olup olmadığını merak ettim. Hikâye çok güzel gibi ben de merak ettim. Acaba Kaan en başında beri gerçekten yavaş bir çocuk mu? Bu kadar yavaş ise yarışmayı nasıl kazandı? Ben de çok merak ettim öğretmenim.
- Öğretmen: Şimdi sizlere metni sesli bir şekilde okuyacağım. Sizden ricam beni dikkatli dinlemeniz ve tahminleriniz ile metni ilişkilendirmeniz. Metnin bazı bölümlerinde durup tahminlerimizi değerlendireceğiz. Başlıyorum.

Metnin Sesli Okunması ve İçeriğe Yönelik Tahminin Tartışılması

- Metin Öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur. Okuma yapılırken, peritekstual öğelerle ilişkisi vurgulanır. Örneğin, kitabın içeriğinde anlatılan bir olayın, peritekstual unsurlarda yer alan bir resimle bağlantısı değerlendirilir. Tahminlerin doğruluğu tartışılır. Sesli okuma bittikten sonra metnin etrafı okuması tamamlanmış olur.

Veri Analizi

Nicel araştırma, istatistiksel veya sayısal veriler kullanılarak sosyal fenomenlerin sistematik olarak araştırılmasıyla ilgili bir dizi yöntemi kapsar. Bu nedenle, nicel araştırmalar ölçüm içerir ve incelenen olgunun ölçülebileceğini varsayar. Nicel araştırma, ölçüm kullanılarak veri toplamayı, bu verileri eğilimler ve ilişkiler için analiz etmeyi ve yapılan ölçümleri doğrulamayı amaçlar (Watson, 2015). Bu araştırmada da veriler nicel araştırma metodolojisine uygun olarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

İstatistiklerin çoğu normal bir dağılım eğrisinin varlığını kabul eder ve istatistiksel testin seçimini belirleyebilmek için verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını test ederler (Cohen vd. 2021). Bu araştırmada verilerin normalliklerine ilişkin analizler yapılmış ve Tablo 6'da analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Verilerin normal dağılımlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu analizler dışında ayrıca Q-Q Plot, Box Plot ve Histogram grafiklerine de bakılmıştır. Böylece ölçeğin ön test verilerinde tüm boyutlar için verilerin normal dağıldığı ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanması, son test verilerinde tüm boyutlarda verilerin normal dağılmadığı ve Mann Whitney U-Testi yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test verileri arasındaki grup içi analize ise Wilcoxon Testi ile bakılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada ölçek ve testlerin etki büyüklükleri ne ise Cohen d değeri ile bakılmıştır. Değerlendirme yapılırken ise $d < .2$ ise etki düzeyi zayıf, $.2 > d > .8$ ise etki düzeyi orta ve $d > .8$ ise etki düzeyi kuvvetli olarak belirtilmiştir (Kilic, 2014). Ayrıca araştırmada ölçeğin güvenilirliği Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve .91 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise; okuyucu benlik algısı için güvenilirlik katsayısı .83, okumaya verilen değer boyutu için güvenilirlik katsayısı ise .85 bulunmuştur.

Tablo 6*Verilerin Normal Dağılımlarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Boyut	Test	Grup	Kolmogrov- Smirnov	Çarpıklık	Basıklık	ss	Medyan
Ölçeğin Tamamı	Ön test	Deney	.072	-.477	-.561	.48	3,22
		Kontrol	.200	-.771	.772	.41	
	Son test	Deney	.001	-.783	.382	.42	3,44
		Kontrol	.016	-.634	-.110	.53	
Okuyucu Benlik Algısı	Ön test	Deney	.200	.003	-.581	.46	3,00
		Kontrol	.038	-.243	-1.01	.45	
	Son test	Deney	.064	-.687	.180	.49	3,39
		Kontrol	.064	-.037	-.799	.56	
Okumaya Verilen Değer	Ön test	Deney	.00	-.915	-.114	.57	3,33
		Kontrol	.00	-1,246	2,607	.45	
	Son test	Deney	.020	-1,003	.997	.44	3,55
		Kontrol	.000	-1,093	.482	.56	

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için dörtlü likert tipi Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Tablo 7’de ölçeğin puan ortalama aralıklarına ve puan ortalama karşılıkları gösterilmiştir.

Tablo 7.*Okuma Motivasyonu Ölçeği Puan Ortalama Değerleri*

Ölçek Adı	Puan Aralığı	Motivasyon Düzeyi
Okuma Motivasyonu Ölçeği	1,00-1,75	Zayıf Düzey
	1,76-2,50	Ortalama Düzey
	2,51-3,25	İyi Düzey
	3,26-4,00	Yüksek Düzey

Araştırma Etiği

Araştırma verilerinin toplanması ve uygulamanın yapılabilmesi için öncelikle Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birimi Etik Kurulu tarafından 21.08.2020 tarih ve 11/1 no’lu etik kurulu kararı alınmıştır. Ayrıca yarı deneysel çalışmada verilerin öğrencilerden toplanabilmesi için Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin ve öğrenci velilerinden ‘Veli Onam’ alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarında çalışmaların yapılabilmesi için de okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular**Ön Testlerden Elde Edilen Bulgular**

Grupların ön testte yer alan Okuma Motivasyonu Ölçeği ortalama puanları ile alt boyutlarından oluşan okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer faktörleri ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Faktör	Grup	n	X	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam	Deney Grubu	52	3,12	.48	.23	2,17	3,94
Motivasyon	Kontrol Grubu	50	3,14	.41	.17	1,83	3,72
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	3,02	.45	.21	2,11	3,89
Algısı	Kontrol Grubu	50	3,00	.45	.20	2,00	3,67
Okumaya Verilen	Deney Grubu	52	3,22	.58	.33	1,89	4,00
Değer	Kontrol Grubu	50	3,29	.45	.20	1,67	4,00

Tablo 8 incelendiğinde deney (X=3,12) ve kontrol (X=3,14) gruplarının toplam okuma motivasyonu ön test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ifade edilebilir. Gruplarda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu seviyeleri ise 'iyi düzeyde' çıkmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutu olan okuyucu benlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (X=3,02) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının (X=3,00) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutlarından olan okumaya verilen değere ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (X=3,22) ile kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları (X=3,29) yakın olduğu görülmüştür.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına Bağımsız Örneklem t-Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.*Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	X	ss	t	sd	p
Toplam	Deney Grubu	52	3,12	.48	-.280	100	.78
Motivasyon	Kontrol Grubu	50	3,14	.41			
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	3,02	.45	.190	100	.85
Algısı	Kontrol Grubu	50	3,00	.45			
Okumaya Verilen	Deney Grubu	52	3,22	.58	-.652	100	.52
Değer	Kontrol Grubu	50	3,29	.45			

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalamaları (X=3,12) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalamaları (X=3,14) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(100)} = -.280, p > .05$].

Ölçeğin alt boyutlarından olan okuyucu benlik algısında ise deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,02) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(100)} = .190, p > .05$].

Ölçeğin alt boyutlarından olan okumaya verilen değerde ise, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,22) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları (X=3,29) arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir [$t_{(100)} = -.652, p > .05$].

Son Testlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada deney grubu öğrencilerin ön test ve son test verilerine ilişkin grup içi ve kontrol grubunun son test verileri ile karşılaştırılarak ise gruplar arası farka bakılmıştır. Analize başlamadan önce gruplara ilişkin betimsel veriler yorumlanmış, normallik testleri yapılmış ve hangi istatistiksel

testin uygulanacağına karar verilmiştir. Tablo 10'da araştırmada yer alan gruplarının son test puanlarına yönelik betimsel verilerine yer verilmiştir.

Tablo 10.

Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Grup	n	X	ss	Varyans	Min.	Max.
Toplam	Deney Grubu	52	3,38	.42	.174	2,33	4,00
Motivasyon	Kontrol Grubu	50	3,14	.53	.282	1,89	4,00
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	3,30	.49	.238	2,00	4,00
Algısı	Kontrol Grubu	50	3,02	.56	.313	1,89	4,00
Okumaya	Deney Grubu	52	3,46	.44	.191	2,11	4,00
Verilen Değer	Kontrol Grubu	50	3,27	.56	.317	1,89	4,00

Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına göre okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülürken ($X=3,38$), kontrol grubu öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre okuma motivasyonları ise ön testte olduğu gibi iyi düzeyde kalmıştır ($X=3,14$). Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları başlangıçta iyi düzeyde iken, etraflı okuma uygulaması sonrasında yüksek düzeye çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları ise hem ön testte hem de son testte değişmediği ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarından olan okuyucu benlik algısı puan ortalamalarına ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının 'yüksek düzeyde' olduğu ($X=3,30$), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ise 'iyi düzeyde' kaldığı görülmüştür. Yine ölçeğin alt boyutlarından olan okumaya verilen değer boyutunda ise hem deney ($X=3,46$) hem de kontrol ($X=3,27$) grubu öğrencilerinin puan ortalamaları yüksek düzey seviyesinde çıkmıştır.

Grupların okuma motivasyonları son test puanları arasında ki Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır. Tablo 11'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamalarına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11.

Grupların Okuma Motivasyonu Son Test Puan Sıra Ortalamaları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p	d
Okuma	Deney Grubu	52	58,18	3025,5	952,5	-2,330	.02	.50
Motivasyonu	Kontrol Grubu	50	44,55	2227,5				
Okuyucu Benlik	Deney Grubu	52	58,88	3062,0	916,0	-2,577	.01	.53
Algısı	Kontrol Grubu	50	43,82	2191,0				
Okumaya	Deney Grubu	52	56,33	2929,0	109,0	-1,687	.09	.39
Verilen Değer	Kontrol Grubu	50	46,48	2324,0				

Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamaları (3025,5) ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan sıra ortalamaları (2227,5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$U=952,5$, $p<.05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalama puanları incelendiğinde bu farkın, deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkan okuma motivasyonu son test puanlarına ilişkin sonuçlarının etki büyüklüklerine de bakılmıştır. Tablo 11 incelendiğinde gruplarının okuma motivasyonu son test sonuçlarının etki büyüklüğünün $d=.50$ olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile grupların okuma motivasyonları arasındaki farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($0.2>d>0.5$).

Ölçeğin alt boyutlarından olan okuyucu benlik algısına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları puanı (3062,0) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalama puanı (2191,0) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$U=916.0$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalama puanlarına bakıldığında, ortaya çıkan farkın deney grubu lehine olduğu ifade edilebilir. Yine gruplarının okuyucu benlik algısı son test sonuçlarının etki büyüklüğünün $d=.53$ olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü puanına bakıldığında, gruplar arasındaki okuyucu benlik algısına yönelik etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir ($0.2>d>0.5$).

Okumaya verilen değer boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin okumaya verilen değer son test sıra ortalama puanları (2929,0) ile kontrol grubunun okumaya verilen değer son test sıra ortalama puanları (2324,0) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$U=1049.0$, $p>.05$].

Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer boyutu ön test ve son test verileri arasındaki grup içi istatistiksel farka Wilcoxon testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu, Okuyucu Benlik Algısı ve Okumaya Verilen Değer Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	d
Okuma Motivasyonu	Ön test	52	20,76	394,50	-2,683	.007	.43
	Son test		29,80	983,50			
Okuyucu Benlik Algısı	Ön test	52	39,19	1528,50	-2,236	.02	.60
	Son test		51,11	2657,50			
Okumaya Verilen Değer	Ön test	52	46,50	1999,50	-1,511	.13	
	Son test		51,85	2851,50			

Tablo 12 incelendiğinde deney grubuna ait okuma motivasyonları ön test sıra ortalama puanları (20,76) ile son test sıra ortalama puanları (29,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür [$Z=-2.683$, $p<.05$]. ön test ve son test sonuçların sıra ortalama puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları puan ortalamaları arasında ki istatistiksel farkın etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuma motivasyonları ön test ve son test puanlarının etki büyüklüğü $d=.43$ olduğu görülmüştür. Böylece, deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalama puanları arasında ki farkın etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($0.2>d>0.5$).

Deney grubuna ait okuyucu benlik algısı ön test sıra ortalama puanları (39,19) ile son test sıra ortalama puanları (51,11) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür [$Z=-2,236$, $p<.05$]. Ön test ve son test sonuçların sıra ortalama puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuyucu benlik algısı puan ortalamaları arasında ki istatistiksel farkın etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuyucu benlik algısı ön test ve son test puanlarının etki büyüklüğü $d=.60$ olduğu görülmüştür. Böylece, deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalama puanları arasında ki farkın etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($0.2>d>0.5$).

Okumaya verilen değer boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin ön test sıra ortalama puanları (46,50) ile son test sıra ortalama puanları (51,85) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [$Z=-1,511$, $p>.05$].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin 'okuma motivasyonlarını' artırdığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyunlarında da ise, etraflı okuma yapmanın öğrencilerin okuyucu benlik algısı boyutlarını geliştirdiği ancak okumaya verilen değer boyutunda herhangi bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin okuma motivasyonları ile ilişkili alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda cinsiyet, internet kullanımı, evde kitap okuma, okuma alışkanlıkları, okuma düzeyleri, aile katılımlı okuma yapma, kendine ait kitaplığa sahip olma durumu, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı gibi bağımsız değişkenler ile okuma motivasyonu arasında anlamlı farklar bulunmuştur (Aktaş & Çankal, 2019; Bozkurt & Memiş, 2013; Çalışkan, 2019; Katrancı, 2015; Kurnaz & Yıldız, 2015; Yamaş & Sezgin, 2018; Yıldız & Akyol, 2011). Bu çalışmayla birlikte etraflı okuma yapmanın da okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmış ve alanyazında okuma motivasyonunu destekleyen yeni bir değişken sunulmuştur.

Kitap okumanın en önemli amacı metinleri anlamaktır. Metinleri doğru anlamak için gereken birçok beceri vardır. Bunlardan bir tanesi de okuma motivasyonudur. Motivasyonun, okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkileri vardır (Ahmadi, 2017). Ayrıca, motivasyonun okuryazarlık kazanımında da önemli bir etkisi vardır (Bates vd., 2016). Öğrencilerin okuma motivasyonları yükseldiğinde hem okumayı öğrenme hem de okuduğunu anlama becerileri de gelişecektir. Bu çalışmada etraflı okuma yapmanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Dolayısı ile etraflı okuma yapmak aynı zamanda okurların okuduğunu anlama becerilerini de geliştirecektir.

Etraflı okumada metni tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi stratejiler kullanılmaktadır. Okur böylece metni daha iyi anlar ve derinlemesine kavrar. Etraflı okuma yapılırken kullanılan bu stratejiler aynı zaman da karşılıklı öğretim stratejisinin de dört temel okuma stratejisini oluşturur. Bu stratejilerin kullanımı ile yapılan karşılıklı öğrenmenin, okuma motivasyonu üzerinde önemli boyutta olumlu etkisi vardır (Ismail vd., 2012). Etraflı okumanın, okuma motivasyonu üzerinde ki olumlu etkisinin bir diğer sebebi ise; peritekstual okuma yaparken aynı zamanda karşılıklı öğrenme stratejisinin kullanıldığı ve bu yüzden okuma motivasyonunun arttığı ifade edilebilir.

Guthrie ve Knowles (2001) çalışmalarında okuma motivasyonunu teşvik edecek birtakım boyutlar belirlemişlerdir. Bu boyutlar; kavramsal temalar, gerçek dünya etkileşimleri, öz-yönelim desteği, ilginç metinler kullanma, bilişsel strateji öğretimi, sosyal işbirliği ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini desteklemektir. Etraflı okuma yapılırken öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkileri kontrol etmekte, bilişsel stratejiler kullanmakta, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen arasında sosyal iletişim kurulmakta ve öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmelerine fırsat verilmektedir. Dolayısı ile etraflı okuma yapılırken aynı zaman da okuma motivasyonunu teşvik edecek argümanlarda kullanılmaktadır.

Etraflı okuma yapılırken kitapta bulunan görsel unsurların neler ifade ettiği sorgulanır. Metin ile görsel unsurlar arasındaki ilişkiler tahmin edilir, yorumlanır ve değerlendirilir. Kitaplarda yer alan görsel unsurlar, okurun öğrenmeyi aktif, anlamlı ve motive edici hale getirir (Brohi, 2021). Etraflı okuma yapılırken aynı zamanda görsel okuma da yapılmaktadır. Bu araştırma sonucunda, etraflı okuma yapma ile okuma motivasyonu arasındaki farkın boyutunu ve yönünü belirleyen unsurlardan biriside görsel okuma yapmak olabilir.

Etraflı okuma yaparken öğretmen, metin ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunan ve metin ile ilişkili öğeleri sesli bir şekilde öğrencilere tanıtır. Öğrencilerin metin ile ilgili tartışmalarını ve metni yorumlamalarını sağlar. Devamında ise öğretmen metni sesli olarak okur. Böylece etraflı okuma yapılırken aynı zamanda etkileşimli ve sesli okuma da gerçekleşmiş olur. Ceyhan (2019) araştırmasında, öğrencilerle etkileşimli sesli okuma yapmanın onların okuma motivasyonlarını artırdığını tespit

etmiştir. Bu çalışmada etraflı okumanın, öğrencilerin okuma motivasyonlarını pozitif yönde geliştirdiği bulunmuştur. Bunun gerekçelerinden birisi de etraflı okuma yapılırken aynı zamanda etkileşimli ve sesli okuma yapılıyor olması olabilir.

"Yetenekli" olarak nitelendirilen öğrenciler bile, okumaya motive olmadıklarında veya metinle alakalı yeterli ön bilgiye sahip olmadıklarında metinleri okumakta zorlanabilirken (Bong & Ryoo, 2019), öğrenmek için "mücadele ettiği" düşünülen öğrenciler okumaya motive oldukları zamanlarda metinleri okurken, daha yetkin olabilirler (Moje vd., 2008; O'Brien vd., 2009). Bu yüzden ister yetenekli olsun isterse yeteneksiz olsun tüm öğrencilerin okuma öncesi motivasyonları artırılmalı ve okuma öncesi metne ilişkin ön bilgilerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilerle yapılacak etraflı okuma ile birlikte öğrencilerin hem okuma motivasyonları artacak hem de metnin içeriğine ulaşmaları sağlanacaktır. Böylece öğrencilerin motivasyonları, okuma esnasında artırılırken, öğrenciler metni anlamak için daha dikkatli ve meraklı bir şekilde okumayı takip edeceklerdir.

Etraflı okuma yapılırken esas olan kitapta yer alan ana metni okumaya başlamadan, kitapta bulunan bütün unsurların okunması ve yorumlanmasıdır. Sınıf ortamında yapılan etraflı okuma sürecinde ise metne ait peritekstler öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla birlikte okunur ve yorumlanır. En sonunda ise metin öğretmenin sesli okuması, öğrencilerin de soru cevap yöntemi ile birlikte okumaya katılmasıyla devam etmektedir. Böylece etraflı okuma yapılırken birlikte okuma yöntemi de kullanılmaktadır. Birlikte okuma yöntemi ile yapılan okuma programlarının ise okuma motivasyonu olumlu yönde teşvik ettiği tespit edilmiştir (Monteiro, 2013). Bu yönüyle değerlendirildiğinde, araştırma sonucunda, Monteiro'nun(2013) çalışması ile benzer bir sonucun bulunduğu ifade edilebilir.

Son olarak; bir kitapta yer alan ana metni okumadan önce etraflı okuma yapmanın, öğrencilerin okuma motivasyonlarını güçlendirdiği tespit edilmiştir.

Öneriler

Etraflı okuma yapmanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucundan hareketler;

1. Benzer bir araştırma farklı sınıf düzeylerinde uygulanarak, sonuçlarına bakılabilir.
2. Çalışmada etraflı okuma uygulaması, ön test ve son test dahil toplam altı hafta ile sınırlandırılmıştır. Boylamsam bir araştırma ile etraflı okumanın uzun süreli etkisi incelenebilir.
3. Araştırmada, etraflı okumanın etkisi, okuma motivasyonu ölçeği kullanılarak, deneysel bir çalışma ile incelenmiştir. Etraflı okumaya ilişkin diğer araştırma yöntemleri ve ölçekleri kullanılarak daha farklı ve ayrıntılı verilerle araştırma yapılabilir.
4. Hemen hemen bütün çocuk kitaplarında peritekstual unsurlar yer almaktadır. Ancak, bu peritekstlerin metinlerle ilişki boyutu belirgin değildir. Bu yüzden, çocuk okuma kitaplarında yer alan peritekstual unsurların, metin ile ilişkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Çocuk kitaplarında yer alan peritekstlerin, çocukların seviyelerine uygun olup olmadığına dair araştırmalar yapılabilir.
6. Etraflı okuma ile eleştirel okuma, yaratıcı okuma, metinler arası okuma arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik çalışmalar tasarlanabilir.
7. Çocuklara ve yetişkinlere yönelik 'Etraflı okuma düzeyleri belirleme ölçeği' geliştirilebilir.
8. Bu çalışma ile etraflı okuma yapılarak öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Bu yüzden etraflı okuma etkinlikleri öğretmenler tarafından ilkokullarda uygulanabilir.
9. Etraflı okuma süreci etkileşimli ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında metne yönelik soru-cevapların sıkça yer aldığı bir okuma uygulamasıdır. Uygulama, henüz okuma bilmeyen okul öncesi öğrencileri için de yapılabilir. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, onlara okuduğunu anlama becerisi kazandıran, okuma motivasyonlarını artıran etraflı okuma etkinlikleri, okul öncesi öğretmenleri tarafından, sınıflarında uygulanabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birimi Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 21.08.2020

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 11/1

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje 29.01.2021 tarihin de başlamış ve 27.04.2022 tarihinde tamamlanmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7. <http://ijreeonline.com/article-1-35-en.html>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/315122>
- Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28. <https://dergipark.org.tr/pub/tk/issue/48939/624269>
- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/10899>
- Akten, S. (2013). *Tahsin Yücel'in kurmaca yapıtlarının başlıkları* [Sözlü bildiri]. 8.Ulusal Francofoni Kongresi, Tekirdağ, Türkiye.
- Becker, B. J., Aloe, A. M., Duvendack, M., Stanley, T. D., Valentine, J. C., Fretheim, A., & Tugwell, P. (2017). Quasi-experimental study designs series-paper 10: Synthesizing evidence for effects collected from quasi-experimental studies presents surmountable challenges. *Journal of Clinical Epidemiology*, 89, 84-91. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.02.014>
- Bong, G. J., & Ryoo, J. H. (2019). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading and Writing*, 32(7), 1769-1793. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-018-9926-6>
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-161. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59470/854574>
- Brohi, A. F. (2021). *Impact of visual elements in the learning and development of children* [Tam Metin Bildiri]. 8. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Türkiye.

- Büyüköztürk, Ş., Çalmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(18.Baskı). Pegem Akademi.
- Ceyhan, S. (2019). *Ekileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Tez No.604419) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*.(E. Dinç, K. Kiroğlu, Çev.). Pegem Akademi.
- Costantini, A., De Paola, F., Ceschi, A., Sartori, R., Meneghini, A. M., & Fabio, A. D. (2017). Work engagement and psychological capital in the italian public administration: A new resource-based intervention programme. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43 (1), 1-11.
http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S2071-07632017000100013&script=sci_arttext&tlng=es
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkilerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama berilerine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Tez No. 598900) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No. 517359) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, T., & Bosch, E. (2011). Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122–143.
<https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624927>
- Fiadotau, M. (2015). Paratext and meaning-making in indie games. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology; Bucharest*, 6(1), 85-97.
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=289528>
- Fisher, A. O. (2011). *Adapting paratextual theory to the soviet context: Publishing practices and the readers of Il'f and Petrov's ostap bender novels. The space of the book: print culture in the Russian social imagination. (Remnek, M., Eds.)*. University of Toronto Press.
- Gambrell, L. B. (1995). *Assessing motivation to read*. Instructional Resource No. 14.
- Gross, M., Latham, D., Underhill, J., & Bak, H. (2016). The peritext book club: Reading to foster critical thinking about STEAM texts. *School Library Research*, 19, 1–17.
http://purl.flvc.org/fdu/fdu/libsubv1_scholarship_submission_1484250799
- Gross, M., & Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library & Information Science Research*, 39(2), 116-123.
<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.03.006>
- Guthrie, J. T., & Knowles, K. T. (2001). *Promoting reading motivation. In Literacy and motivation (pp. 153-168)*. Routledge.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer.
- Hussey, S. (2019). Literacy engagement through peritextual analysis, edited by S. Witte, D. Latham, and M. Gross. *The Journal of Academic Librarianship*,45(5), 178.
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.07.005>
- Higonnet, M. (1990). The playground of peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 47-49. <https://muse.jhu.edu/article/249132>

- Ismail, H. N., Ahmadi, M. R., & Gilakjani, A. P. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading motivation. *Elixir International Journal*, 53, 11836-11841. <https://l24.im/rCgY>
- Katrançı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/178885/>
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kilic, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.608799) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research*, 3, 53-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/696788#page=53>
- Latham, D., & Gross, M. (2020). "Everybody's Talkin'at Me": Using Peritext and Epitext to Support Reading Comprehension, Critical Thinking, and Creativity. *Voices From the Middle*, 28(2), 10-11. <https://l24.im/RqYv>
- Lucasey, B. (2002). Taking the mystery out of research: Quasi-experimental design. *Orthopaedic Nursing*, 21(1), 56-57. https://journals.lww.com/orthopaedicnursing/Fulltext/2002/01000/Quasi_experimental_Design.10.aspx
- Martinez, M., Stier, C., & Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott award books. *Children's Literature in Education*, 47(3), 225-241. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-016-9272-8>
- Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157>
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301-335. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2017). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.
- O'Brien, D. G., Stewart, R., & Beach, R. (2009). *Proficient reading in school: Traditional paradigms and new textual landscapes*. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 80-97). Guilford Press.
- Penner, L. R. (2017). *Yavaş Kaan* (Öngün, T., Çev.). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

- Sarikaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi* (Tez No. 546766) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Serafini, F. (2012). Interpreting visual images and design elements of contemporary picturebooks. *Connecticut Reading Association Journal*, 1, 3-8. <https://webcapp.ccsu.edu/u/faculty/kurkjianc/CRAJvol1no1.pdf>
- Schaffner, E. Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education*. Pearson Education.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sivashankar, N., Jackson, S. E., & Degener, R. M. (2019). Centering the Margins: Investigating Relationships, Power, and Culture Through Critical Peritextual Analysis. *Children's Literature in Education*, 50(4), 1-22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-019-09395-4>
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* SAS Institute.
- TURENG. (2020). *Peritext" teriminin Türkçe İngilizce sözlükte anlamları*. <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/peritext>
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199. <https://i24.im/rkhYsF>
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 793-815. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6737/90566>
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing standard: official newspaper of the Royal College of Nursing*, 29(31), 44-48. <https://doi.org/10.7748/ns.29.31.44.e8681>
- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. In W. Damon, R.M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development: Vol. 3. Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 933–1002). John Wiley & Sons.
- Willems, M. (2003). *Don't Let the Pigeon Drive the Bus!* Hyperion.
- Witte, S., Latham, D., & Gross, M. (2019). *Literacy engagement through peritextual analysis*. Ala Editions.



Burhan ÜZÜM¹, Ramazan ÖZBEK²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, uzum_b@siirt.edu.tr

²Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
21.03.2023

Kabul Tarihi/Accepted
27.06.2023

Yayım Tarihi/Published
30.06.2023

İngilizce Öğretim Programında Önerilen Öğrenen Merkezli Yöntemlerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-analiz Çalışması^a

Öz

Bu çalışmada, İngilizce öğretim programında öngörülen öğrenen merkezli yöntemlerin yabancı dil öğrenmede öğrenenlerin akademik başarılarına etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemek amaçlanmıştır. Belirlenen dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre alanyazın taraması yapılmış olup toplam 234 bireysel çalışma ve bu çalışmalardan elde edilen 260 etki büyüklüğü analize tabi tutulmuştur. Çalışmada yayım yanlılığının test edilmesinde huni grafiği ve orman grafiği, Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N ve Duval ve Tweedie Kırp Doldur yöntemleriyle hem görsel olarak yorumlanmış hem de istatistiksel olarak test edilmiştir. Sonuç olarak yayım yanlılığı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, Rastgele etkiler modeli kullanılarak analizler gerçekleştirilmiş olup yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde geniş bir etkiye ($g=0.951$, %95 GA [0.852-1.049], $p<0.000$) sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada akademik başarı için yayım yılı, araştırmanın yürütüldüğü yer, yayım türü, uygulanan yöntem, dil beceri alanı, öğretim kademesi, İngilizcenin çalışmanın yürütüldüğü yerde resmi dil olup olmaması, uygulama süresi ve örneklem büyüklüğü moderatör olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüklerini farklılaştırmada yayım yılı, yayım türü, dil beceri alanı, öğretim kademesi, İngilizcenin resmi dil olup/olmama durumu, uygulama süresi ve örneklem büyüklüğünün önemli birer değişken olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretim programı, Öğrenen merkezli yöntemler, Akademik başarı, Meta-analiz

Atıf: Üzümler, B., & Özbek, R. (2023). İngilizce öğretim programında önerilen öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 56-101. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.202>

The Effect of Learner-Centered Methods Recommended in the English Language Curriculum on Academic Achievement: A Meta-analysis Study^b

Abstract

This study examines the impact of learner-centered methods proposed in the English curriculum on learners' academic achievement in foreign language learning using the meta-analysis method. A literature review was conducted based on inclusion and exclusion criteria, and a total of 234 individual studies and 260 effect sizes obtained from these studies were analyzed. To test publication bias in the study, both the funnel plot and the forest plot were visually interpreted, and statistical tests such as Rosenthal Classic Fail-safe N, Orwin fail-safe N, and Duval and Tweedie Crop Fill methods were conducted. As a result, no publication bias was detected. The analyses were conducted using the random effects model, revealing that learner-centered methods in foreign language teaching have a wide effect ($g=0.951$, 95% CI [0.852-1.049], $p<0.000$) on learners' academic achievement. In the study, publication year, research location, publication type, applied method, language skills, teaching level, whether English is the official language in the research location, duration of application, and sample size were identified as moderators for academic success. It was discovered that publication year, publication type, language skills, teaching level, whether English is an official language or not, application period, and sample size are important variables that differentiate the effect sizes.

Keywords: English curriculum, Learner-centered methods, Academic achievement, Meta-analysis

Citation: Üzümler, B., & Özbek, R. (2023). The effect of learner-centered methods recommended in the English language curriculum on academic achievement: a meta-analysis study. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, (43), 56-101. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.202>

^a Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

^b This study is based on the doctoral dissertation of the first author under the supervision of the second author.



Extended Abstract

Introduction

It is an undeniable fact that factors such as human mobility between countries, migration, the development of the information society, new and complex communication methods created by information communication technologies, cultural diversity, and difficulties in intercultural communication increase the need and importance of foreign language learning and impact language learning and teaching processes. It is clear that this process necessitates considering the needs of language learners and has recently emphasized interaction and cooperative learning in language learning. In this context, education policies have been developed to teach English as a foreign language or a second foreign language, both in Turkey and in many other countries.

The primary school English curriculum in Turkey, updated in 2018, focuses on the importance of students developing a positive attitude towards language from the early stages. The English curriculum specifically emphasizes the need for students to apply their learning in real-life situations to support fluency, proficiency, and language retention (Ministry of National Education [MoNE], 2018). It places the learner at the center of the language learning process and adopts a teaching approach based on the learner's interests and needs. "Cooperative learning," "project-based learning," and "drama" are among the methods that promote student autonomy and allow students to take responsibility for their own learning. Therefore, conducting a meta-analysis of learner-centered studies in foreign language teaching is considered an important and worthwhile research topic.

Method

The meta-analysis method was used in this study to provide an overview by compiling the results of experimental studies that examine the effect of learner-centered methods on academic achievement in English classes. Thalheimer and Cook's (2002) effect size classification was used as a reference for interpreting the effect size of the findings. Hedge's "g" was utilized as the effect size value in the study. Individual studies published between 2005 and 2022 (as of June 14, 2022) were included in this meta-analysis. A 0.968 agreement was observed between the coders. To test publication bias in the study, both the funnel plot and the forest plot were visually interpreted and statistically assessed using Rosenthal's Classic Fail-safe N, Orwin fail-safe N, and Duval and Tweedie Crop Fill methods. In the funnel plot, if the effect sizes of individual studies are distributed within the funnel lines symmetrically, it indicates no publication bias. On the other hand, if the effect sizes of individual studies are distributed outside the funnel lines asymmetrically, it suggests publication bias (Şaşmaz Ören & Sarı, 2019). The forest plot illustrates the overall effect size of each study and the weight assigned to each study. Rosenthal's Classic Fail-safe N method is employed to estimate the number of unpublished studies that may exist in the "file drawer." This method utilizes the formula $1 < N/(5k+10)$ (Mullen et al., 2001), where (k) represents the number of primary studies included in the analysis and N represents the total number of studies identified through the analysis. If the result obtained from this formula is greater than one, it indicates the absence of publication bias.

Findings

According to the random effects model, the average effect size was calculated as 0.951, with the upper limit of the 95% confidence interval being 1.049 and the lower limit being 0.852. This indicates that learner-centered methods (cooperative learning, drama, project-based learning) implemented in English lessons have a significant positive effect ($g=0.951$) on students' academic achievement. The results of Rosenthal's Fail-Safe N analysis showed a z value of 51.95542 and a p value of 0.000. Fail-Safe number was determined as 2441. Furthermore, based on Orwin's Fail-Safe N

analysis, it is evident that 4016 studies with a zero or negative effect size would be required to reduce the observed overall effect size of 0.67747 to 0.0001. This number is significantly higher than the total number of studies (234) included in the analysis. Consequently, these results provide support for the absence of publication bias.

The findings revealed that the publication year is an important variable in differentiating the overall effect size. Studies conducted in 2012 showed the largest effect size, with a value of $g=1.641$. The overall effect size based on publication type indicated that three types of publications (PhD thesis $g=0.548$, conference $g=0.706$, undergraduate thesis $g=0.564$) had medium effect sizes, while the other two types (article $g=1.005$ and M.S. thesis $g=1.099$) had large effect sizes. Cooperative learning ($g=0.889$) and drama method ($g=0.954$) had a large effect, while the project-based learning method appeared to be more effective with an effect size of $g=1.141$ compared to the other two methods. It was observed that learner-centered methods had a greater impact on the academic success of learners in learning English in countries where English is not the official language ($g=0.933$). In countries where English is the official language, learner-centered methods had a moderate effect size ($g=0.773$) on success in the English course. So, it is remarkable to point out that learner-centered methods are effective in differentiating the effect sizes in a meaningful way, depending on whether English is an official language in the country where the experimental procedure is conducted. Studies conducted between 2-5 weeks showed the largest effect size ($g=1.219$), and this effect size is in a wide effect size range. The highest effect size was observed in the sample group of 61-70 people, with an effect size value of $g=1.143$, indicating a very large effect size. The individual studies were also classified as studies conducted abroad and those carried out in Türkiye. The overall effect size was $g=0.998$ for the studies in Türkiye, while an effect size of $g=0.935$ was obtained for the studies conducted abroad. Regarding language skills, the largest effect sizes were observed for vocabulary with an effect size of $g=1.184$, and for writing with an effect size of $g=1.123$. However, the lowest effect size was found for the listening skill, with an effect size of $g=0.445$. Among the learner-centered methods included in this meta-analysis study, the most effective ones were observed in Special course/Language Institute ($g=1.222$), high school ($g=1.019$), and secondary school ($g=1.074$) education levels.

Discussion and Conclusion

This study revealed that student-centered methods (cooperative learning, drama, project-based learning) applied in English lessons have a large ($g=0.951$) and positive effect on students' academic achievement. Similarly, Şimşek and Özaslan (2021) found in their meta-analysis study that student-centered methods and techniques in English teaching greatly affected the academic achievement of students, with an effect value of $g=1.296$. Kıymaz (2021) revealed in his study that contemporary learning approaches have a high impact on academic achievement in English teaching. In the present study, it was determined that the publication year is an important variable in differentiating the overall effect size. Other meta-analysis studies conducted in the literature also show significant differences in effect sizes according to the publication year. For example, Kök (2018) found that the fact that blended learning studies were conducted in different years caused a difference in the distribution of effect sizes ($p=0.022$). In the present meta-analysis, it was concluded that the place of research was not an important variable in differentiating the overall effect size. Similar results were found in the meta-analysis study conducted by Robot et al. (2021). In the study, individual studies were divided into two subgroups: those conducted in Asian countries and those conducted outside Asian countries. The effect size for the Asian countries subgroup was calculated as $g=0.65$, and the effect size for the non-Asian countries subgroup was $g=0.57$. Another result of the present study is that the type of publication is effective in differentiating the effect sizes.

Giriş

Ülkeler arasındaki insan hareketliliği, göçler, bilgi toplumunun gelişmesi, bilgi iletişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı yeni ve karmaşık iletişim yolları, kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası iletişim zorlukları gibi etmenlerin yabancı dil öğrenme ihtiyacını ve önemini artırdığı, dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi süreçlerini etkilediği görülmektedir. Bu sürecin, dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya gerekli kıldığı, dil öğrenmede son zamanlarda etkileşim ve birlikte öğrenmeyi öne çıkardığı söylenebilir. Bu bağlamda, gerek Türkiye gerekse başka birçok ülkede yabancı dil veya ikinci yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi noktasında eğitim politikaları geliştirilmiştir.

Çağın getirdiği gelişme ve değişimlerle birlikte ülkemizde de zaman içinde yabancı dil öğretim politikalarında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin 1997-1998 yılında zorunlu hale getirilen sekiz yıllık kesintisiz eğitimle başladığı ifade edilebilir. Böylece daha önce 6.sınıfta verilen yabancı dil dersleri 4.sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Ülkemizin eğitim tarihine bakıldığında köklü olarak ifade edilebilecek en önemli değişimlerden birinin ise 2004 yılında geliştirilip 2005 yılında uygulamaya konulan program olduğu söylenebilir. Bu yeni program, beraberinde eğitim-öğretim ortamında öğretmen ve öğrencilerin üstlenmesi gereken rollerde değişiklikler getirmiştir. Öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran konumundan öğrenciyi yönlendiren, bilgiye ulaşmasını sağlayacak yolları gösteren bir konuma gelmiştir. Yeni program öğrencilerin yaparak yaşayarak başka bir ifade ile bilgiyi deneyimleyerek, keşfederek, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenme ortamında aktif ve özerk öğrenenler olmalarını gerektirmiştir. 2012 eğitim-öğretim yılında gelindiğinde ise yapılan değişikliklerle beraber yabancı dil eğitimi 2. sınıftan itibaren gerçekleştirilmeye başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Takip eden yıllarda ortaokul 5. sınıfının hazırlık sınıfı olması ve sadece yabancı dil dersleri ile Türkçe derslerinin verilmesi için çalışmalar başlatılmış olup bunun 2017-2018 yılında pilot uygulamasına geçilmiştir.

2018 yılında güncellenen ilköğretim İngilizce öğretim programında erken kademelerden başlanarak öğrencilerin dile yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinin önemi üzerinde durulmuştur. İngilizce öğretim programları incelendiğinde dilin otantik iletişimsel bir ortamda öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmekte olup öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği, eğlenceli ve motivasyonlarını artırıcı bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde tek bir dil öğretim metodolojisi, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve farklı öğrenme stillerine hitap edecek kadar esnek olarak görülmediğinden, eyleme yönelik bir yaklaşıma dayanarak öğretim tekniklerinin eklektik bir karışımının benimsenmesi öngörülmüştür. Öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinin benimsendiği programda öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak görmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla programda otantik malzemeler, drama ve rol oynama ve uygulamalı etkinlikler, İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için uygulanmalıdır (MEB, 2018).

Yeni programlarda yapılan değişikliklerde temellerini pragmatist felsefeden alan yapılandırmacılık yaklaşımının esas alındığı görülmektedir. Sherman ve Kurshan (2005) yapılandırmacılığı, kişinin yeni bilgileri daha önceki bilgileri ve deneyimleri ile ilişkilendirip yeni öğrenmeler gerçekleştirilmesi olarak ifade etmektedirler. Batdı vd. (2021) ise yapılandırmacılıkta öğrenenin, öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi öğrenme sürecinin tüm aşamalarında aktif bir rol üstlendiğini dile getirmektedir. Gao (2021) benzer şekilde, yapılandırmacılığın, öğrenci merkezliliği savunduğunu ve öğrencilerin bilginin anlamının aktif kurucuları olduğunu vurguladığını ortaya koymaktadır. Harjali (2019) yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi aktif olarak kendi zihinlerinde yapılandırdıklarını, bilgiyi keşfettiklerini ve dönüştürdüklerini, yeni bilgiyi ve eski bilgiyi karşılaştırdıklarını savunmaktadır.

İngilizce öğretim programı akıcılık, yeterlilik ve dil kalıcılığını desteklemek için öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatta uygulamaya koyma ihtiyacını özellikle vurgulamakta (MEB, 2018) ve öğreneni dil öğrenme sürecinin merkezine almakta, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir öğretim yaklaşımı benimsemektedir. Bu bağlamda “işbirliğine dayalı öğrenme”, “proje tabanlı öğrenme” ve “drama”nın yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde programda öngörülen öğrenci özerkliğini sağlayan

ve öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesine imkân veren yöntemlerden oldukları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu yöntemlerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrenmeyi, öğrenen merkezli hale getirmede faydalı oldukları ortaya çıkmaktadır. Shahamat'a (2014) göre işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kullanılan çeşitli etkinliklerin geliştirilmesi için temel oluşturur. Öğretmenler, öğrenciler için özgün ve destekleyici bir ortam yaratarak gerçek yaşam görevleri, göreve dayalı etkileşim, gerçek dünya materyali ve yoğun sözlü uygulama gibi farklı türlerdeki etkinlikleri kullanabilirler. Zuo (2011) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamında İngilizce derslerinde dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, yazma, konuşma) başta olmak üzere dilin diğer bileşenlerine (dilbilgisi, imla, kültür vb.) yönelik kullanılabilecekleri çeşitli etkinlikler olduğunu ifade etmiştir. Yapılandırıcılığın öğretim uygulamalarından biri olan (Gültekin vd. 2007) ve öğrenenlerin farklı kaynaklardan bilgilere ulaşip elde ettikleri bilgileri eleştirel ve yaratıcı bir şekilde gerçek yaşam durumlarına uygulama imkânı bulduğu proje tabanlı öğrenmenin İngilizce derslerinde kullanılmasının dil becerilerinin gelişiminde ve öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim Poonpon (2011) öğrenenlerin bir probleme çözüm yolları geliştirdiği, ortaya bir ürün koydukları ve öğrenmeyi bağlamsallaştırdığı için proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimi ve öğrenimi için uygun olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Fried-Booth (2002) proje tabanlı öğrenme kapsamında projeler yapmanın İngilizce dilini, gerçek yaşam ortamlarıyla doğal bir şekilde bütünleştirdiğini söylemektedir. Okuma, dinleme, izleme, belirlenen konu hakkında işbirlikli tartışma, hedef dilde elde edilen bilgilerin grup içinde analizi, rapor yazma, poster veya sunum metinleri yoluyla bilgi toplanmasının hedef dilin akademik ve gerçek yaşam becerileri ile doğal entegrasyonu olduğunu dile getirmektedir. Proje tabanlı öğrenmeyi içerik tabanlı bir yaklaşım olarak tanımlayan Beckett ve Miller (2006) da proje tabanlı öğrenmenin dinleme ve konuşma becerilerinin pratize edilmesinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Dramanın dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yanısıra acıcılık, kelime, dilbilgisi gibi dilin farklı yönlerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Nitekim Chalmers (2007) drama yoluyla yapılan etkinliklerin sadece dildeki konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmediği aynı zamanda okuma ve yazma becerilerine de katkıda bulunduğunu dile getirmektedir. Dil öğrenmenin ön koşullarından birini, öğrencilerin dile karşı bir duyguya sahip olması şeklinde ifade eden Abraham (2018), drama yoluyla gerçek yaşamla ilgili sayısız konunun öğrencilere sunulabileceğini aktarmıştır.

2005 yılından bu yana programlarda yapılan bu değişikliklerin araştırmacıların öğrenen merkezli yöntem ve tekniklere yönelmelerine yol açtığı ve o tarihten bu yana bu alanda çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Şimşek & Özasan, 2021). Eğitim programlarında yapılan bu değişikliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığını, bu etkinin olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi olduğunu ve bu etkinin ne denli büyük olduğunu ortaya koymaya yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Nitekim sadece Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde "dil eğitimi", yabancı dil eğitimi", "yabancı dil öğretimi", "öğrenci merkezli", "İngilizce dersi" anahtar kelimeleri ayrı ayrı kullanılarak 2005-2022 yılları arasında yapılan tarama sonucunda toplamda 603 tez çalışmasının olduğu görülmektedir. Yine, Google Akademikte "dil eğitimi", öğrenci merkezli dil eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramada 2005-2022 yılları arasında 16,400 bireysel çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, Dergipark veri tabanında "öğrenci merkezli dil eğitimi" anahtar kelimesiyle yapılan taramada son 20 yıl içinde 69,639 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların bazılarında olumlu sonuçlar elde edilirken (bkz. Alrajhi vd., 2013; Baş, 2011; Jalilifar, 2010; Shafaei & Rahim, 2015; Singay, 2020; Susanti vd., 2020; Tung, 2019; Zarifi & Taghavi, 2016) bazılarında ise istenilen sonuçların (bkz. Aşık, 2018; Bağçeci, 2015; Chayarathhee & Waugh, 2006; Paksoy, 2008) elde edilmediği görülmektedir. Bütün bu bilgilere dayanarak, bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçların bir araya getirilip analizinin yapılması, eğitim programlarında yapılan değişikliklerin etkililiğine yönelik genel bir perspektifin ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde meta-analiz çalışmalarının çoğunlukla **makale** çalışması (Ayaz, 2016; Balemen & Özer Keskin, 2018; Balta & Saraç, 2016) olarak yapıldığı görülmektedir. **Tez**

çalışmalarının (Arık, 2017; Avcı, 2018; Çelik, 2013) ise nispeten daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalara detaylı bir şekilde bakıldığında ülkemizde yapılan meta-analiz çalışmalarının daha çok **fen** (Alkan & Bayri, 2017; Alkış Küçükaydın, 2019; Ayaz & Söylemez, 2016) ve **matematik** (Cantürk Günhan, 2016; Cantürk Günhan vd., 2019; Kaplan vd., 2015) alanlarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra belli bir derse yönelik olmaktan ziyade öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini araştıran meta-analiz çalışmalarının da yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları **harmanlanmış öğrenme** yönteminin akademik başarıya etkisi (Batdı, 2014a; Çırak Kurt vd., 2018), **kavram haritası** tekniği ile geleneksel öğrenme yönteminin karşılaştırılması (Batdı, 2014b), **tam öğrenme** yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Başar vd., 2016), **kuantum öğrenme** modelinin akademik başarıya etkisi (Kanadlı vd., 2015), **mobil öğrenmenin** akademik başarıya etkisi (Oktay Güzeller, 2016), **oyun tabanlı öğrenme** ortamlarının akademik başarıya etkisi (Toraman vd., 2018), **öğrenme stratejileri** öğretiminin akademik başarı üzerine etkisi (Yıldırım vd., 2019), **öz düzenlemeli öğrenme** stratejilerinin akademik başarıya etkisi (Ergen & Kanadlı, 2017), sınıf içi öğretimde **materyal kullanımının etkililik düzeyi** (Kablan vd., 2013), **okul iklimi** ile akademik başarı ilişkisi (Karadağ vd., 2016) konularında bulgular sunmaktadır.

İngilizce alanında akademik başarı ile ilgili bireysel çalışmaların çok fazla yapıldığı görülmektedir (bkz. Afzalimir & Safa, 2021; Aghayani & Hajmohammadi, 2019; Akçin Ceviz, 2021; Alasmari & Alshae'el, 2020; Alfares, 2020; Baş, 2012; Bergil, 2010; Berzener, 2020; Durukan, 2011; Er, 2012; Kil, 2019; Paksoy, 2008; Quincheula, 2019; Rustan, 2016; Tekeli, 2013; Thurston vd., 2019; Yumurtacı, 2019). Bu çalışmalarda İngilizce başarısı üzerinde farklı türden faktörlerin etkisi araştırılmış ve İngilizce dersinde konuşma, yazma, okuma, dinleme, iletişim becerileri, sözlü beceriler, kelime bilgisi, yaratıcı ve eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkileri olduğuna yönelik çeşitli bulgular ortaya konmuştur. Ancak tüm bu çalışmaları bütünleştirerek etki büyüklüklerini inceleyen araştırma sayısının çok az olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile ülkemizdeki meta-analiz çalışmalarını kapsayan alanyazın taramasında “yabancı dil öğretimi ve meta-analiz” konusunda yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan taramada bu konuda sadece 11 adet çalışmaya (Batdı & Candan, 2022; Çelebi, 2018; Çelik vd., 2021; Dikmen, 2021; Karabulut, 2020; Kansızoğlu, 2017; Kıymaz, 2021; Sur, 2022; Şan vd., 2020; Şimşek & Özaslan, 2021; Tomakin & Yeşilyurt, 2013) ulaşılmıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretimi üzerine yapılan meta-analiz çalışmalarında genel olarak Türkiye’de gerçekleştirilen bireysel çalışmaların meta-analiz kapsamına alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizdeki çalışmalar ile yurt dışında yapılan çalışmaların etki büyüklüğünü karşılaştıran meta-analiz çalışma sayısı oldukça azdır. Şimşek ve Özaslan (2021) ve Kıymaz’ın (2021) yaptıkları çalışmalar bu meta-analiz çalışmasıyla benzerlik gösterse de her iki çalışmada sadece Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Dahası Kıymaz’ın çalışmasında proje tabanlı öğrenme incelenmemiştir. Bundan dolayı yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkililiğini inceleyen bu meta-analiz çalışması, diğerlerinden farklıdır. Bu bakımdan mevcut çalışmanın, ülkemizde İngilizce öğretimi alanyazınına önemli katkıları olacağı ifade edilebilir. Bundan dolayı yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli çalışmaların meta-analizinin yapılmasının araştırmaya değer ve önemli bir konu olduğu düşünülmektedir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yoluyla araştırılması amaçlanmaktadır. Bu meta-analiz çalışmasının temel sorusunu “İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda öğrenen merkezli yöntemler öğrenenlerin akademik başarılarını etkilemekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorular bu çalışmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

İngilizce öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin;

1. Akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü hangi düzeydedir?
2. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından yayım yılına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından araştırmancının yürütüldüğü yere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından yayım türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından uygulanan yöntemlere göre farklılaşmakta mıdır?
6. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından dildeki beceri alanlarına (dinleme, konuşma, yazma, okuma, kelime vb.) göre farklılaşmakta mıdır?
7. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından öğretim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından İngilizcenin öğrenenlerin resmi dili olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından uygulama sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Etkililik düzeyi, akademik başarı bakımından örneklem büyüklüklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmancının modeli, meta-analiz türleri, meta-analizde istatistiksel model seçimi, etki büyüklüğü ve yorumlanması, verilerin toplanması, verilerin toplanması sürecinde kullanılan anahtar sözcükler, dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri, verilerin toplandığı veri tabanları/makale paylaşım siteleri, çalışmaların kodlanması ve kodlama güvenilirliği ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

İngilizce dersinde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarıya etkisini inceleyen deneysel araştırmaların sonuçlarının bir araya getirilerek genel durumun ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Dempfle (2006) meta-analizin bireysel çalışmaları tekrar değerlendirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu yöntem var olan çalışmaları bir araya getirir, sonuçlardaki değişiklikleri inceler ve daha geniş örneklerle daha güvenilir sonuçlar elde edilir. Başka bir ifadeye göre meta-analizde herhangi bir konuda birbirinden bağımsız olarak yapılmış benzerlik ve farklılıklar barındıran çok sayıda araştırmancının sonuçları yorumlanır, karşılaştırılır ve ileride yapılacak araştırmalarda araştırmacılara yön vermek amacıyla daha geniş ve ayrıntılı bir sentezleme yapılır (Büyüköztürk vd., 2013, s.18; Lipsey & Wilson, 2001; Schulze, 2007). Alanyazın incelendiğinde grup karşılaştırma meta-analizi ve korelasyonel meta-analiz olmak üzere iki temel meta-analiz türü olduğu görülmektedir. Grup karşılaştırma meta-analizinin grup farklılığı meta-analizi ve işlem etkililiği meta-analizi olarak ikiye ayrıldığı; korelasyonel meta-analiz türünün ise test geçerliği ve değişken kovaryans olmak üzere ikiye ayrıldığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra meta-analizde sabit etkiler ve rastgele etkiler modeli olmak üzere iki çeşit istatistiksel model vardır. Mevcut meta-analiz çalışmasında grup karşılaştırma meta-analizi türlerinden işlem etkililiği meta-analizi ve istatistiksel modellerden rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Meta-Analizde Etki Büyüklüğü ve Yorumlanması

Meta-analizden elde edilen etki büyüklüklerinin yorumlanması için farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar yapıldığı ifade edilebilir. Bu sınıflandırmalar içerisinde bazılarının dar aralık bazılarının ise daha geniş bir aralık değerine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu meta-analiz çalışmasında ise elde edilen bulguların etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook (2002) etki büyüklüğü sınıflaması referans alınmıştır. Araştırmacıların yaptıkları sınıflama kapsamı geniş ve 6 sınıftan oluşmaktadır. Buna göre etki büyüklüğü,

- -0,15-0,14 aralığında ise önemsiz
- 0,15- 0,39 aralığında ise küçük
- 0,40-0,74 aralığında ise orta
- 0,75-1,09 aralığında ise geniş
- 1,10-1,44 aralığında ise çok geniş

- 1,45 ve üzerinde ise muazzam etki şeklinde yorumlanır.

Verilerin Toplanması

Sağlam bir meta-analiz, kapsamlı ve disiplinli bir alanyazın araştırması ile yapılır ve bundan dolayı ilgili tüm çalışmaları elde etmek önemlidir (Haidich, 2010). Bu noktada, araştırma kapsamında ulaşılmadık hiçbir çalışmanın kalmaması için belirlenen anahtar sözcükler kullanılmak suretiyle veri tabanları/makale paylaşım platformları detaylı bir şekilde düzenli aralıklarla taranmıştır. Bu amaç doğrultusunda, analize dâhil edilecek çalışmaların öncelikle başlıkları ve özetleri incelenmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında olduğuna karar verilen çalışmaların yöntem bölümleri, özellikle deneysel işlem basamakları ve bulgular bölümleri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Bu çalışmada analizi yapılacak çalışmalara ulaşmak için belirlenen anahtar sözcükler kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholars, Education Resources Information Center (ERIC), Proquest Digital Dissertations, Elsevier/Science Direct, Emerald, Ulakbilim/EBSCO, Web of Science, Taylor & Francis, Dergipark, JSTOR, Springer, SAGE, Wiley Online Library veri tabanları ve makale paylaşım siteleri taranmıştır. Tarama gerçekleştirilirken “işbirliğine dayalı öğrenme”, “işbirlikli öğrenme”, “işbirlikçi öğrenme”, “kubaşık öğrenme”, “drama”, “drama tekniği”, “drama yöntemi”, “dramatizasyon”, “proje tabanlı öğrenme” ve “İngilizce”, “İngilizce dersi”, “İngilizce öğretimi”, “İngilizce öğrenimi”, “İngiliz dili” gibi anahtar kelimelerin Türkçe ve İngilizce karşılıkları **AND**, **çift tırnak (“ ”)**, **intitle**, kullanılarak hem çalışma başlıklarında hem de veri tabanı/makale paylaşım sitelerinin tüm boyutlarında yıl ve konu sınırlamaları yapılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi Boolean mantığı kullanılarak araştırma konusu ile ilgili arama terimlerini yığın şeklinde girmekten ziyade belirli işlemler yardımıyla daha odaklanmış sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktır (Chu & Rosenthal, 1996 akt. Şen & Yıldırım, 2020, s.16).

Elde edilen bireysel çalışmalara ait veriler Excel programında kodlama formu oluşturularak kodlanmıştır. Kodlama aşamasında araştırmacı dışında biri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında diğeri ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında olmak üzere iki Dr. Öğr. Üyesi çalışmaları kodlamıştır. Araştırmacı ve diğer kodlayıcılar arasında toplamda ne kadar uyuma olduğunu tespit etmek için Fleiss Kappa uyum katsayısı hesaplanmıştır. Şen ve Yıldırım (2020, s. 24) üç veya daha fazla kodlayıcı arası uyumun, Fleiss Kappa katsayısı kullanılarak hesaplanabileceğini ifade etmektedirler. Kodlayıcılar arasında 0,968 uyum olduğu tespit edilmiştir. Bu değer Landis ve Koch (1977) sınıflamasına göre kodlayıcılar arasında neredeyse mükemmel bir uyum olduğuna işaret etmektedir.

Dâhil Edilme Kriterleri

Bu çalışmada meta-analiz yapılması için kullanılacak çalışmaların dâhil edilme kriterleri aşağıda yer almaktadır.

- Analize dâhil edilen çalışmaların 2005-2022 (14.06.2022) tarihleri arasında yayımlanmış çalışmalar(2005 yılında programlarda yapılan değişikliklerle birlikte öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir sistem benimsendiğinden dolayı tarama 2005 yılından başlatılmıştır),
- Yayımlanmış ancak etki büyüklüğünün hesaplanmasını sağlayacak istatistiksel verileri İngilizce dilinde rapor eden çalışmalar,
- Çalışmalarda öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılan çalışmalar,
- Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje tabanlı öğrenme yöntemlerinden birinin uygulandığı, kontrol grubunda ise bu yöntemler dışında başka bir yöntem kullanılan çalışmalar,
- İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarını inceleyen çalışmalar,

- Etki büyüklüğü hesaplanmasına olanak sağlayacak, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest verilerine ilişkin örneklem büyüklüğü (n), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss/sd) değerlerini rapor eden veya bu değerlerinin hesaplanmasını sağlayacak ham verileri sunan çalışmalar,
- Türkiye ve/veya yurtdışında yapılan çalışmalar,
- Drama yönteminde, başlığında yaratıcı drama, süreçsel (process) drama, rol oynama, kukla gibi tekniklerin kullanıldığını belirten; işbirliğine dayalı öğrenmede ise, düşün-eşleş-paylaş, öğrenme halkaları gibi tekniklerin uygulandığını ifade eden çalışmalar da dâhil edilmiştir.
- Birden fazla deney grubunun olduğu çalışmalarda sadece çalışma kapsamındaki yöntemlerin uygulandığı deney grubunun verileri alınarak dâhil edilmiştir.
- Farklı dil becerilerini aynı çalışmalarda (örn: aynı çalışmada hem konuşma becerisini hem de dinleme becerisini inceleyen) her bir dil becerisi ayrı çalışma olarak veri setine kaydedilerek kapsama alınmıştır.
- Dil becerilerinin incelendiği çalışmalarda bazen dil becerisinin alt boyutlarına ilişkin verilerin ayrı ayrı verildiği görülmüştür (örn: konuşma becerisini inceleyen bir çalışmada akıcılık [fluency], telaffuz [pronunciation], kelime [vocabulary], dilbilgisi [grammar], anlama [comprehension] gibi konuşma becerisi bileşenlerine ilişkin verilerin ayrı ayrı rapor edilmiş olması). Bu tür çalışmalar, ilgili becerinin bileşenlerine ait veriler birleştirilerek dâhil edilmiştir.
- Ham veriler sunulan çalışmalarda, uygun istatistiksel programlar kullanılarak ortalama ve standart sapma hesaplanmak suretiyle dâhil edilmiştir.

Yayım Yanlılığı

Meta-analiz çalışmalarında analize genelde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar veren çalışmaların dâhil edilmesi meta-analiz çalışmalarına yapılan eleştirilerden biridir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.36; Haidich, 2010). Bunun da meta-analiz çalışmalarında yayım yanlılığı gibi önemli bir sorunu ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Bu çalışmada huni grafiğinden ve orman grafiğinden sadece görsel yorumlama anlamında yararlanılmış olup yayım yanlılığı Rosenthal'ın Korumalı N sayısı, Orwin'in Korumalı N sayısı ve Duval ve Tweedie'nin Kırp Doldur yöntemi gibi istatistiksel yöntemlerle test edilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada, meta-analize dâhil edilen birincil çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının birbirinden farklı olduğu, deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığından dolayı grup farklılığı meta-analizinden işlem etkililiği meta-analizi kullanılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların farklı ülkelerde, farklı öğrenim seviyelerinde, farklı ölçme araçları kullanılarak farklı dil becerilerini incelemeye yönelik olduklarından heterojen yapıda oldukları ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı, çalışma doğası gereği Rassal Etkiler Modeline uygun olduğu için istatistikler, Rassal Etkiler Modeline göre yürütülmüştür. Bunun yanı sıra etki modeli seçimi için heterojenlik testi de yapılmıştır. Çalışmada etki büyüklüğü değeri olarak Hedge's "g" kullanılmış olup etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflama değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin hesaplanmasında Microsoft Excel programından ve Fleiss Kappa değerinin hesaplanması için ise SPSS 26.0 paket programından yararlanılmıştır. Ayrıca analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin frekans (f) gibi verilerin elde edilmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Genel etki büyüklüğü ve çalışmanın bağımlı değişkenlerine ait analizler Comprehensive Meta-Analysis (CMA) programıyla yapılmıştır. Bütün istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi için 0.05 olarak seçilmiştir. Ham verilerin rapor edildiği çalışmalarda deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalama ve standart sapmalarının hesaplanmasında <https://standarddeviationcalc.com/> internet veri tabanı kullanılmıştır. Homojenlik testi için Q ve I² istatistikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde hem akademik başarı için hesaplanan genel etki büyüklükleri, bunlara bağlı olarak yayım yanlılık testlerine ilişkin elde edilen istatistiksel bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Moderatör değişkenlere ilişkin bulgular ve yorumlar ise alt problemlere uygun şekilde sıralı olarak başlıklar halinde verilmiştir.

Akademik Başarıya Dair Etki Büyüklükleri İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Akademik başarıya ilişkin bireysel çalışmalardan elde edilen veriler genel etki büyüklüğünün hesaplanması için analiz edilmiş ve elde edilen etki büyüklüğü değerleri, %95 güven aralığı değerleri ile Q ve p değerlerine Tablo 1 'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Etki Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt ve Üst Sınır Değerleri

Model	N	Hedge's g	%95 Güven Aralığı		Q Değeri	P
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Sabit Etkiler Modeli	260	0.677	0.648	0.707	2735.773	0.000
Rastgele Etkiler Modeli	260	0.951	0.852	1.049		

Tablo 1'de hem Sabit Etkiler Modeline hem de Rastgele Etkiler Modeline göre elde edilen etki büyüklüğü değerleri sunulmuştur. Sabit etki modeline göre %95 güven aralığı üst sınırı 0,707 ve alt sınırı 0,648 arasındadır. Ortalama etki büyüklüğü değeri de (Hedges's g) 0,677 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu meta-analiz çalışmasına sabit etki modelinin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan heterojenlik testi sonucuna göre (Q=2735.773; p<0.05) dağılımın homojen olmadığı (heterojen olduğu) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışmada, sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre %95 güven aralığının üst sınırı 1.049, alt sınırı 0.852 olmak üzere etki büyüklüklerinin ortalama değeri 0.951 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook (2002) etki büyüklüğü sınıflaması referans alınmıştır. Buna göre İngilizce dersinde uygulanan öğrenci merkezli yöntemlerin (işbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje tabanlı öğrenme) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş (g=0,951) ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Akademik Başarıya Dair Homojenlik ve Heterojenlik Testi İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında bireysel çalışmalar için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin homojen dağılıp dağılmadıklarını tespit etmek amacıyla analiz yapılmış olup elde edilen bulgulara ait Q değeri, serbestlik derecesi (sd), p değeri ve I² değeri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Heterojenlik Testi

Q değeri	sd (Q)	p değeri	I-squared
2735.773	259	0.000	90.533

Tablo 2'de yapılan heterojenlik testi sonucunda Q istatistiksel değeri 2735.773 olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 259 serbestlik derecesi 297.5384 olarak bulunmuştur. Bu değer $\alpha=0.05$ düzeyinde, 259 serbestlik derecesinde, 297.5384 değerine ait p-değerinin 0.00001 olduğunu göstermektedir. Bu, sonucun 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Q-istatistiğinden elde edilen heterojenlik sonucuna yardımcı olması ve desteklemesi için I² istatistiğine de başvurulmuştur. Çalışmalar arasında varolan varyansın şanstın kaynaklanmadığını aksine heterojenlikten kaynaklandığını gösteren I² istatistiği bir yüzdelik ifadedir ve bu ifade 0 ile 100 arasında bir değer alır. I² yüzdeliği şu formül ile hesaplanır: $I^2 = Q - (k-1) / Q \times 100$ (Şen ve Yıldırım, 2020, s.76). Burada k değeri çalışma sayısını göstermektedir. Buna göre bu çalışmada I² değeri

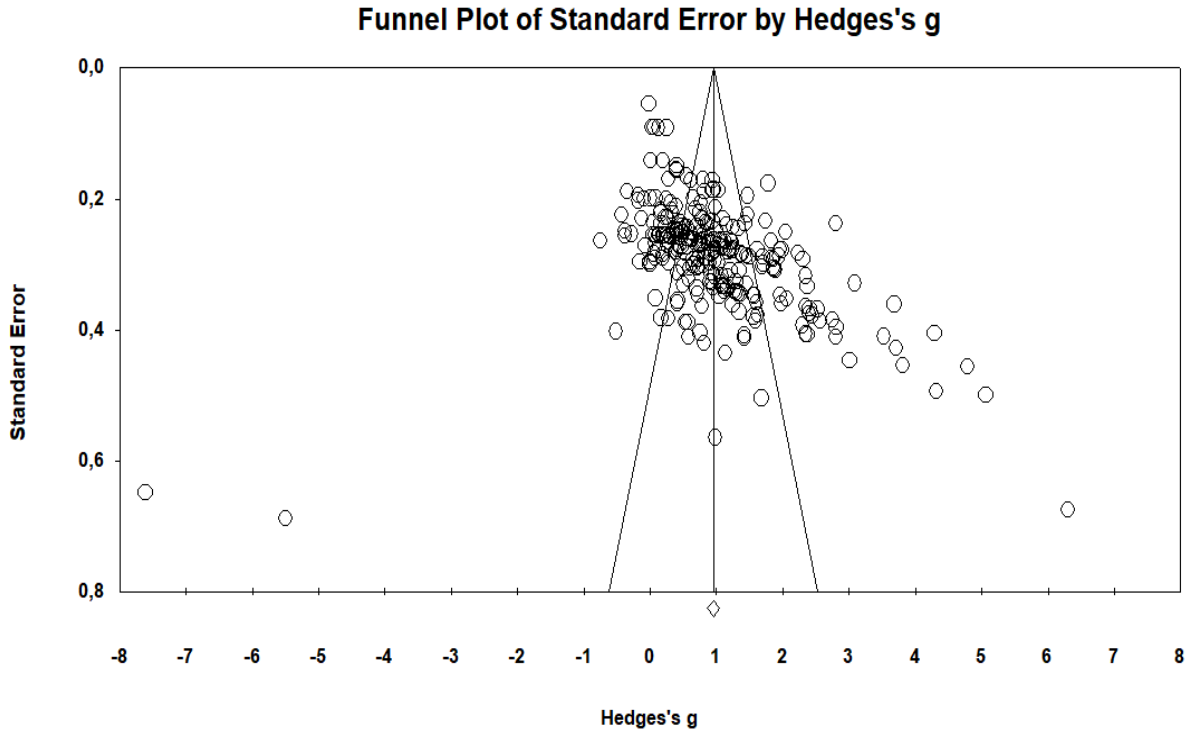
$2735,773-(260-1)/2735.773 \times 100 = \% 90.533$ sonucu elde edilmiş olup yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Hem Q-istatistiği hem de I^2 -istatistiğine göre veri setinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir heterojenliğin varlığından söz edilebilir. Buna göre akademik başarıya ilişkin çalışmaların etki büyüklüğü dağılımlarının, heterojen özellikte olduğu belirlenmiştir. Bu heterojenliğin kaynaklarını tespit etmek için moderatör analizleri yapılmıştır.

Akademik Başarıya Dair Yayım Yanlılığı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında yayım yanlılığı olasılığını görsel olarak test etmek için huni grafiği analizi yapılmıştır. Şekil 1’de yer alan huni grafiği 234 çalışmadan elde edilen 260 etki büyüklüğüne aittir.

Şekil 1

Huni Grafiği



Şekil 1’deki huni grafiğinde X (yatay) ekseninde etki büyüklükleri, Y (dikey) ekseninde ise standart hata değerleri bulunmaktadır. Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmalar içinde büyük örneklemlerle yapılan çalışmaların huninin üst tarafında ve genel etki büyüklüğü değeri etrafında toplandığı ve ortalamadan uzak olmadıkları görülmektedir. Başka bir ifade ile çalışmalar huni grafiğindeki dikey çizginin her iki tarafına da yayılmıştır. Küçük örneklemlerle yapılan bazı çalışmaların ise huninin orta kısımlarına doğru yayıldığı söylenebilir. Bazı çalışmaların huni çizgilerinin dışına, hem sağda hem de solda olmak üzere yayıldığı görülmektedir. Huni grafiğinin soluna yayılan negatif etki büyüklüğüne sahip çalışmaların olması uygulanan yöntemin kontrol grubu lehine sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ancak çalışmaların büyük çoğunluğunun huni grafiğinin sınırları içinde olduğu söylenebilir. Bundan dolayı huni grafiğinin simetrik olduğu ve yayım yanlılığı olmadığı ifade edilebilir. Huni grafiği araştırmacıya görsel anlamda bir yorumlama imkânı sağladığı için yayım yanlılığı Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N ve Duval ve Tweedie istatistiksel testleri ile de test edilmiştir. Aşağıda bu istatistiklere yönelik bulgular Tablo 3 ile Tablo 4’te ve Şekil 2’de sunulmuştur.

Tablo 3*Yayım Yanlılığı Rosenthal Classic Fail-Safe N Sonuçları*

Rosenthal Classic fail –safe N	
Z-değeri	51.95542
p-değeri	0.0000
Alfa	0.05
Kuyruk(Tails)	2
Alfa için Z-değeri	1.95996
Gözlenen çalışma sayısı	260
P> alfa için gerekli çalışma sayısı	2441

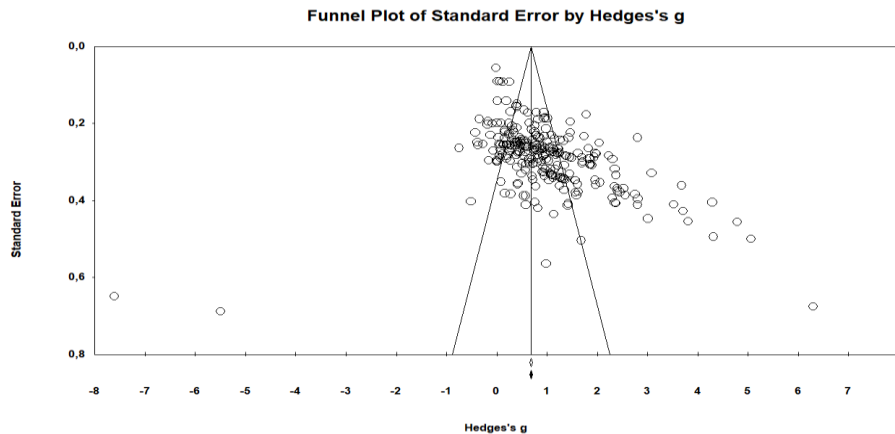
Tablo 3'teki Rosenthal Hata Koruma Sayısına ait bulgular incelendiğinde dâhil edilen 260 etki büyüklüğünden elde edilen z değerinin 51.95542 ve p değerinin ise 0.000 olduğu ortaya çıkmaktadır. Hata Koruma Sayısının ise 2441 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin geçersiz kılınması için 0 veya negatif yönlü 2441 çalışmaya daha ihtiyaç vardır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların sayısının, Hata Koruma Sayısından oldukça küçük olması yayım yanlılığı olmadığını göstergesidir. Yayım yanlılığının olup olmadığını test edilmesi için başvurulan diğer bir istatistiksel yöntem ise Orwin'in Hata Koruma Sayısıdır. Bu istatistiğe ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Yayım Yanlılığı Orwin Fail-Safe N Sonuçları*

Orwin fail –safe N	
Gözlenen çalışmalardaki Hedges's değeri	0.67747
Çalışmayı anlamsız kılacak Hedges's g için kriter	0.00001
Eksik çalışmalarda ortalama Hedges's g	0.00000
Hedges's g değerini 0,01'in altına düşürecek eksik çalışma sayısı	4016

Tablo 4'te çalışmanın gözlemlenen ortalama etki büyüklüğü olan 0.67747 değerinin 0.0001'e düşürülmesi için gerekli olan 0 veya negatif etki büyüklüğündeki çalışma sayısının 4016 olduğu görülmektedir. Bu sayı, toplam 234 olan çalışma sayısından çok fazladır. Buna göre elde edilen sonuçların, yayım yanlılığının olmadığını desteklediği söylenebilir.

Buraya kadar sunulan istatistiksel testler, sadece araştırma kapsamında yayım yanlılığı olup olmadığını ortaya koymaktadır; ancak yayım yanlılığı olması durumunda ne yapılacağını göstermemektedir. Bu noktada Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemine başvurulmuştur. Şekil 2'de Duval ve Tweedie'ye göre kırılıp doldurulduktan sonra elde edilen huni grafiği yer almaktadır.

Şekil 2*Duval ve Tweedie kırp doldur yöntemiyle elde edilen huni grafiği*

Şekil 2’de görüldüğü gibi Duval ve Tweedie testi analiz sonuçlarına göre, yayım yanlılığını düzeltmek için herhangi bir sanal çalışmanın eklenmesi veya çıkarılması söz konusu olmamıştır. Nitekim çalışmadan elde edilen genel etki büyüklüğü (içi boş elmas) ile kırılıp doldurulduktan sonraki genel etki büyüklüğünün (içi dolu elmas) aynı seviyede olduğu görülmektedir. Bu durum, yayım yanlılığı olmadığını bir diğer göstergesidir. Eğer yanlı bir hesaplama söz konusu olsaydı bu test, etki büyüklüğü değerlerini düzeltmek için ortalamanın sağına veya soluna içi dolu, koyu renkli sanal çalışmaları ekleyerek gerçek etki büyüklüğünü hesaplamış olacaktı. Tablo 5’te de görüldüğü gibi düzeltilmiş herhangi bir değer söz konusu değildir.

Tablo 5

Rastgele Etkiler Modeline Göre Duval ve Tweedie Kırp Doldur Yöntemine İlişkin Sonuçlar

	Kırılan Çalışma	Hedges’ g	Alt Sınır	Üst Sınır	Q
Gözlenen		0.95053	0.85167	1.04938	2735.77290
Düzeltilmiş	0	0.95053	0.85167	1.04938	

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Yılına Göre Bulgu ve Yorumlar

Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğünün deneysel uygulamanın yapıldığı yıl değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Çalışmaların Yayım Yılına Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Yayımlanma Yılı	N	Hedges’s g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
2005	10	0.348	0.099	0.598			
2006	9	0.367	0.112	0.622			
2007	4	1.129	0.237	2.021			
2008	14	0.510	0.215	0.805			
2009	8	1.106	0.608	1.603			
2010	12	0.731	0.481	0.981			
2011	9	0.812	0.436	1.189			
2012	13	1.641	1.012	2.270			
2013	19	0.860	0.549	1.172			
2014	20	1.174	0.598	1.749			
2015	16	1.008	0.744	1.273			
2016	19	1.035	0.787	1.283			
2017	16	1.085	0.646	1.523			
2018	18	0.816	0.320	1.311			
2019	28	0.924	0.623	1.226			
2020	24	1.002	0.678	1.326			
2021	17	1.135	0.687	1.583			
2022	4	1.147	0.898	1.396			
Gruplar arası					56.642	17	0.000

Tablo 6’da görüldüğü gibi akademik başarı ile ilgili çalışmaların, deneysel uygulamanın yapıldığı yıllara göre genel etki büyüklükleri yer almaktadır. Buna göre, 2012 yılında yapılmış olan çalışmaların $g=1.641$ etki büyüklüğü değeri ile en büyük etki büyüklüğüne sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, Thalheimer ve Cook (2002) etki büyüklüğü sınıflamasına göre muazzam etki büyüklüğüne denk gelmektedir. Diğer taraftan, en düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmalar ise $g=0.348$ etki büyüklüğü değeri ile 2005 yılında yapılan çalışmalardır. Bu etki büyüklüğünün ise küçük bir etki büyüklüğü olduğu

söylenbilir. Yayım yılına göre diğer etki büyüklükleri ise *küçük* (2006 yılı), *orta* (2008 ve 2010 yılları), *geniş* (2009, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yılları) ve *çok geniş* (2014, 2021 ve 2022 yılları) olarak sınıflandırılabilir. Ancak tabloda yer alan $Q=56.642$ değerinin X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 17 serbestlik derecesinde 27,587 kritik değerini aşması ve p değerinin 0.05'ten küçük olması, çalışmaların yayım yılına göre etki büyüklükleri arasında anlamlı farka işaret etmektedir ($Q=56.642$; $p<0.05$). Bu bulguya göre, genel etki büyüklüğünü farklılaştırmada yayım yılının önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmaktadır. X^2 tablosu meta-analiz çalışmalarında heterojenlik bulgularının, güven aralığı ve serbestlik derecesi göz önünde bulundurularak yorumlanmasında kullanılan bir tablodur. Bu tabloya çeşitli istatistik sitelerinden ulaşılabilir ve bu siteler üzerinden ki-kare hesaplaması yapılabilir (bkz. <https://www.mathsisfun.com/data/chi-square-table.html>, <https://statisticsbyjim.com/hypothesis-testing/chi-square-table/>).

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Bulgu ve Yorumlar

Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel müdahalenin yapıldığı yer bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Çalışmaların Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Etkililik Düzeyi

Araştırmanın Yürütüldüğü Yer	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Türkiye	60	0.998	0.805	1.191			
Yurt Dışı	200	0.935	0.820	1.049			
Gruplar arası					0.308	1	0.579

Tablo 7'de gösterildiği gibi araştırmanın yapıldığı yere göre çalışmalar Türkiye'de yapılanlar ve yurt dışında yapılanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkiye'de gerçekleştirilen öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğü $g=0.998$, yurt dışında yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün ise $g=0.935$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre hem Türkiye'de hem de yurt dışında yapılmış öğrenen merkezli çalışmaların, öğrenenlerin yabancı dil öğrenmede akademik başarılarını geniş bir düzeyde etkilediği ortaya çıkmaktadır. Fakat tablodaki $Q=0.308$ değerinin X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 1 serbestlik derecesinde 3.841 kritik değerinin çok altında olması ve p değerinin 0.05'ten büyük olması çalışmaların yapıldığı yer bakımından anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir ($Q=0.308$; $p>0.05$). Bu bulgudan hareketle, genel etki büyüklüğünü farklılaştırmada araştırmanın yapıldığı yerin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Türüne Göre Bulgu ve Yorumlar

Etki büyüklüğü değerlerinin yayım türü bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8'de meta-analize alınan çalışmaların DR tezi, konferans bildirisi, lisans bitirme tezi, akademik hakemli dergilerde makale ve YL tezi olmak üzere yayım türü bakımından toplam beş kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Yayım türüne göre elde edilen genel etki büyüklüklerine bakıldığında üç yayım türünün (DR tez, konferans, Lisans bitirme tezi) *orta*, diğer iki yayım türünün (Makale ve YL lisans) *geniş* etki büyüklüğüne sahip oldukları söylenebilir. Yayım türleri içinde YL tezlerinin $g=1.099$ değeriyle en büyük etki büyüklüğüne sahip yayım türü olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8
Çalışmaların Yayım Türüne Göre Etkililik Düzeyi

Yayım Türü	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Doktora (DR) Tezi	32	0.548	0.344	0.752			
Konferans	4	0.706	0.031	1.381			
Lisans Bitirme Tezi	8	0.564	0.333	0.796			
Makale	157	1.005	0.873	1.136			
Yüksek Lisans (YL) Tezi	59	1.099	0.874	1.325			
Gruplar arası					24.432	4	0.000

Bu etki büyüklüğü değeri Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre geniş etki büyüklüğüdür. En düşük etki büyüklüğüne sahip yayım türünün ise $g = 0.548$ değeriyle DR tezlerinin olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre DR tezlerinin orta düzey bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bütün bunların yanında, tabloda yer alan $Q=24.432$ değeri X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 4 serbestlik derecesinde 9.488 kritik değerini aşması ve p değerinin .05'ten küçük olması çalışmaların yayım türüne göre etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir ($Q=24.432$; $p<0.05$). Bu bulgu, yapılan yayım türünün etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Uygulanan Yönteme Göre Bulgu ve Yorumlar

Öğrenenlerin yabancı dilde akademik başarılarına etki eden öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel müdahalede uygulanan yönteme göre etki büyüklüğü analizleri yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9
Çalışmaların Uygulanan Yönteme Göre Etkililik Düzeyi

Yöntem	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	162	0.889	0.762	1.016			
Drama	47	0.954	0.734	1.173			
Proje Tabanlı Öğrenme	51	1.141	0.913	1.370			
Gruplar arası					3.589	2	0.166

Tablo 9 incelendiğinde meta-analize, öğrenen merkezli yöntemlerden işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin dâhil edildiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğrenenlerin akademik başarılarını artırmada proje tabanlı öğrenme yönteminin diğer iki yöntemle kıyaslandığında $g=1.141$ etki büyüklüğü değeriyle daha etkili olduğu görülmektedir. Bu etki büyüklüğü Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre *çok geniş* bir etki büyüklüğüdür. İşbirliğine dayalı öğrenme ($g=0.889$) ve drama yönteminin ($g=0.954$) ise *geniş* büyüklükte bir etkileri olduğu söylenebilir. Ancak bu etki büyüklüklerinin uygulanan yöntemlere göre anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığını tespit etmek için heterojenlik testinden elde edilen bulguların değerlendirilmesi gerekmektedir. Tablodaki $Q=3.589$ değeri X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 2 serbestlik derecesinde 5,991 kritik değerinin epey altında ve p değerinin 0.05'ten büyük olması çalışmaların yöntem türüne göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır ($Q=3.589$; $p>0.05$). Bu bulguya dayanarak uygulanan yöntem türünün, etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olmadığı ifade edilebilir. Bu noktada mevcut meta-analiz çalışmasında

etkisi araştırılan öğrenen merkezli üç yöntemin de İngilizce dersinde akademik başarıyı artırmada etkili olduğu savunulabilir.

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Dildeki Beceri Alanına Göre İncelenmesine Dair Bulgu ve Yorumlar

Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel uygulamada incelenen dil beceri alanı bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Çalışmaların Dildeki Beceri Alanına Göre Etkililik Düzeyi

Dil Becerisi	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Dinleme	11	0.445	0.167	0.724			
Konuşma	58	0.869	0.670	1.067			
Okuma	66	0.891	0.723	1.058			
Yazma	46	1.123	0.818	1.429			
Dilbilgisi	16	0.908	0.556	1.260			
Kelime	24	1.184	0.648	1.720			
Genel İngilizce	39	0.962	0.760	1.164			
Gruplar arası					13.709	6	0.033

Tablo 10'da meta-analiz kapsamında ele alınan bireysel çalışmalarda incelenen dil becerilerinin dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma), dilbilgisi, kelime ve bütünleşik beceri olarak ifade edilebilecek yedi gruba ayrıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen öğrenen merkezli yöntemlerin en çok $g=1.184$ etki büyüklüğü değeri ile kelime öğrenimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu etki büyüklüğü, *çok geniş* düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Bu çalışma kapsamındaki öğrenen merkezli yöntemlerin $g=0.445$ etki büyüklüğü değeri ile en az dinleme becerisi üzerinde etkili olduğu, ancak yine de bunun orta düzey bir etki olduğu görülmektedir. Dinleme beceri alanına yönelik etki büyüklüğünün düşük olması, dinleme becerisi için ölçme araçlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının diğer dil beceri alanlarına göre daha zor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aşırı stres ve korkunun öğrenmeye engel olduğu bilinmektedir. Alanyazında yapılan yabancı dil sınıfı kaygı çalışmalarında öğrencilerin kaygı düzeylerinin genelde yüksek olduğu ve stresli oldukları görülmektedir. Dinleme becerisinin düşük çıkmasının bir nedeni de yaşanan bu kaygı ve stres olabilir. Öğrenen merkezli yöntemlerin diğer dil becerileri üzerindeki etki büyüklüğüne bakıldığında dört dil becerisi (konuşma, okuma, dilbilgisi ve genel İngilizce) üzerinde *geniş* ve bir dil becerisi (yazma) üzerinde ise *çok geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarını genelde *geniş düzeyde* bir etki büyüklüğü ile olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Fakat elde edilen etki büyüklüklerinin dil beceri alanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığını tespit etmek için heterojenlik testinden elde edilen Q değerine bakmak gerekir. Tabloda verilen $Q=13.709$ X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 6 serbestlik derecesinde 12.592 kritik değerini aşması ve p değerinin 0.05'ten küçük olması çalışmaların dil beceri alanına göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($Q=13.709$; $p<0.05$). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin dil becerilerini artırma bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Öğretim Kademelerine Göre Bulgu ve Yorumlar

Öğretim kademelerindeki yaş aralıkları, her ülke için aynı olmasa bile, Türkiye ve dünya eğitim sistemlerine bakıldığında öğretim kademelerinin genel anlamda okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve

üniversite seviyelerinden oluştuğu görülmektedir. Bu meta-analizde de deneysel uygulamanın yapıldığı öğretim düzeyleri bu öğretim kademeleri göz önünde bulundurularak gruplara ayrılmıştır. Bunların yanı sıra bazı ülkelerde, özellikle İran, uygulamanın Dil Enstitüsü veya Özel Dil Kursu gibi yerlerde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Buralarda yürütülen deneysel çalışmaların sayısı fazla olduğu için bu çalışmalardan elde edilen verilerin etki büyüklükleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle buralarda yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler 6. alt grup olarak Özel Kurs/Dil Enstitüsü grubuna veri olarak kodlanmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel müdahalenin yapıldığı öğretim kademesi bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgulara ait çalışma sayısı, etki büyüklüğü, %95 güven aralığı heterojenlik testi gibi veriler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11
Çalışmaların Öğretim Kademesine Göre Etkililik Düzeyi

Öğretim Kademesi	N	Hedges’s g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Okulöncesi	3	0.399	0.037	0.761			
İlkokul	25	0.558	0.351	0.764			
Ortaokul	48	1.074	0.825	1.323			
Lise	57	1.019	0.836	1.202			
Üniversite	96	0.879	0.705	1.052			
Özel kurs/Dil Enstitüsü	31	1.222	0.861	1.583			
Gruplar arası					24.055	5	0.000

Tablo 11’de öğrenen merkezli yöntemlerin en yüksek etki değeri ile Özel Kurs/Dil Enstitülerinde etkili sonuçlar verdiği görülmektedir ($g=1.222$). Bu etki büyüklüğü, Thalheimer ve Cook’a (2002) göre *çok geniş* etki büyüklüğüdür. Öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce öğrenen bireylerin akademik başarılarını artırmada ortaokul ($g=1.074$) ve lise ($g=1.019$) kademesinde *geniş* bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylemek mümkündür. İlkokul kademesinde ($g=0.558$) *orta* düzeyde etki büyüklüğüne sahip olan öğrenen merkezli yöntemlerin, okulöncesi kademesinde ($g=0.399$) küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde meta-analize dâhil edilen çalışmaların az olmasından dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamayacağı düşünüldüğünden okulöncesi dönemdeki çalışmaların mevcut araştırmadaki durumu yansıttığını söylemek daha doğru olacaktır.

Bununla birlikte, gruplar arası heterojenlik testi sonuçlarına bakıldığında $Q=24.055$ değerinin elde edildiği görülmektedir. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 5 serbestlik derecesinin 11.070 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan heterojenlik değeri kritik değer olan 11.070’ten büyük ve p değeri 0.05’ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır ($Q=24.055$; $p<0.05$). Bu bulgudan hareketle, öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde akademik başarı üzerindeki etkisinin, yöntemin uygulandığı öğretim kademesine göre değiştiği ifade edilebilir.

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin İngilizcenin Resmi Dil Olup Olmama Durumuna Göre Bulgu ve Yorumlar

Bireysel çalışmaların yürütüldüğü yerde İngilizcenin, öğrenenlerin resmi dili olup olmama durumunun etki büyüklüklerini nasıl etkilediği araştırmaya değer bir moderatör olarak düşünülmüştür. Bu amaçla moderatör analizi yapılmış olup etki büyüklüğü, %95 güven aralığı ve heterojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12*Çalışmaların İngilizcenin Resmi Dil Olup Olmama Durumuna Göre Etkililik Düzeyi*

Resmi Dili İngilizce Olma/Olmama Durumu	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
İngilizce Resmi Dil	41	0.733	0.524	0.942			
İngilizce Resmi Dil Değil	219	0.993	0.882	1.104			
Gruplar arası					4.638	1	0.031

Tablo 12'de öğrenen merkezli yöntemlerin uygulandığı ülkelerde İngilizcenin resmi dil olmamasının öğrenenlerin İngilizce öğrenmede akademik başarılarını daha çok artırdığı görülmektedir ($g=0.933$). Elde edilen etki büyüklüğünün geniş bir etki büyüklüğü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak İngilizcenin resmi dil olduğu ülkelerde uygulanan öğrenen merkezli yöntemlerin, öğrenenlerin İngilizce dersindeki başarıları üzerinde $g=0.773$ değeri ile orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Yapılan heterojenlik testi bulgularına göre $Q=4.638$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değer X^2 tablosunda 1 serbestlik derecesinde 3,841 olduğu görülmüştür. Hesaplanan heterojenlik değeri, kritik değer olan 3.481'den büyük ve p değeri. 05'ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında manidar bir fark olduğu göze çarpmaktadır ($Q=4.638$; $p<0.05$). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel işlemin yapıldığı ülkede İngilizcenin resmi dil olup/olmama durumu bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Uygulama Sürelerine Göre Bulgu ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında bireysel çalışmalarda deneysel müdahale sürelerinin ay, hafta, dönem, akademik dönem, akademik yıl ve oturum (session) gibi farklı şekillerde ifade edildiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda deneysel uygulama süresinin daha çok hafta cinsinden belirtilmesi ve alanyazın da göz önünde bulundurularak bu sürelerin ortak bir zaman ibaresi ile ifade edilmesinin daha uygun ve analiz için daha kullanışlı olacağı düşünülmüştür. Bundan dolayı uygulama süresi hafta cinsinden belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, bazı çalışmalarda uygulama süresi ile ilgili herhangi bir bilgi tespit edilmediği için bunlar moderatör analizinde kapsam dışında bırakılmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel uygulama süresi bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü, %95 güven aralığı ve heterojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13*Çalışmaların Uygulama Sürelerine Göre Etkililik Düzeyi*

Uygulama Süresi	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
2-5 hafta	61	1.219	1.009	1.430			
6-10 hafta	97	0.777	0.619	0.934			
11-15 hafta	51	0.992	0.760	1.225			
16-20 hafta	29	0.774	0.515	1.033			
22 hafta ve üstü	11	0.904	0.477	1.331			
Gruplar arası					12.596	4	0.013

Tablo 13'te uygulama sürelerinin beş gruba ayrıldığı görülmektedir. Buna göre en kısa deneysel uygulama süresinin iki hafta olduğu, uzun deneysel uygulama sürelerinin ise 22 hafta ve üstünde bir zamanda gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. En çok deneysel uygulama ($n=97$) 6-10 hafta arasında, en az çalışma ($n=11$) ise 22 hafta ve üstü zaman diliminde yapılmıştır. 2-5 hafta arasında yürütülen çalışmalar en büyük etki büyüklüğüne ($g=1.219$) sahiptir ve bu etki büyüklüğü *çok geniş* bir etki

büyükliği aralığında yer almaktadır. 6-10 hafta arasında ($g=0.777$) ve 16-20 hafta arasında ($g=0.774$) yapılan çalışmaların etki büyüklükleri ise *geniş* düzeyde etki büyüklüğüdür. 11-15 hafta arası ($g=0.992$) ve 22 hafta ve üstü ($g=0.904$) çalışmaların etki büyüklükleri nispeten daha fazla olsa da bunların da etki büyüklükleri *geniş* düzeyde etki büyüklüğüdür. Yapılan heterojenlik testi bulgularına göre $Q=12.596$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değer X^2 tablosunda 4 serbestlik derecesinde 9.488 olduğu görülmüştür. Hesaplanan heterojenlik değeri, kritik değer olan 9,488'den büyük ve p değeri 0.05'ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır ($Q=12.596$; $p<0.05$). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel işlemin uygulama süresi bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Bulgu ve Yorumlar

Çalışmalardaki katılımcıların sayıları, veri bütünlüğünü sağlamak ve moderatör analizini daha kullanışlı hale getirmek amacıyla gruplandırılmıştır. Bu amaçla katılımcı sayıları dokuz gruba ayrılmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin örneklem büyüklüğü açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen etki büyüklükleri, %95 güven aralığı sayıları ve heterojenlik testi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Etkililik Düzeyi

Örneklem Büyüklüğü	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
1-20 arası kişi	46	0.903	0.667	1.139			
21-30 arası kişi	106	1.089	0.931	1.248			
31-40 arası kişi	59	0.969	0.726	1.212			
41-50 arası kişi	21	0.843	0.490	1.195			
51-60 arası kişi	6	0.337	-0.003	0.676			
61-70 arası kişi	7	1.143	0.613	1.673			
71-80 arası kişi	3	0.867	0.656	1.079			
81-90 arası kişi	3	0.858	-0.007	1.723			
90 ve üstü kişi	9	0.144	0.037	0.251			
Gruplar arası					135.970	8	0.000

Tablo 14'te öğrenen merkezli yöntemlerin etki büyüklüğünün en az olduğu örneklem grubunun $g=0.144$ etki büyüklüğü değeri ile 90 ve üstü örneklem grubu olduğu görülmektedir. Bu etki büyüklüğü değeri Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre *önemsiz* bir etki büyüklüğüdür. En yüksek etki büyüklüğü ise $g=1.143$ etki büyüklüğü değeri ile 61-70 kişilik örneklem grubudur ve bu etki büyüklüğü *çok geniş* bir etki büyüklüğüdür. 51-60 arası örneklem grubunda ise etki büyüklüğünün $g=0.337$ değeri ile *küçük* bir etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Geriye kalan etki büyüklükleri incelendiğinde örneklem gruplarındaki (1-20 arası, 21-30 arası, 31-40 arası, 41-50 arası, 71-80 arası ve 81-90 arası) etki büyüklüklerinin ise *geniş* etki büyüklükleri olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, gruplar arası heterojenlik testi sonuçlarına bakıldığında $Q=135.970$ değerinin elde edildiği görülmektedir. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 8 serbestlik derecesinin 15.507 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan heterojenlik değeri, kritik değer olan 15.507'den büyük ve p değeri 0.05'ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır ($Q=135.970$; $p<0.05$). Bu bulgudan hareketle, öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin, yöntemin uygulandığı örneklem grubunun büyüklüğüne göre değiştiği ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu meta-analiz çalışmasında İngilizce dersinde uygulanan öğrenci merkezli yöntemlerin (işbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje tabanlı öğrenme) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, İngilizce öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarı üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Şimşek ve Özaslan (2021) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, İngilizce öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarılarına çok geniş düzeyde etki ettiğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Kıymaz (2021) çalışmasında çağdaş öğrenme yaklaşımların İngilizce öğretiminde akademik başarıyı yüksek düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Nurmaya (2020) işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce öğrenimine etkisini incelemiştir. Çalışmasına sadece ortaokul ve lise düzeyinde yapılmış tezleri dâhil eden araştırmacı, işbirlikli öğrenmenin İngilizce öğrenme üzerinde olumlu yönde, büyük bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bryfonski ve McKay (2017) ise çalışmalarında görev tabanlı dil öğretiminin etkililiğini incelemiş olup pozitif ve güçlü bir etki büyüklüğü elde etmişler. Shahnama ve diğerleri (2021) ters-yüz edilmiş öğrenmenin İngilizce öğretiminde genel etkisini $g=1.24$ olarak bulmuşlardır. Robot ve diğerleri (2021) stratejiye dayalı öğretimin İngilizce öğretimi üzerinde genel etki büyüklüğünü $g=0.62$ olarak tespit etmişlerdir. Ancak bu büyük etki büyüklüklerinin yanında bazı çalışmalarda nispeten daha düşük etki büyüklüklerinin elde edildiği görülmektedir. Mesela, Li ve diğerleri (2021) öğrenci merkezli eğitimin başarıyı Cohen d etki sınıflamasına göre $d=0.5446$ etki büyüklüğü ile etkilediğini tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada, Cole (2013) öğrenen merkezli yöntemlerden sayılan akran destekli öğretimin İngilizce öğrenenlerin dildeki başarılarına etkisini araştırmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin de analize dâhil edildiği çalışmada akran destekli öğretimin öğrenenlerin sözel dil becerilerini 0.578 ve yazma alanındaki dil becerilerini 0.486 etki düzeyiyle etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Batdı ve Candan (2022) ise yabancı dil öğretiminde e-öğrenme uygulamalarının etkisinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında ulaşılan etki büyüklükleri farklı olsa da, bütün bu çalışmalardan elde edilen sonuçların bu meta-analiz çalışmasındaki sonuçlarla paralel ve bu sonuçları destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada, genel etki büyüklüğünü farklılaştırmada yayım yılının önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan başka meta-analiz çalışmalarında da etki büyüklüklerinin yayımlanma yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Kök (2018) çalışmasında harmanlanmış öğrenme çalışmalarının farklı yıllarda yapılmış olmasının etki büyüklüğü dağılımlarında farklılaşmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Ancak öğrenen merkezli alternatif yöntemlerin akademik başarıya etkisini inceleyen meta-analiz çalışmalarının bazılarında etki büyüklüklerinin, çalışmanın yayımlandığı yıla göre gruplar arasında farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Örneğin, Tural'ın (2019) çalışmasında 2007-2011 yılları arasında yayımlanmış çalışmaların etki büyüklüğü, 2012-2016 yılları arasında yayımlanmış çalışmaların etki büyüklüğünden daha fazla olsa da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Araştırmacı, çalışmalarda on yıllık süre içinde aktif öğrenme yaklaşımının etkisinin değişmediğini, söz konusu yıl aralıklarında etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve güçlü olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Gürdoğan-Bayır ve Bozkurt (2018) Sosyal Bilimler dersinde işbirlikli öğrenmenin etkililiğini inceledikleri çalışmalarında, yayım yılına göre gruplar arasında anlamlı bir fark elde etmemişlerdir. Rahmati vd. de (2021) eğitim teknolojilerinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının etkililiğini araştırmışlar; ancak etki büyüklükleri dağılımın yayım yılı değişkeninin gruplar arasında anlamlı bir farka neden olmadığını ortaya koymuşlardır ($p=0.151$).

Bu meta-analizde genel etki büyüklüğünü farklılaştırmada araştırmanın yapıldığı yerin önemli bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir. Alanyazın taramasında Robot vd. (2021) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Çalışmada bireysel araştırmalar Asya ülkelerinde yapılanlar ve Asya ülkeleri dışında yapılanlar olarak iki alt gruba ayrılmıştır. Asya ülkeleri alt grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($g=0.65$) ve Asya dışı ülkeler alt grubu için etki büyüklüğü ($g=0.57$) elde edilmiştir. Başka bir çalışmada (Bryfonski & McKay, 2017) bireysel

çalışmalar, araştırmanın yürütüldüğü yer bakımından altı (Orta Doğu, Kuzey Amerika, Avrupa, Doğu Asya, Güneydoğu Asya ve Güney Asya) alt gruba ayrılmış olup Ortadoğu'da yürütülen çalışmaların en yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Kuzey Amerika ve Avrupa alt gruplarında elde edilen etki büyüklüklerinin ise daha düşük olması dikkat çekicidir.

Çalışmada, ortaya çıkan başka bir sonuç da yayım türünün etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olduğudur. İlgili alanyazına bakıldığında bu bulguya paralel bulgular içeren çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Mesela, Sur (2022) yaptığı çalışmada yayım türü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark elde etmiştir. Bu farklılık 0.79 etki büyüklüğü ile makaleler lehinedir. Benzer şekilde, Şimşek ve Özasan (2021) öğrenci merkezli yöntemlerin İngilizce öğretiminde başarıya etkisini araştırdıkları çalışmalarında, yayım türü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada makale yayım türünün ve yüksek lisans yayım türünün değerleriyle güçlü etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Kıymaz da (2021) çağdaş öğrenme yöntemlerinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında, etki büyüklüklerinin yayım türüne göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir ($p=0.000$). Çalışmada yüksek lisans çalışmaları lehine etki büyüklüğü elde edilmiştir. Kanadlı vd.'nin (2015) de kuantum öğrenmenin akademik başarıya etkisini araştırdıkları çalışmalarında, yayım türü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark elde ettikleri görülmektedir. Çalışmada elde edilen etki büyüklüklerinin makalelerin lehine daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Bu meta-analiz çalışmasında uygulanan yöntem türünün, etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olmadığı ortaya çıkmaktadır. Alanyazına bakıldığında bu çalışmadaki bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu söylenebilir. Örneğin, Karabulut'un (2020) çalışmasında İngilizce öğretiminde teknoloji destekli alternatif yöntemlerin (harmanlanmış öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, ters-yüz edilmiş öğrenme, mobil öğrenme) uygulanan alternatif yöntemin türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p=0.241$). İngilizce öğretim programında önerilen öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarıya etkisini inceleyen bu meta-analiz çalışmasında drama yönteminin, İngilizce başarısı üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonucun elde edildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmada drama yönteminin etkililiği araştırılmış ve çalışmanın konu alanı moderatörünün alt grubu olan dil alanında geniş düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmada, öğrenen merkezli yöntemlerin dil becerilerini artırma bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu meta-analiz çalışmasında dil beceri alanlarına yönelik elde edilen bulgularla paralellik taşıyan bulguların Nurmaya'nın (2020) işbirlikli öğrenmenin İngilizceye etkisini araştırdığı meta-analiz çalışmasında olduğu görülmektedir. Araştırmacı, söz konusu çalışmada işbirlikli öğrenmenin okuma (1.11), konuşma (1.9), yazma (0.92), kelime (1.65) ve dilbilgisi (1.59) becerilerine genel olarak 1.33 düzeyinde etki ettiğini tespit etmiştir. Öğrencilerin dil becerileri ilkökul ve ortaokul yıllarında hızlı bir şekilde gelişmektedir. Nitekim Graves (2007) bu dönemde bir öğrencinin kelime dağarcığına her yıl ortalama 3000 yeni kelime eklendiğini ifade etmektedir. İngilizce öğretim programında önerilen öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarıya etkisini inceleyen bu meta-analiz çalışmasında, en yüksek etkiyle kelime haznesini geliştirme üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda, bu meta-analiz çalışmasında kelime edinimi üzerine yapılan bireysel çalışmaların 24 çalışmadan neredeyse yarısının ilkökul ve ortaokul kademesinde yapıldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrenen merkezli yöntemler yoluyla sunulan öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin dili bizzat kendilerinin deneyimlediği bundan dolayı öğrenmelerin daha kalıcı olduğu söylenebilir.

Bu meta-analiz çalışmasında öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde akademik başarı üzerindeki etkisinin, yöntemin uygulandığı öğretim kademesine göre değiştiği sonucu bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan meta-analiz çalışmalarında benzer veya yakın bulgular elde edildiği görülmektedir. Nitekim Şimşek ve Özasan (2021) yaptıkları çalışmada, öğretim kademesi

moderatörü için dört alt grup belirlemiştir. Öğrenci merkezli yöntemlerin bu dört grup arasında etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır. En yüksek etki büyüklüğünün ortaöğretim kademesinde en düşük etkinin ise yabancı dil kurslarında olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu farklılığın nedenini, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilerin, merkezi sınavlarda başarılı olma ve diploma notlarını artırma amacıyla daha çok güdülenmiş olabilecekleriyle ilişkilendirmektedirler.

Mevcut çalışmada öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel işlemin yapıldığı ülkede İngilizcenin resmi dil olup/olmama durumu bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğunu göstermektedir. Lee vd.'nin (2020) çalışmalarında teknoloji destekli İngilizce öğretiminin, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği yerlerde öğrenenlerin başarılarını, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği yerlerdeki öğrencilerin başarılarına göre daha çok artırdığı ve gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle İngilizcenin resmi dil olmadığı veya ana dili olmadığı yerlerde öğrenen merkezli yöntemlerin daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Bu meta-analiz çalışmasında, öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel işlemin uygulama süresi bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı görülmektedir. Benzer bulgulara Çelik vd. (2021) de yaptıkları çalışmada ulaşmışlardır. Araştırmacılar deneysel uygulama süresinin moderatör değişkeninde alt gruplar arasında anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Ancak alanyazında buna zıt bir bulgu olduğu da tespit edilmiştir. Karabulut (2020) yaptığı çalışmada etki büyüklükleri arasında uygulama süresine göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark elde etmemiştir. Bu meta analiz çalışmasına dahil edilen bireysel çalışmalarda, deneysel sürecin genelde kısa tutulmuş olduğu görülmektedir. Bunun deneysel sürecin uzun sürmesi durumunda deney grubunun sıkılması, kontrol grubunun süreçten haberdar olması ve buna göre davranma ihtimalinin olması, deneysel süreci uygulayan kişinin araştırmacı olması vb. çeşitli nedenleri olabilir. Başka bir ifade ile bu durum Hawthorne Etkisi ile açıklanabilir. Hawthorne Etkisine göre bir araştırmada gözlemlenilen farkında olan denekler, doğal davranmayabilir. Sedgwick (2012) Hawthorne Etkisi kavramının 1920'li yıllarda Hawthorne Elektrik Şirketinde fiziksel ve çevresel şartların çalışanlar üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmadan türetildiğini ifade etmektedir. Çalışmanın sonucuna göre, çalışanlar gözlemlenilen farkına vardıklarında üretim artmıştır. Bu sonuçtan hareketle, araştırmacılar herhangi bir deneysel müdahalede bulunmaksızın, gözlemlenilen farkına varan katılımcıların farklı davranabileceği çıkarımında bulunmuşlardır.

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenen merkezli yöntemler, yabancı dil öğrenenlerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu için yabancı dil derslerinde daha fazla işe koşulmalıdır.
- Öğrenen merkezli yöntemler, öğretim kademesine göre farklı etkilere sahip oldukları için yöntem seçilirken ve kullanılırken öğretim kademesi gözönünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenen merkezli yöntemler, dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu için yabancı dil derslerinde daha sık kullanılabilir.
- Bu çalışmada öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda öğrenmelerin kalıcılığı, motivasyon ve kaygı gibi değişkenler incelenebilir.
- Bu meta-analiz çalışması yüzyüze yapılan öğrenen merkezli yaklaşımlardan oluşmaktadır. Yapılacak olan çalışmalarda yüzyüze ve online/teknoloji destekli (örn. yüzyüze işbirliğine dayalı öğrenme ile online işbirliğine dayalı öğretim) olan yaklaşımların hangisinin daha etkili olduğu araştırılabilir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ancak çalışma meta-analiz türünden olup etik kurul izni gerektiren çalışmalar sınıfına dâhil değildir.

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında yazarlar araştırmaya eşit katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abraham, A. P. (2018). Play on: Teaching drama in an EFL class. *Bulletin of Advanced English Studies*, 1 (2), 138-149. <https://doi.org/10.31559/baes2018.1.2.2>
- Akçin Ceviz, Ş.N. (2021). *Lise 3 İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi* (Tez No.670885). [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, İ., ve Bayri, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile Fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 865-874 <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1853>
- Alkış Küçükaydın, M. (2019). The effect of concept cartoons used in science education to achievement: Meta-analysis study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20 (1), 220-233. <https://doi.org/10.17679/inuefd.434352>
- Arık, S. (2017). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenmenin çevre eğitimi üzerindeki etkisinin sistematik incelenmesi ve meta-analizi* (Tez No. 485863). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, Ş.K. (2018). *Üç boyutlu sanal ortamlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Tez No.493087). [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ayaz, M.F., ve Söylemez, M. (2016). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin Fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 112-137 <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.20414>
- Ayaz, F. (2016). Öğretim materyali kullanımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 141-158. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.1.11>
- Bakioğlu, A., & Özcan, Ş. (2016). *Meta analiz*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balemen, N., & Özer Keskin, M. (2018). The effectiveness of Project-Based Learning on science education: A meta-analysis search. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 849-865. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/452/297>
- Balta, N., & Sarac, H. (2016). The effect of 7E learning cycle on learning in Science Teaching: A meta-analysis study. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 61-72. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.2.61>
- Başar, T., Aşkın Tekkol, İ., ve Gelbal, S. (2016). Tam öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7 (2), 355-371 <https://doi.org/10.21031/epod.277891>.
- Batdı, V., ve Candan, F. (2022). Yabancı dil öğretiminde e-öğrenme uygulamalarının kullanılmasına ilişkin bir karma-meta yöntemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 889-904. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.5481>
- Batdı, V., Öztaş, C., & Talan, T. (2021). Fen Bilgisi Dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntem ile analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 33-44. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.175>

- Batdı, V. (2014a). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 287-302. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253911>
- Batdı, V. (2014b). Kavram haritası tekniği ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 93-102. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/166983/>
- Beckett, G.H., & Miller, P.C. (2006). *Project-based second and foreign language education: past, present, and future*. Information Age Publishing.
- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2017). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603-632. <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantürk Günhan, B., Topuz, F., ve Bedir, D. (2019). Türkiye'deki öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarıları arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 148-164. <https://doi.org/10.17556/erziefd.483521>
- Cantürk Günhan, B. (2016). The effect of drama based learning applied in Turkey on Success of mathematics: A meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2016, 8 (2), 145-162. <http://dx.doi.org/10.15345/ijojes.2016.02.013>
- Chalmers, D. (2007). *Drama 3-5: A practical guide to teaching drama to children in the foundation stage*. Routledge.
- Cole, M.W. (2013). *Rompiendo el Silencio: Meta-analysis of the effectiveness of peer-mediated learning at improving language outcomes for ELLs*. *Bilingual Research Journal*, 36, 146-166. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.814609>
- Çelebi, N.T. (2018). *Suggestopedia yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılması üzerine bir meta analiz çalışması* (Tez No.530505). [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, T.İ., Çay, T., & Kanadlı, S. (2021). The effect of Total Physical Response on vocabulary learning/teaching: A mixed research synthesis. *English Language Teaching*, 14 (12), 154-170. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p154>
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim Matematik derslerine kullanılan alternatif öğretim yöntemlerini akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Tez No.322084). [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ., ve Cüçük, E. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 776-802. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017034685>
- Dempfle, A. (2006). *Evaluation of methods for meta analysis of genetic linkage studies for complex diseases and application to genome scans for asthma and adult height*. Doctoral Dissertation, Philipps-Universität Marburg, Germany.

- Dikmen, M. (2021). EFL learners' foreign language learning anxiety and language performance: A meta-analysis study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8 (3), 206-222. <https://doi.org/10.33200/ijcer.908048>
- Ergen, B., & Kanadlı, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, (69), 55-74. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.4>
- Fried-Booth, D.L. (2002). *Project work*. Oxford University Press.
- Gao, R. (2021). The vocabulary teaching mode based on the theory of constructivism. *Theory and Practice in Language Studies*, 11 (4), 442-446. <http://dx.doi.org/10.17507/tpis.1104.14>
- Graves, M.F. (2007). Conceptual and empirical bases for providing struggling readers with multifaceted and long-term vocabulary instruction. In B.M. Taylor & J.E. Ysseldyke (Eds.), *Effective instruction for struggling readers, K-6* (pp. 55-86). Teachers College Press.
- Gültekin, M., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırıcılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 503-528. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/379>
- Gürdoğan-Bayır, Ö., & Bozkurt, M. (2018). Effectiveness of cooperative learning approaches used in the course of Social Studies in Turkey: A meta-analysis study. *European Journal of Education Studies*, 4 (10), 171-192. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1313863>
- Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia*, 14 (Suppl 1), 29-37. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3049418/pdf/hippokratia-14-29.pdf>
- Harjali, H. (2019). Building constructivist learning environment at Senior High School in Indonesia. *The Qualitative Report*, 24 (9), 2197-2214. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4001>
- Kablan, Z., Topan, B., ve Erkan, B. (2013) Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644 <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1692>
- Kanadlı, S., Ünal, K., ve Karakuş, F. (2015). Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(32), 136-157. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183455>
- Kansızoğlu, H.B. (2017). The effect of graphic organizers on language teaching and learning areas: A meta-analysis study. *Education and Science*, 42 (191), 139-164. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6777>
- Kaplan, A., M. Duran., ve Baş, G. (2015). Matematik dersinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 814-831. <https://doi.org/10.17860/efd.54955>
- Karabulut, H.İ. (2020). *Teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce Dersi başarısı üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* (Tez No.637766). [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, S., ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17294446>

- Kıymaz, Ö. (2021). *Çağdaş öğrenme yaklaşımlarının İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Tez No.697550). [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Kök, A. (2018). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* (Tez No.508294). [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2529310.pdf>
- Lee, S., Kuo, L.J., Xu, Z., & Hu, X. (2020). The effects of technology-integrated classroom instruction on K-12 English language learners' literacy development: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 35 (5-6), 1106-1137. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774612>
- Li, Y.D., Ding, G.H., & Zhang, C.Y. (2021). Effects of learner centred education on academic achievement: A meta-analysis. *Educational Studies*, (Published Online), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940874>
- Lipsey, M.W., & Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage Publications.
- MEB. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ve 9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular – cevaplar*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- Mullen, B., Muellerleile, P., & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450–1462. <https://doi.org/10.1177/01461672012711006>
- Nurmaya, K. (2020). *Cooperative learning application in English Language Learning: A meta-analysis (A Statistical Synthesis of Students' Theses in English Education Department of UIN Syarif Hidayatullah Jakarta at 2015-2019 Period)*. Undergraduate thesis, Educational Sciences Faculty, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia.
- Oktay Güzeller, C. (2016). Effects of mobile learning on academic achievement: A meta analysis. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (23), 528-561 <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.54760>
- Poonpon, K. (2011). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, XL, 1-10. https://melita.org.my/journals/TET/downloads/tet40_01_01.pdf
- Rahmati, J., Izadpanah, S., & Shahnava, A. (2021). A meta-analysis on educational technology in English language teaching. *Language Testing in Asia*, 11(7), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00121-w>
- Robat, E.S., Khodabakhshzadeh, H., Ashraf, H., & Shirvan, M.E. (2021). Strategy-based teaching in ELT: A meta-analysis. *Language Related Research*, 12 (3), 315-345. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.3.11>
- Schulze, R. (2007). The state and the art of meta-analysis [Editorial]. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215 (2), 87–89. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.87>

- Sedgwick, P. (2012). The Hawthorne effect. *BJM Clinical Research*, 344 (d8262). <https://doi.org/10.1136/bmj.d8262>
- Shahamat, A. (2014). *The integration of cooperative learning in fifth grade EFL classrooms* (Thesis No.383918). [Master's Thesis, Bahçeşehir University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Shahnama, M., Ghonsooly, B., & Shirvan, M.E. (2021). A meta-analysis of relative effectiveness of flipped learning in English as second/foreign language research. *Education Tech Research Dev* 69, 1355–1386. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09996-1>
- Sherman, T. M., and Kurshan B. L. (2005). Constructing learning: Using Technology to Support Teaching for Understanding. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697302.pdf>
- Sur, E. (2022). A systematic compilation study on digitalization in language education. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 541-584. <https://doi.org/10.17152/gefad.948900>
- Şan, İ., Kıymaz, Ö., & Kış, İ. (2020). Effect of traditional methods in teaching English on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (Special Issue), 144-158. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/325/130>
- Şaşmaz Ören, F., ve Sarı, K. (2019). Araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 328-348. <https://doi.org/10.9779/pauefd.460168>
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, H. & Özasan, D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (2), 599-626. <https://doi.org/10.30964/auebfd.740077>
- Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). *How to calculate effect size from published research: A simplified methodology*. http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Effect_Sizes_pdf5.pdf
- Tomakin, E., ve Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 248-263. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/374384>
- Toraman, Ç., Çelik, Ö.C., ve Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>
- Tutal, Ö. (2019). *Aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Tez No.612962). [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, E. (2021). *Temel eğitim düzeyinde drama yönteminin etkililiği üzerine bir meta araştırma* (Tez No.681080). [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Yıldırım, İ, Çırak-Kurt, S., & Şen, S. (2019). The effect of teaching “learning strategies” on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 87-114, <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.79.5>

Zuo, W. (2011). The effects of cooperative learning on improving college students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (8), 986-989. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.986-989>

META ANALİZ KAYNAKÇASI

Abuh, J., Omachonu, C. G., & Ibrahim, Y. (2019). Effects of drama and theatre on students' achievement in language teaching. *International Journal of English Language Teaching*, 7(3), 32-39. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Effects-of-Drama-and-Theatre-on-Students%E2%80%99-Achievement-in-Language-Teaching.pdf>

Afana, S.M. (2012). *The impact of educational drama intervention on Palestinian ninth graders' English language speaking skills at Gaza UNRWA Schools* [Unpublished Master's thesis]. The Islamic University of Gaza.

Afzalimir, S.A., & Safa, M.A. (2021). The comparative effects of cooperative and competitive learning on speaking ability and self-confidence of EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 13 (27), 1-33. <http://dx.doi.org/10.22034/elt.2021.43962.2335>

Aghayani, B., & Hajmohammadi, E. (2019). Project-based learning: Promoting EFL learners writing skills. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22 (1), 78-85. <http://doi.org/10.24071/llt.2019.220108>

Ahmadi, N., Motallebzade, K., & Fatemi, M.A.(2014). The effect of cooperative learning strategies on Iranian intermediate students' writing achievement. *Open Access Library Journal*, 1 (e961), 1-9. <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1100961>

Ahmadian, M., Amerian, M., & Tajabadi, A.(2014). The effect of collaborative dialogue on EFL learner's vocabulary acquisition and retention. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3 (4), 38-45. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.4p.38>

Ajabshir, Z. F., & Panahifar, F.(2020). The effect of teachers' scaffolding and peers' collaborative dialogue on speech act production in symmetrical and asymmetrical groups. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8 (1), 45-61. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2020.120807>

Akdağ, N. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişkiye etkisi* (Tez No.262050). [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aladini, A.A.A. (2020). *A suggested program based on CLIL and drama and its effect on improving 9th graders' English speaking skills and their self-efficacy* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The Islamic University.

Alasmari, N., & Alshae'el, A.(2020). The effect of using drama in English language learning among young learners: A case study of 6th grade female pupils in Sakaka City. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8 (1), 61-73. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.61>

Albeshir, K.B. (2012). *Developing writing skills of ESL students through the collaborative learning strategy* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Newcastle University.

Aldossary, K.S. (2021). The impact of collaborative writing on EFL learners writing development: A longitudinal classroom-based study in Saudi Arabia. *Arab World Journal*, 12 (3), 174-185. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.12>

- Alfares, N. (2020). The effect of using a self-regulated jigsaw task on female students' performance in the course of curriculum reading in English at Umm Al-Qura University in Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 11 (4), 519-533. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.33>
- Alghamdi, R., & Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (Small Group) on EFL learners' outcomes when learning English as a foreign language. *Asian Social Science*, 9(13), 19-27. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n13p19>
- Alhaidari, M.S. (2006). *The effectiveness of using cooperative learning to promote reading comprehension, vocabulary, and fluency achievement scores of male fourth-and fifth-grade students in a Saudi Arabian School* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Alharbi, L.A. (2008). *The effectiveness of using cooperative learning method on ESL reading comprehension performance, students' attitudes toward CL, and students' motivation toward reading of secondary stage in Saudi Public Girls' Schools* [Unpublished Doctoral Dissertation]. West Virginia University.
- Alibabae, A., Mehranfar, Z., & Zarei, G.R. (2014). Role of teacher-constructed vs. cooperative concept map learning strategies in EFL learners' reading comprehension and autonomy. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(1), 3-23. https://rals.scu.ac.ir/article_10735.html
- Al-Mubireek, S. (2021). The effects of cooperative learning versus traditional teaching on students' achievement: A case study. *TESOL International Journal*, 16 (2), 31-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329402.pdf>
- Almuslimi, F.K.A. (2016). The effect of cooperative learning strategy on English reading skills of 9th grade Yemeni students and their attitudes towards the strategy. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 4(2), 41-58. <https://www.researchgate.net/profile/Fazee-Almuslimi-2/publication/356194315>
- Al-Najjar, Z., & Abdel-Qader, A.M.K.A. (2021). Improving students' functional writing through drama. *Beni-Seuf University Journal of College Education*, 18 (102), 618-637. <https://doi.org/10.21608/jfe.2021.158130>
- Al Odwan, T. A. A. H.(2012). The effect of the directed reading thinking activity through cooperative learning on English secondary stage students' reading comprehension in Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), 138-151. http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_16_Special_Issue_August_2012/15.pdf
- Alotaibi, M.G. (2020). The effect of project-based learning model on persuasive writing skills of Saudi EFL Secondary School students. *English Language Teaching*, 13(7), 19-26. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p19>
- Alrajhi, A. M., Abdelrahman, O. N. E. M. B., & Al Homoud, F. A. (2013). The effect of using drama on improving preparatory year students' oral proficiency at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. *Journal of Arabic and Human Sciences*, 7 (1), 1-53. <https://doi.org/10.12816/0009592>
- Alrayah, H.(2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21-31. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n4p21>

- Al-Tamimi, N. O. M., & Attamimi, R. A. (2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 27-45. <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v6i4.6114>
- Al Zahrani, A. K. M., & Arafat, M. R. (2019). The effectiveness of using drama techniques in teaching difficult units of EFL course on developing language proficiency and on decreasing anxiety level of intermediate stage students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 5(3), 11-45. <https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.54141>
- Anggraini, A. (2021). The effect of drama and the eleventh grade students' self-esteem in improving their speaking ability at Rahmaniyyah High School of Sekayu Musi Banyuasin. *Al-Ulum: Jurnal Pendidikan Dan Kajian Islam*, 1(1), 1-40. <https://jurnal.stairahmaniyyah.ac.id/index.php/alulum/article/view/10>
- Anidi, C.A., Obumneke-Okeke, I.M., Nwune, E. C., & Okwubuda, E.N. (2022). Effect of cooperative learning on primary school pupils' reading achievement in Awaka Metropolis. *Journal Plus Education*, 30 (1), 67-78. <https://doi.org/10.24250/jpe/1/2022/EN/OEC/ONNK/CINO>
- Anshu, A.H., & Yesuf, M.Y. (2022). Effects of collaborative writing on EFL students' paragraph writing performance: Focus on content and coherence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10 (1), 36-47. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.36>
- Anwer, M., Tatlah, I.A., & Butt, I.H. (2018). Effect of cooperative learning on students' achievement in English tenses. *Pakistan Journal of Education*, 35(2), 37-52. <http://dx.doi.org/10.30971/pje.v35i2.541>
- Araban, S., Zainalipour, H., Saadi, R.H.R., Javdan, M., Sezide, K., & Sajjadi, S. (2012). Study of cooperative learning effects on self-efficacy and academic achievement in English lesson of High School students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2 (9), 8524-8526. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1066.9114&rep=rep1&type=pdf>
- Asrul, N., Rajagukguk, S.F., Sitepu, V.O., Siregar, P.M., & Novri, A. (2021). The effect of project-based learning on students' achievement in writing narrative text. *Journal of English Language and Education*, 6 (2), 103-109. <https://doi.org/10.31004/jele.v6i2.170>
- Aşık, S. (2018). *The effects of paper-based and computer supported collaborative writing on the writing performances of pre-intermediate level prepatory students at Uludağ University* (Thesis No. 527141). [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Aulia, A.R. (2018). *The effectiveness of project based learning in teaching descriptive writing text by using pictures of famous people (an experimental study in the 8th grade students of SMP Negeri 1 Kedungjati in the academic year of 2018/2019)* [Undergraduate thesis]. Teacher Training and Education Faculty State Institute for Islamic Studies, Salatiga, Indonesia.
- Azap, S. (2012). *The effect of cooperative learning activities based on multiple intelligences theory on vocabulary learning in EFL classes* (Thesis No.308762). [Master's thesis, Ondokuz Mayıs University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Babapour, M., Ahangari, S., & Ahour, T. (2019). The effect of shadow reading and collaborative strategic reading on EFL learners' reading comprehension across two proficiency levels. *Innovation in Language and Teaching*, 13 (4), 618-330. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1465059>
- Bağçeci, E. (2015). *Developing writing skills through drama in EFL classroom* (Tez No.412193). [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Bakar, N.I.A., Noordin, N., & Razali, A.B. (2019). Improving oral communicative competence in English using project-based learning activities. *English Language Teaching*, 12 (4), 73-84. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p73>
- Bastian, P. (2014). *Drama and second language anxiety: The effect of drama on English oral proficiency of language anxious and non-anxious Dutch secondary school pupils*. [Unpublished Bachelor's Thesis]. Utrecht University.
- Baş, G. (2012). The effects of cooperative learning method on students' achievement and attitudes towards English lesson. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 72-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63331>
- Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4), 1-22. <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v01i04/v01i04-01.pdf>
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365-385. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/245/241>
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişimi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 240-256. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36201/407177>
- Başören, M.T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No.407560). [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Bataineh, R. F., & Salah, N. E. A. (2017). The effectiveness of drama-based instruction in Jordanian EFL students' writing performance. *TESOL International Journal*, 12(2), 103-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1247797.pdf>
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilişsel becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 349357). [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bergil, A.S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama* (Tez No.249760). [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Berzener, Ü.A. (2020). *The role of cooperative learning on learning English as a foreign language* (Thesis No.649343).[Master's thesis, Trakya University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Biria, R., & Jafari, S. (2013). The impact of collaborative writing on the writing fluency of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (1), 164-175. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.164-175>
- Cahyaningrum, T., & Widyantoro, A. (2020). Effect of project-based learning and problem-based learning on the students' writing achievement. *LingTera*, 7(1), 72-83. <https://doi.org/10.21831/lt.v7i1.13700>
- Carrillo, N.M.R., Dávalos, G.A.R., & Valle, V.V.Y. (2019). The learning approach in the English oral production influence of project-based. *Explorador Digital*, 3(3), 182-203. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v3i3.1.880>

- Chávez, A.A. (2013). *Application of project based learning (PBL) to motivate English learning of ninth year students of Unidad Educativa Particular Eloy Alfaro of Machala City, during the first term of 2012-2013 academic year* [Undergraduate thesis]. Escuela Politecnica Del Ejercito [Army Polytechnic School].
- Chayaratheee, S., & Waugh, R. F. (2006, November 22-24). *Teaching English as a foreign language to grade 6 students in Thailand: Cooperative learning versus Thai communicative method* [Oral Presentation]. Paper presented at the EDU-COM 2006 International Conference, Perth Western Australia <https://ro.ecu.edu.au/ceducom/69/>
- Chelghoum, A., & Grine, N. (2018). Developing EFL learners' academic writing through collaborative writing projects. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), <https://doi.org/10.29000/rumelide.504255>
- Chen, S.F. (2005). *Cooperative learning, multiple intelligences and proficiency: Application in College English language teaching and learning*. Doctoral Dissertation, Australian Catholic University Trescowthick School of Education, Australia.
- Chen, M.L. (2005). *The effects of cooperative learning approach on Taiwanese ESL students' motivation, English learning, reading, and speaking competences*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. La Sierra University.
- Chen, H.Y. (2009). *The impact of phonetic instruction on the oral proficiency of English language learners in a cooperative learning setting* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Texas A & M University.
- Chou, M.H. (2022). Using literature circles to teach graded readers in English: An investigation into reading performance and strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16 (2), 144-163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1885412>
- Chukwuyenum, A. N., Nwankwo, A. E., & Tooche, U. (2014). Impact of cooperative learning on English language achievement among senior secondary school students in Delta State, Nigeria: Implication for counselling. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(7), 70-76. <https://hdl.handle.net/10520/EJC156765>
- Çay, Y. (2017). *Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi* (Tez No.483108). [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Çelen, İ. (2008). *Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*(Tez No.219884). [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Çınar, C. (2020). *The impact of product based collaborative learning on tertiary level EFL learners' writing development: A self-efficacy based perspective* (Thesis No.640937). [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center
- Çırak, D. (2006). *The use of project based learning in teaching English to young learners* (Tez No.219189). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Çopur, G. (2011). *İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi* (Tez No.308438). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

- Dabaghmanesh, T., Zamanian, M., & Bagheri, M.S. (2013). The effect of cooperative learning approach on Iranian EFL students' achievement among different majors in General English Course. *International Journal of Linguistics*, 5(6), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v5i6.4691>
- Dahal, P. (2016). *Effectiveness of project based language learning in teaching creative writing* [Unpublished Master's thesis]. Tribhuvan University.
- Darani, L.H., & Hosseinpour, N. (2019). Pedagogical utility of oral discussion versus collaborative drafting. *English Teaching: Practice & Critique*, 18 (4), 464-477. <http://dx.doi.org/10.1108/ETPC-10-2018-0086>
- Darmaji, D. (2018). *The role of project-based learning method in improving the students' speaking skill at SMKN 1 Kraksaan* [Unpublished Master's thesis]. University of Muhammadiyah Malang.
- Dashtian, E., Behjat, F., & Kargar, A.A. (2016). Effect of collaborative translation tasks on low intermediate Iranian EFL learner's listening comprehension. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6 (3), 155-175. <https://doi.org/10.26655/mjltm.2016.6.1>
- Dávalos, L.G.A.R. (2018). *Project-based approach in the English oral production* [Unpublished Master's thesis]. Universidad Técnica de Ambato Dirección de Posgrado.
- Demirekin, M., & Yalçın, H. (2021). Games & drama applications in language acquisition. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 17(37), 4027-4048. <https://doi.org/10.26466/opus.881111>
- Dilek, I. (2010). *A quasi-experimental study on the effects of cooperative learning activities in reading classes* (Tez No.270880). [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000129>
- Er, M. (2012). Boosting foreign language self-concept in language classrooms through cooperative learning activities. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 535-544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.443>
- Ercan, E.E. (2009). *Teaching vocabulary through cooperative learning* (Tez No.234871). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Erden, B. (2020). *The effects of collaborative writing on EFL students' attitudes scores and paper readability* (Thesis No.635757). [Master thesis, Bahçeşehir University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Erkol, K. (2011). *A study on the attitudes of Çanakkale Onsekiz Mart University prep class students' towards cooperative writing activities and effects of these activities on students success* (Thesis No.345902). [Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Erlidawati, & Syarfuni. (2018). The effect of cooperative integrated reading and composition on reading comprehension of IAIN Lhokseumawe. Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 153-160. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.4p.153>
- Galante, A. (2012). *The effects of drama on oral fluency and foreign language anxiety: An exploratory study* [Unpublished Master's thesis]. Brock University.

- Gani, S.A., Yusuf, Y.Q., & Susiani, R. (2016). Progressive outcomes of collaborative strategic reading to EFL learners. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37 (3), 144-149. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.004>
- Garcia-Leal, E. (2019). *The effect of cooperative learning on English language oral communication among ESL community college students* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Texas A&M University.
- Geetha, M.N. (2016). Effectiveness of cooperative learning approach in learning English at B. ED level. *Research and Reflections on Education*, 14(2), 1-8. <https://www.sxcejournal.com/apr-jun-2016/english.pdf>
- Ghodbane, T., & El Achachi, H.H. (2019). Narrowing the achievement gap between EFL students in oral expression through cooperative learning. *Arab World English Journal*, 10 (2), 365-378. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no2.28>
- Ghouthi, F. (2015). *Improving EFL students' pronunciation through the use of classroom drama* [Unpublished Master thesis]. Larbi Ben M'hidi University-Oum El Bouaghi.
- Gömleksiz, M.N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Fırat University, Turkey). *European Journal of Engineering Education*, 32 (5), 613-625. <https://doi.org/10.1080/03043790701433343>
- Gömleksiz, M.N., ve Onur, E. (2005). İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Elâzığ Vali Tefvik Gür İlköğretim Okulu Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 183-200. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-onur.htm
- Greenfader, C.M., & Brouillette, L.(2013). Boosting language skills of English learners through dramatization and movement. *The Reading Teacher*, 67 (3), 171-180. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1192>
- Griva, E., & Semoglou, K. (2012). Estimating the effectiveness of game-based project for early foreign language learning. *English Language Teaching*, 5 (9), 33-44. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n9p33>
- Gupta, M., & Ahuja, J. (2014). Cooperative integrated reading composition (CIRC): Impact on reading comprehension achievement in English among seventh graders. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(5), 37-46. https://www.impactjournals.us/archives?jname=11_2&year=2014&submit=Search&page=4
- Güllü, M. (2009). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi* (Tez No.235503). [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güreş, G. (2008). *Kuşak okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Tez No.219890). [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzelsoy, R. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin İngilizce kelime edinimine etkisi (Dokuzuncu sınıf örneği)* (Tez No.511247). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Haghighi, J.K., & Abdollahi, K. (2014). On the efficacy of team teaching and station teaching in the enhancement of students' reading comprehension in an EAP situation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 882-890. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.496>

- Han, M.(2015). An empirical study on the application of cooperative learning to English listening classes. *English Language Teaching*, 8(3), 177-184. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n3p177>
- Han, S.Y., & Choi, Y.H.(2018). Post-reading question-generation activities and cooperative learning in EFL reading. *English Teaching*, 73 (2), 37-57. <http://doi.org/10.15858/engtea.73.2.201806.37>
- Harahap, T.H. (2015). *The effect of drama technique on students' speaking mastery at grade XI SMA Negeri 1 Angkola Barat*. Undergraduate thesis, State Islamic University Tarbiyah and Teacher Training Faculty, Indonesia.
- Harroug, D. (2022). *Developing the speaking skill in English as a foreign language through project-based learning: The case of second year students of English Language at Batna 2 University* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Mostafa Benboulaid.
- Hsu, M.H. (2006). *The effects of dramatic activities on reading comprehension of senior high school EFL students in Taiwan* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Texas A&M University-Kingsville.
- Huong, N.T.H., Thang, N.T., Nghi, T.T., Phan, N., & Nguyen, N.(2021). Cooperative learning in EFL reading classes at Lam Dong Ethnic Minority Boarding School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 621, 84-96. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211224.010>
- Hüdür, H. (2018). *Enhancing speaking skills of young adolescents through collaborative activities* (Thesis No.508955). [Master's thesis, Çağ University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Ishtiaq, M., Ali, Z., & Salem, M. (2017). An experimental study of the effect of student teams achievement divisions (STAD) on vocabulary learning of EFL adult learners. *Arab World English Journal*, 8(3), 356-375. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no3.23>
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38 (1), 96-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.12.009>
- Jermisittiparsert, K., Menacho-Vargas, I., Supo-Condori, F., Diaz, H. H. A., Cavero-Aybar, H. N., Centellas, Y. Y. T., & Ivanova, O. N., (2021). Cooperative strategies and listening comprehension: The cases of jigsaw and missing information techniques. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16 (3), 1257-1268 <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5846>
- Jiang, D. (2016). An empirical study on alleviating career English writing anxiety through cooperative learning in a Chinese Polytechnic Institute. *International Journal of Higher Education*, 5 (1), 173-182. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p173>
- Kadan, Ö.F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No.349393). [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kagathara, J.A. (2009). *A study of effectiveness co-operative learning method for teaching* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Sardar Patel University.
- Kanaoka, M. (2005). Creative project-based instruction (CPBI) for the development of ESP-focused language proficiencies. *The Japan Language Testing Association Journal Kiyō*, 8, 86-101. https://doi.org/10.20622/jltaj.8.0_86
- Karabuğa, F.(2012). *Collaborative strategic reading with adult EFL learners: A collaborative and reflective approach to reading* (Thesis No.327687). [Master's thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education Thesis Center.

- Karafkan, M.A. & Aghazadeh, Z. (2015). Investigating the effects of group investigation (GI) and cooperative integrated reading and comprehension (CIRC) as the cooperative learning techniques on learner's reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(6), 8-15. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.8>
- Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri* (Tez No.370135). [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kavlu, A. (2016). *Enhancement of English as a foreign language (EFL) university students' reading skills through project-based learning implementation (Iraqi Case)* [Unpublished Doctoral Dissertation]. International Black Sea University.
- Kavlu, A. (2015). The effect of project-based learning on undergraduate EFL students' reading comprehension ability. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(1), 39-44. <https://jeps.ibsu.edu.ge/jms/index.php/jeps/article/view/8/6>.
- Keezhatta, M.S. (2020). Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English-major students in Saudi Arabia. *Arab World English Journal* 11 (3), 549-566. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.36>
- Keshavarz, S.M., Shahrokh, M., & Nejad, M.R.T. (2014). The effect cooperative learning techniques on promoting writing skills of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (1), 68-76. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.428.6486&rep=rep1&type=pdf#page=67>
- Khalil, S.Z., & Hussain, I.A. (2021). The effect of collaborative learning on the proficiency of English language among female students in Government Secondary Schools, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *The Dialogue*, 16 (2), 147-162. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=628b155c-7189-4a0f-8acc-19d49542160d%40redis>
- Khalili, T. (2018). A qualitative exploration of Iranian learners' writing through face-to-face collaborative writing tasks. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 8(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/619295>
- Khan, K. A., Ali, H., Khattak, S. A., & Khan, S. (2018). Impact of cooperative learning on the achievement of EFL tertiary level learners: A case-study of a Mainstream University in a Middle Eastern Country. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 168-179. <http://doi.org/10.5539/ijel.v8n2p168>
- Khan, A., & Akhtar, M. (2017). Investigating the effectiveness of cooperative learning method on teaching of English grammar. *Bulletin of Education and Research*, 39 (1), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210132.pdf>
- Khan, A. (2015). Learning by collaboration: The impact of cooperative learning on students' essay writing skills at graduation level in Pakistan. *International Journal of Arts & Sciences*, 8 (7), 473-478. <http://www.universitypublications.net/ijas/0807/pdf/V5G106.pdf>
- Khan, S.A. (2008). *An experimental study to evaluate the effectiveness of cooperative learning versus traditional learning method* [Unpublished Doctoral Dissertation]. International Islamic University.

- Khatib, M., & Meihami, H. (2015). Languaging and writing skill: The effect of collaborative writing on EFL students' writing performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 203-211. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.1p.203>
- Khodabakhshzadeh, H., & Samadi, F. (2018). The effect of collaborative writing on Iranian EFL learners' task achievement in writing and their perception. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7 (1), 113-119. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.113>
- Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi* (Tez No. 249356). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Kil, G. (2019). *6. sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No.542846). [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, J.W. (2007). *A comparative study of the effects of explicit-inductive/cooperative instruction versus explicit-deductive/individualistic instruction on the second language acquisition of English relative clauses in Korea University-level EFL learners* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Alliant International University.
- Koroğlu, Ü.M. (2011). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi* (Tez No.306510). [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köylüoğlu, N. (2010). *Using drama in teaching English for young learners* (Thesis No.264387). [Master's thesis, Selçuk University]. Council of Higher Education Thesi Center.
- Latifa, A. (2021). Collaborative learning as a strategy to improve the English reading comprehension of Indonesian learners in the Agribusiness Department at Muhammadiyah University of Parepare. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3 (2), 78-84. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.1.8>
- Laubengayer, R. (2018). *Learning English as a second language in a cooperative learning environment: Does personality type matter?* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Kansas.
- Lee, Y.E. (2020). The effect of college-language small group cooperative learning on English reading comprehension, English reading motivation and cooperative learning awareness. *Journal of Digital Convergence*, 18(6), 81-91. <https://doi.org/10.14400/JDC.2020.18.6.081>
- Lencioni, G.M. (2013). *The effects of explicit reading strategy instruction and cooperative learning on reading comprehension in fourth grade students* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of San Francisco.
- Li, J. (2017). An empirical case study on college English academic writing with project-based learning model. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 8, 140-142. <https://doi.org/10.2991/icemeet-16.2017.28>
- Liao, H.C. (2005). *Effects of cooperative learning on motivation, learning strategy utilization, and grammar achievement of English language learners in Taiwan* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of New Orleans.
- Liao, H.C., Li, Y.C., & Wang, Y.H. (2019). Optimal cooperative learning grouping to improve Medical University students' English competencies. *SAGE Open*, (July 2019), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244019861454>

- Mackenzie, A. (2015). Using collaborative learning tasks to expand vocabulary knowledge. *International Journal of Arts & Sciences*, 8 (6), 129-138. https://www.researchgate.net/publication/298788536_Using_Collaborative_Learning_Tasks_to_Expand_Vocabulary_Knowledge
- Marashi, H., & Baygzadeh, L. (2010). Using cooperative learning to enhance EFL learners' overall achievement. *Iranian Journal of Applied Linguistics [IJAL]*, 3 (1), 73-98. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=247504>
- Marwati (2020). *Improving students' speaking skill through drama at the eighth grade of SMPN 9 Palopo* [Unpublished Undergraduate thesis]. Palopo State Islamic Institute.
- Marzban, A. & Alinejad, F. (2014). The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3744-3748. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.834>
- Marzban, A., & Akbarnejad, A.S. (2013). The effect of cooperative reading strategies on improving reading comprehension of Iranian university students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 936-942. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.141>
- McCown, M.A. (2013). *The effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Liberty University.
- McDonough K., & De Vleeschauwer, J. (2019). Comparing the effect of collaborative and individual prewriting on EFL learners' writing development. *Journal of Second Language Writing*, 44, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.003>
- Meng, J. (2017). An empirical study on the application of cooperative learning to comprehensive English classes in Chinese Independent College. *English Language Teaching*, 10 (2), 94-99. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n2p94>
- Meng, J. (2010). Jigsaw cooperative learning in English reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (4), 501-504. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.4.501-504>
- Migdad, S.I. (2016). *The impact of project-based learning strategy on 3rd Graders' Acquisition of English vocabulary and leadership skills at UNRWA Schools in Gaza* [Unpublished Master's thesis]. The Islamic University Gaza Faculty of Education.
- Min, H. (2015, 19-21 December). *Cooperative learning applied in college English reading classes*. In Proceedings of the Information Science and Management Engineering III - ISME, Sanaya, ISBN 978-989-758-163-2, pages 228-232. <https://doi.org/10.5220/0006022902280232>
- Minh, B.T. H. (2016). *Developing the speaking competences of primary school students in English as a foreign language class in Vietnam through drama activities* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Georg-August-University of Göttingen.
- Miriam, T.P. (2020). *The impact of project-based methodology on vocabulary learning in EFL: A quasi-experimental study in a Valencian school* [Unpublished Master's thesis]. Centro de Estudios de Postgrado.
- Mislana., Erlina., & Anggraini, H.W. (2020). The application of project-based learning (PBL) through storyboard to improve reading achievement of the 10th grade students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513, 395-401. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201230.136>

- Moghaddam, M.Y., & Faruji, L.F. (2013). Cooperative tasks and lexical development of EFL learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17 (2), 1-10. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej66/ej66a2/>
- Mohamed, A.R., Nair, S., Kaur, T., & Fletcher, L.A. (2008). Using cooperative learning approach to enhance writing skills of pre-university students. *Educationist*, 11 (1), 7-17. <http://file.upi.edu/Direktori/JURNAL/EDUCATIONIST/Vol. II No. 1-Januari 2008/2 Abdul Rashid Mohamed rev.pdf>
- Motaei, B. (2014). On the effect of cooperative learning on General English achievement of Kermanshah Islamic Azad University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1249-1254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.540>
- Muamaroh. (2013). *Improving Indonesian university students' spoken English using group work and cooperative learning* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Charles Darwin University.
- Mubarak, H., & Sofiana, N. (2017). Cooperative integrated reading and composition (CIRC) and reading motivation: Examining the effect on students' reading ability. *Lingua Cultura*, 11 (2). 121-126. <http://dx.doi.org/10.21512/lc.v11i2.1824>
- Mujtaba, S.M., Reynolds, B.L., Parkash, R., & Singh, M.K.M. (2021). Individual and collaborative processing of written corrective feedback affects second language writing accuracy and revision. *Assessing Writing*, 50, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100566>
- Munawar, S., & Sittar, K. (2021). Effect of cooperative learning on English reading skill at Elementary Level in the subject of English. *Journal of Elementary Education*, 31 (1), 37-53. <http://journals.pu.edu.pk/journals/index.php/jee/article/view/1629>
- Mutiara, W.E., S. (2019). *Enhancing speaking skills and the four Cs through project-based learning for the electrical engineering students of Sultan Agungs Islamic University in the academic year of 2017/2018* [Unpublished Master's thesis]. Dponegoro University.
- Naeimi, M., & Foo, T.C.V. (2014). A comparison of vocabulary learning strategies of Iranian EFL university students: Repeating versus cooperating with peers. *English Language Teaching*, 7 (7), 102-110. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n7p102>
- Naim, I. A. M., Luqman, N. M. A. N., & Matmin, J. (2020). Enhancing students' writing performance in higher learning through Think-Write-Pair-Share: An experimental study. *Asian Journal of University Education*, 16 (3), 255-264. <http://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.8396>
- Namaziandost, E., Gilakjani, A. P., & Hidayatullah. (2020). Enhancing pre-intermediate EFL learners' reading comprehension through the use of Jigsaw technique. *Cogent Arts & Humanities*, 7 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1738833>
- Namaziandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of Language and Education*, 5 (3), 83-101. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9809>
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14 (4), 397-419. <https://doi.org/10.1177/1362168810375364>
- Nassar, N. (2018). Utilizing cooperative learning activities to enhance reading comprehension, student—student interaction, and motivation in the EFL classroom. *المعرفة القراءة مجلة [Journal of Reading and Knowledge]*, 18 (204), 1-23. <https://doi.org/10.21608/mrk.2018.100460>

- Nassir, S.M.S. (2014). *The effectiveness of project-based learning strategy on ninth graders' achievement level and their attitude towards English in Governmental Schools-North Governorate* [Unpublished Master's thesis]. The Islamic University of Gaza.
- Ning, H., & Hornby, G. (2010). The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learners. *Effective Education*, 2 (2), 99-116. <https://doi.org/10.1080/19415532.2010.522792>
- Ningsih, I.K. (2016). *The effect of project-based learning using cartoon story maker on writing skill at Man Katingan Hilir* [Unpublished Undergraduate thesis]. The State of Islamic Institute of Palangka Raya The Faculty of Terbiyah and Teaching Training, Indonesia.
- Nostratinia, M., & Fateh, N.H. (2017). The comparative effect of collaborative strategic reading and content-based instruction on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(6), 165-174. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.165>
- Nozen, S. Z., & Fathi, K. (2016). A study of the effectiveness of using drama for the enhancement of the accuracy and fluency in EFL learners. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics*, 5(2), 57-73. <https://doi.org/10.24200/mjll.vol5iss2pp57-73>
- Nugroho, K. Y., & Fitri, K. (2016). The effectiveness of jigsaw learning strategy to improve students' reading ability. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 1(1), 68-75. <http://dx.doi.org/10.30659/e.1.1.68-75>
- Nurjannah, S., & Sudarwinoto. (2020). The use of debate's motion in improving students' English-speaking skill through project-based learning using mix method. *Journal of Physics: Conference Series*, 1477, 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1477/4/042008>
- O'Gara, P. (2008). To be or have not been: Learning language tenses through drama. *Issues in Educational Research*, 18 (2), 156-166 <http://www.iier.org.au/iier18/ogara.html>
- Ok, B. (2005). *Effects of drama practices upon learning and retaining word pairs in EFL classes* (Tez No.162734). [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No.361921). [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk-Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14 (2), 223-245. <http://doi.org/10.30831/akukeg.740277>
- Pakpahan, R.O.A. (2018). Improving speaking skill of Tourism Vocational High School students through project based learning. *RETAIN*, 6(2), 44-51. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/24822>
- Paksoy, E. (2008). *The effects of process drama on enhancement of self-esteem and oral skills in English language classroom* (Tez No.217094). [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pan, C. Y., & Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5), 13-27. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>

- Park, P. & Lee, E.(2019). The impact of an arts project-based language program to enhance EFL learning. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1232-1250. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.11.1232>
- Pham, V.P.H. (2021). The effects collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open January-March 2021*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>
- Pishkar, K., Moinzadeh, A., & Dabaghi, A. (2017). Modern English drama and the students' fluency and accuracy of speaking. *English Language Teaching*, 10(8), 69-77. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n8p69>
- Pochana, T. (2021). *The effects of cooperative learning Techniques on Thai secondary School students' reading comprehension* [Unpublished Master thesis]. Mahasarakham University.
- Prastyo, Y.D. (2017). *Effects of cooperative learning on student teachers' communicative competence in Indonesia* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Limerick.
- Pratiwi, N. (2016). *Project-based learning to enhance Junior High School students' speaking skill and their motivation in learning the speaking skill* [Unpublished Master's thesis]. Sanata Dharma University.
- Quincheula, L.G.A.J. (2019). *Project based learning method to develop speaking skill in the students of eight level of San Felipe Neri School September 2018-January 2019* [Unpublished Master's thesis]. Universidad Técnica de Ambato Dirección de Posgrado.
- Rahman R, A. (2019). Application drama technique in developing speaking of the eleventh grade students of Man Majene. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 3(1), 8-14. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v3i1.74>
- Rajabi, P., & Mashhadi, J. (2018, 5 July). *The influence of collaborative learning strategy (CLS) on Iranian intermediate EFL learners' reading comprehension*[Oral Presentation]. Paper presented at 5th National Conference on Management & Humanistic Science Research in Research, Tehran University, Iran.
- Riahi, Z., & Pourdana, N. (2017). Effective reading comprehension in EFL contexts: Individual and collaborative concept mapping strategies. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 51-59. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.1p.51>
- Rostampour, M., Behjat, F., & Arvane, S. (2015). Collaborative or individualistic writing: Which one is a better venue to improve Iranian pre-university female students' writing skill?. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5 (3), 46-54. http://mjltm.org/browse.php?a_id=53&sid=1&slc_lang=en
- Rustan, N. A. (2016). *The effectiveness of project based learning to improve the speaking skill of the second semester students at Cokroaminoto Palopo University* [Unpublished Undergraduate thesis]. Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar.
- Sabbah, S.S. (2016). The effect of jigsaw strategy on ESL students' reading achievement. *Arab World English Journal*, 7(1), 445-458. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no1.27>
- Sadeghi, H., Biniiaz, M., & Soleimani, H. (2016). The impact of project-based language learning on Iranian EFL learners' comparison/contrast paragraph writing skills. *International Journal of Asian Social Science*, 6(9), 510-524. <https://doi.org/10.18488/journal.1/2016.6.9/1.9.510.524>

- Safari, R. (2017). *The influence of using sociodrama towards students' pronunciation mastery at the second semester of the eighth grade at MTsN 3 South Lampung in the academic year of 2016/2017* [Unpublished Undergraduate thesis]. State Islamic University.
- Sánchez, L.V.D.P.S. (2019). *Project-based learning to develop the speaking skill in English* [Unpublished Master's thesis]. Universidad Técnica de Ambato Dirección de Posgrado.
- Seng, G. H. (2007). The effects of think-aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *The Reading Matrix*, 7(2), 29-45. <http://www.readingmatrix.com/articles/seng/article.pdf>
- Shafaei, A., & Rahim, H.A. (2015). Does project based learning enhance Iranian EFL learners' vocabulary recall and retention? *Iranian Journal of Language Teaching Research* 3(2), 83-99. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2015.20391>
- Shafiee, S., & Khavaran, S.R. (2017). Effects of cooperative learning on vocabulary achievement of reflective/impulsive Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 5(17), 11-24. http://ifl.iaun.ac.ir/article_588022_6c355319ba39946f03f6636227fc2da0.pdf
- Shamsoddin, A., & Soltani, A. (2020). Improving reading comprehension and vocabulary knowledge through cooperative learning strategies: A case of nursing students at Zanjan Medical University. *Preventive Care in Nursing & Midwifery Journal Zanjan University of Medical Science*, 10 (1), 46-55. <https://doi.org/10.52547/pcnm.10.1.46>
- Shana, Z., Lahiani, H., & Mahmoud, S. (2019). The effects of Kagan structures on UAE sixth grade students' performance of reading comprehension: A pilot study. *Education*, 48 (8), 988-999. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1687555>
- Shehadeh, A. (2011). Effects and students perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>
- Shiraz, M.P., & Larsari, E.E. (2014). The effect of project-based activities on intermediate EFL students' reading comprehension ability. *The Journal of Effective Teaching*, 14(3), 38-54. https://uncw.edu/jet/articles/vol14_3/poorverdi.pdf
- Singaravelu, G. (2010). Impact of co-operative learning strategies in English. *Journal on Educational Psychology*, 4(2), 43-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102270.pdf>
- Singay. (2020). An investigation into using Kagan cooperative learning model to enhance English oral communication ability of Bhutanese students. *PASAA- A journal of Language Teaching and Learning*, 59, 20-47. <https://www.culi.chula.ac.th/Publicationonline/files/article/8WO8PsH9v6Tue15019.pdf>
- Sirisrimangkorn, L., & Suwanthep, J. (2013). The effects of integrated drama-based role play and student teams achievement division (STAD) on students' speaking skills and affective involvement. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 2, 62-76. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.5>
- Soylu, B.A. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Tez No.220099). [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Stinson, M., & Freebody, K. (2006) The DOL Project: the contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>
- Sultana, M., & Zaki, S. (2015). Proposing project based learning as an alternative to traditional ELT pedagogy at public colleges in Pakistan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (2), 155-173. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2013-0049>
- Susanti, A., Rofidah, N., Trisusana, A., & Retnaningdyah, P. (2020). Improving students' writing skill through project based learning for EFL student. *International Journal of English Linguistics, Literature, and Education*, 2(2), 102-115. <https://doi.org/10.32585/ijelle.v2i2.677>
- Tahmasebi, R., & Khodabakhshzadeh, H. (2017). Enhancing writing ability and self-regulation through teacher-led collaborative modeling. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(2), 239-248. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.2p.239>
- Tamimi, R.I.S., & Salamin, A.M.A. (2020). Effectiveness of project-based learning on students' achievement and motivation toward English in an EFL environment. *Hebron University Research Journal (B)*, 15 (2), 237-268. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol15/iss2/10
- Talebi, S.H., Maghsoudi, M., Mahmoudi, H., & Samadi, F. (2014). The interaction between Persian and English in enhancing Iranian EFL learners' reading comprehension ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1866-1875. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.617>
- Talebi, F., & Sobhani, A. (2012). The impacts of cooperative learning on oral proficiency. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 75-79. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.v3n3p75>
- Tekeli, S. (2013). *The effects of Cooperative learning on students' writing performance* (Thesis No.327980). [Master's thesis, Çağ University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Teng, M.F. (2021). The effectiveness of incorporating metacognitive prompts in collaborative writing on academic English writing skills. *Applied Cognitive Psychology*, 35 (3), 659– 673. <https://doi.org/10.1002/acp.3789>
- Terzier, C. (2012). *The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools* (Tez No.331687). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tesfamichael, W. (2016). Effects of implementing cooperative learning method (CLM) on eleventh graders' paragraph writing. *TESOL International Journal*, 11(1). 81-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251178.pdf>
- Thurston, A., Cockerill, M., & Craig, N. (2019). Using cooperative learning to close the reading attainment gap for students with low literacy levels for Grade8/Year 9 students. *International Journal of Educational Research*, 94, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.016>
- Tsai, I.I. (2019). The effect of peer collaboration-based learning on enhancing English oral communication proficiency in MICE. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.10.006>
- Tung, N.N. (2019, 24-25 May). *An Evaluation of Project-Based Learning Designed to Increase Students' English Speaking Fluency at HIU (Hong Bang International University)*. In Proceedings of the 7th OpenTESOL International Conference (pp. 239-257), Ho Chi Minh City University, Vietnam. <http://ocs.ou.edu.vn/ffl/ojs/index.php?journal=OpenTESOL&page=article&op=view&path%5B%5D=7&path%5B%5D=17>

- Türker, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ugwu, E. O. (2019). Effect of student teams-achievement divisions and think–pair–share on students' interest in reading comprehension. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 316-330. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.22>
- Uzer, F. (2008). *Using drama in teaching English effectively* (Tez No.218703). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Vaughn, S., Klinger, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A.G., Roberts, G., Mohammed, S.S., & Stillman-Spisak, S.J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48 (4), 938-964. <https://doi.org/10.3102/0002831211410305>
- Wahyudin, A. Y. (2017). The effect of project-based learning on L2 spoken performance of undergraduate students in English for business class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 82, 42-46. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.9>
- Wang, R.S. (2006). *The effects of jigsaw cooperative learning on motivation to learn English at Chung-Wa Institute of Technology, Taiwan*. Doctoral Dissertation, Florida International University, College of Education, Miami, Florida, USA.
- Wardani, B. R., & Satriani, I. (2019). Collaborative learning and problem-based learning in teaching speaking. *ANGLO-SAXON: Journal of the English Language Education Study Program*, 10(2), 232-241. <https://journal.unrika.ac.id/index.php/jurnalanglo-saxon/article/view/1980/pdf>
- Yakut, İ. (2020). Promoting the correct production of English sounds in extensive reading-circle classes: Explicit vs. implicit pronunciation training. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.710224>
- Yaman, İ. (2014). *EFL students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: An omnipresent learning perspective* (Thesis No.356901). [Doctoral Dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yang, D. (2016). *Effects of project-based learning on speaking abilities of Non-English major Chinese students* [Unpublished Master's thesis]. Suranaree University of Technology.
- Yang, A.S.V. (2005). *Comparison of the effectiveness of cooperative learning and traditional teaching methods on Taiwanese College students' oral performance and motivation toward learning* [Unpublished Doctoral Dissertation]. La Sierra University.
- Yavuz, Ö. (2017). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin İngilizce dersinde akademik başarıya, derse yönelik tutuma, yansıtıcı düşünme becerisine ve algılanan araçsalık düzeyine etkisi* (Tez No.469126). [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, F. (2009). *The effects of project-based learning on student achievement in vocabulary learning on 6th grade students* (Tez No.239355). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yumurtacı, N. (2019). *Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking* (Thesis No.555074). [Master's thesis, Bahçeşehir University]. Council of Higher Education Thesi Center.

- Yurdabakan, İ., ve Cihanoğlu, M.O. (2009). Öz akran değerlendirme nin uygulandı ğı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekni ğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876213.pdf>
- Zainuddin. (2015). The effect of cooperative integrated reading and composition technique on students' reading descriptive text achievement. *English Language Teaching*, 8 (1), 11-21.
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n5p11>
- Zarifi, A., & Taghavi, A. (2016). The impact of cooperative learning on grammar learning among Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (7), 1429-1436.
<http://dx.doi.org/10.17507/tp1s.0607.14>



Çetin TAN¹ Oğuzhan ALTUNGUL² Eyyüp YILDIRIM³ Leyla AKÜZÜM⁴

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, cettan889@hotmail.com

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, altungul@hotmail.com

³ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, eyildirim@firat.edu.tr

⁴ Doktora Öğr., Fırat Üniversitesi, leylaakuzum@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
27.03.2023

Kabul Tarihi/Accepted
02.06.2023

Yayın Tarihi/Published
30.06.2023

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi

Öz

Bu araştırma, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterliliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Doğu Anadolu Bölge'mizdeki bir üniversitenin Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1393 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 540 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma öz yeterlilikleri incelenirken parametrik testler olan bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterliliklerine yönelik toplam algılarının "üst düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşma becerisi algılarının daha yüksek olduğu, yaş değişkeni bakımından 19-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 25 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre konuşma kurallarını uygulama becerisi öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi değişkeni bakımından 1. sınıf ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 2. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran etkili konuşma öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, öz yeterlilik, Spor Bilimleri Fakültesi

Atıf: Tan, Ç., Altungul, O., Yıldırım, E., & Aküzüm, L. (2023). Beden eğitimi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 102-120. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.203>

Investigating the Speaking Skill Self-Efficacy Perceptions of Students in the Faculty of Physical Education and Sports Sciences

Abstract

This research aims to examine the speaking skill self-efficacy of the students in the Faculty of Sport Sciences. The research was conducted using the scanning model. The population of the study consisted of 1393 students who are currently studying at a university in the Eastern Anatolia Region in the Faculty of Sport Sciences. The sample of the study consisted of 540 students selected by simple random sampling method, one of the random sampling methods. Personal Information Form (PIF) and Speaking Self-Efficacy Scale for Teacher Candidates were used as data collection tools in the study. In analyzing students' speaking self-efficacy, parametric tests such as the t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were employed for independent samples. The results indicated that students' overall perceptions of speaking skill self-efficacy were at a "high level". In terms of the gender variable, female students' perceptions of speaking skills were higher than male students. Regarding the age variable, students between the ages of 19-24 had higher self-efficacy perceptions of speaking skills than students aged 25 and over. Additionally, 1st year and 3rd year students in terms of the grade level variable.

Keywords: Speaking skill, self-efficacy, Faculty of Sport Sciences

Citation: Tan, Ç., Altungul, O., Yıldırım, E., & Aküzüm, L. (2023). Investigating the speaking skill self-efficacy perceptions of students in the faculty of physical education and sports sciences. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 102-120.. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.203>



Extended Abstract

Introduction

Speaking skill can be defined as the outflow of thinking ability, which distinguishes humans from other living things, by using sounds (Yaman, 2007). Speaking is the most basic skill that people use while communicating; they also need to talk in order to make their presence felt, to make themselves accepted by the society and to meet their social needs (Arıkan, 2011). The act of speaking involves language, thought, emotion, sound, the brain, and speech organs, all of which must work together in a complex coordination. Difficulties in speaking skills may arise from deficiencies or inadequacy in any of these elements (Güneş, 2013). Self-efficacy refers to an individual's belief in their ability to successfully perform necessary actions to achieve a certain level of success. To put it more clearly, it is the individual's own judgment on how to reach a solution by comparing the performance required by the solution of the problems he encounters and his own capacity (Bayrakçı, 2007). In general, people with speaking skills are capable of expressing their thoughts with appropriate words, prone to cooperation, expressing problems and conveying solution suggestions quickly and easily (Güneş, 2007). Because speaking skill involves the expression of both positive and negative feelings, thoughts, and desires about oneself and the surrounding environment through sounds (Temizkan, 2009; Temizyürek, 2007). Speaking, which is the most common form of expression that people use while communicating, is a communication channel that educators use while doing their job (Kurudayıoğlu, 2003). The aim of the research is to determine the self-efficacy levels of the students of the Faculty of Sport Sciences for speaking skills before they start their professional life. In line with this main purpose, the following sub-objectives were pursued:

1. What are the levels of speaking skill self-efficacy among the students of the Faculty of Sports Sciences?
2. Speaking skill self-efficacy perceptions of students in the Faculty of Sport Sciences:
 - a. Gender
 - b. Age
 - c. Grade level
 - d. Is there a statistically significant difference in terms of the variable of high school graduation type?

Method

This research, which aims to examine the speaking skill self-efficacy perception levels of the students of the Faculty of Sports Sciences, was carried out with the scanning model. The population of the research consists of 1393 students who are currently studying at a university in the Eastern Anatolia Region in the Faculty of Sport Sciences. The sample of the study consists of 540 students selected by simple random sampling method, one of the random sampling methods. Personal Information Form (PIF) and Speaking Self-Efficacy Scale for Teacher Candidates were used as data collection tools in the study. The data obtained from the research were transferred to a computer environment and analyzed using the SPSS statistical package program. In order to determine the demographic characteristics of the participating students, descriptive statistics such as frequency (n) and percentage (%) were employed. Speaking self-efficacy levels among the students were examined using descriptive statistics including maximum, minimum, mean, standard deviation, and standard error. Prior to determining the tests to be applied, normality and homogeneity tests were conducted.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the research, the self-efficacy perception levels among the students in the Faculty of Sports Sciences were examined. It has been determined that students' overall perceptions of speaking skill self-efficacy are at a "high level," including dimensions such as "public speaking," "effective speaking," "application of speech rules," "organization of speech content," and "evaluation of their own speech." The research findings suggest that students demonstrate proficiency in expressing their speaking skills. Students' emphasis on body language, intonation, and engaging with the listener indicates their awareness of the importance of listening skills alongside speaking skills. When the speaking skill self-efficacy perceptions of the students were examined in terms of gender, a moderate effect value was observed. Specifically, female students showed higher perceptions of speaking skills compared to male students, a finding supported by existing literature. In the literature review, research findings were found to support this finding. Considering the age variable, findings of the speaking skill self-efficacy perceptions among the students in the Faculty of Sport Sciences, students aged 19-24 exhibited higher self-efficacy perceptions in applying speaking rules compared to students aged 25 and above. However, there were findings showing that the age variable was not effective in the dimensions of speaking in front of the public, speaking effectively, arranging the content of the speech, and evaluating the speech. Analyzing the findings related to the class level variable of the students' speaking skill self-efficacy perceptions, a significant difference was observed between the 1st and 3rd grade students compared to the 2nd and 4th grade students. It was observed that among the students in the "class" group. Regarding the variable of graduated high school, students who graduated from general High Schools, Anatolian High Schools, and Sports High Schools reported higher self-efficacy in public speaking compared to students who graduated from vocational high schools.

Giriş

Konuşma becerisi, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme yetisinin sesler yoluyla dışarıya akarımı olarak tanımlanabilir (Yaman, 2007). Konuşma, insanın iletişim kurarken kullandığı en temel beceri olmakla birlikte insan; varlığını hissettirme, kendini topluma kabul ettirme, sosyal ihtiyaçlarını gidermek için de konuşmaya ihtiyaç duymaktadır (Arıkan, 2011). Konuşma eyleminin gerçekleşmesi sürecinde dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organları yer almakta ve bunların her biriyle eşgüdümlü karmaşık işlemlerin yapılması gerekmektedir. Konuşma sürecindeki herhangi bir unsurun eksik ya da yeterli olmayışı konuşma becerisine ilişkin sıkıntılara sebep olabilmektedir (Güneş, 2013). Başka bir deyişle konuşmanın olabilmesi dil, duygu, düşünce ve konuşma organları arasında bir uyumun ve konuşma unsurlarının hiçbirinde fiziksel ya da psikolojik bir sıkıntının olmamasına bağlıdır. Bu bağlamda konuşma becerisine ilişkin kişinin öz yeterlilik algısına sahip olması sözü geçen konuşma unsurlarının her birine hâkim olmasıyla mümkün olacaktır. Çeşitli becerilere dair öz yeterlilik algısının tüm bireyler için önemli olduğu muhakkaktır. Ancak öğretmenlerin özellikle sözlü iletişimi diğer meslek gruplarına göre nispeten daha fazla kullanmaları sebebiyle konuşma yeterliliği farklı bir öneme sahiptir. Bununla beraber öğretmenlerin konuşma becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları onların mesleğe yükledikleri anlamı, mesleğin kutsiyetini, mesleğe karşı tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyeceği için mesleklerini de hakıyla yapmalarını sağlayacaktır (Caprara vd., 2006; Demirel, 1993).

Öz yeterlilik, bireyin belli bir başarıyı gösterebilmek için gereken faaliyetlerde bulunabilmesine yönelik kendine olan inancıdır. Daha açık bir ifadeyle bireyin karşılaştığı sorunların çözümünün gerektirdiği performansı ve kendisinin kapasitesini karşılaştırarak nasıl çözüme ulaşacağına ilişkin kendisine dair yargısıdır (Bayrakçı, 2007). Bireyin hedeflerine ulaşabilmek için yapması gereken işleri planlayıp devam ettirme isteği ve işlerin gerektirdiği güce yeterli ölçüde sahip olma düzeyi, bireyin öz yeterlilik algısıyla doğrudan ilgilidir (Bandura, 1997). Kişinin kendisine ilişkin öz yeterlilik algısı, günlük hayatta olduğu gibi eğitim ortamlarında da hem eğitimciler hem de öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katılma isteğini yükselterek eğitim-öğretim niteliklerini artırdığı için kişilerin motivasyon düzeylerini artırarak başarılarını da olumlu etkiler (Memduhoğlu & Çelik, 2015). Eğitim ortamlarında en çok kullanılan iletişim yöntemi olan konuşma becerisi, eğitimcilerin öz yeterlilik düzeylerini fark etmeleri bilhassa öğrenme-öğretme sürecini etkilediği için önemlidir (Özden, 2018).

İletişimin en önemli biçimi olan konuşmanın olmadığı bir eğitim ortamı düşünülemez. Öğretmenler etkili ve yeterli bir konuşmayla öğrencilerine doğru ve anlaşılır iletiler göndererek onların davranış ve tutumlarını değiştirmeyi hedeflerler. Bu yüzden öğretmenin sahip olduğu konuşma becerisinin gerekliliği etkili ve sağlıklı bir iletişim ortamı için kaçınılmazdır. Böylesi bir iletişim için anlaşılabilir bir biçimde konuşma, göz teması kurma, dinleyiciyi iletişim sürecine dâhil etme, övgüde bulunma, beden dilini etkili kullanabilme gibi hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Eriğüç & Eriş, 2013). Bununla birlikte öğrenmenin yerini bulabilmesi için ortamın kaynağının yani öğretmenin konuşma becerilerine sahip olması gerekir. Çünkü kaynağın niteliklerinin, öğrenmenin de niteliklerini etkileyeceği şüphesizdir (Ceyhun & Malkoç, 2015). Tabiatı gereği hareket eden ve konuşan insanın bu iki eğiliminin öğrenme ortamlarında geliştirilmesi ve muhtelif eğitim programlarına entegre edilmesi gerekmektedir (Tepeköylü, 2007).

İnsan hareket etme becerisi sayesinde kendi sınırları dışına çıkarak farklı ortamlarda, farklı insanlarla sosyal etkileşime geçtiği için insanın hareketi ve iletişimi arasındaki ilişkisi dikkat çekicidir. Bu ilişkiye istinaden beden eğitimi öğretmenlerinin konuşma yeterlilikleri dersin öğrenci için önemini artıracaktır. Beden eğitiminden sorumlu kişinin konuşma tarzı, sarf ettiği sözcükler, ses tonu, dile hâkimiyeti ister öğrenci ister sporcu olsun hitap ettiği kitle üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratacaktır (Mutlu vd., 2014). Bedensel aktiviteler yoluyla iletişime ilişkin birçok husus iletişim sürecinin kaynağından alıcıya geçmekte ve alıcı tarafından anlamlandırılmaktadır (Yanık, 2015). Kaynak tarafından ifade edilen gerek sözlü gerekse sözsüz mesajlar iletişimin niteliğini ortaya koymada etkili olabilmektedir.

İlişkilerini devam ettirmek için iletişim kurmak zorunda olan insan, öncelikle konuşmak zorundadır. İletişimi süresince insanın kendini ifade etme biçimiyle ilgili ortaya koyduğu tarza ilişkin beceriler; iletişim kurduğu kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Neese, 1997). Konuşma becerisi başta olmak üzere iletişime ilişkin tüm becerilerin toplumun her kesiminden insanlar için önemli olduğu muhakkaktır. Özellikle de insanlarla çok sık iletişim kurmayı gerektiren meslek gruplarında çalışan kişilerin, iletişimi pozitif yönde etkileyecek becerilere sahip olmaları ayrıca önemlidir (Korkut, 1997). Araştırma kapsamında yer alan sporla uğraşan kişiler de iletişim sürecindeki olumsuz durumların azaltılması bakımından önemli bir görev üstlenmektedirler (Yıldırım ve Yetim, 1996). Yapılan çalışmalar, sporun ve spora ilişkin faaliyetlerin kişilerin konuşma biçimlerini etkileyerek onların iletişim becerisi geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Tepeköylü-Öztürk vd., 2015).

Genel olarak konuşma becerisine sahip insanlar uygun sözcüklerle düşüncelerini ifade edebilen, iş birliğine yatkın, sorunları dile getirip çözüm önerilerini çabuk ve kolay bir şekilde iletebilen niteliktedirler (Güneş, 2007). Zira konuşma becerisi; kendine ve etrafa dair olumlu, olumsuz duygu, düşünce ve isteklerin sesler yoluyla ifade edilmesidir (Temizkan, 2009; Temizyürek, 2007). İnsanların iletişim kurarken en çok kullandıkları ifade biçimi olan konuşma, eğitimcilerin de işlerini yaparken en çok yararlandıkları bir iletişim kanalıdır (Kurudayıoğlu, 2003). Öğretmenlerin konuşma temelli iletişimde yaşayacakları sıkıntılar öğretmen-öğrenci iletişiminin sekteye uğraması, eğitim programının gerektirdiği faaliyetlerin hakkıyla yapılamaması ve eğitim sürecinin nitelik kaybetmesi gibi birçok aksaklığa yol açacaktır (Katrancı & Melanlıoğlu, 2013; Ülper & Bağcı, 2012). Bu yüzden tüm öğretmenlerde olduğu gibi beden eğitimi öğretmen adaylarının da konuşma becerisine ilişkin yüksek öz yeterlilik algısına sahip olmaları öğretmenlik mesleği adına bir gereklilik olmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bir eğitim sisteminin genel başarısı asla öğretmenlerin başarısından fazla olamaz. Öğretim faaliyetlerinin istendik kazanımları sağlayabilmesi ve öğrenme etkinlikleri sırasında yaşanan sıkıntıların çözümü için özellikle öğretmenlerin iletişim sürecinde en çok kullandıkları konuşma becerilerinin büyük öneme sahip olduğu yapılan araştırmalarda da ortaya konulmaktadır. Literatürde spor fakültesi öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik yapılmış yeterince araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin mesleki hayatlarına başlamadan önce konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik düzeyleri nasıldır?
2. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algıları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Sınıf düzeyi
 - d. Mezun olunan lise türü değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2009). Herhangi bir konu, olay ya da duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinin, duygu ve

düşüncelerinin yanı sıra ilgi, beceri ve yeteneklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde çalışılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk vd., 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Doğu Anadolu Bölge'mizdeki bir üniversitenin Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1393 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 540 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin demografik nitelikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	258	47.8
	Erkek	282	52.2
Yaş	19-24 yaş	432	80.0
	25 yaş ve üstü	108	20.0
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	279	51.7
	2. Sınıf	99	18.3
	3. Sınıf	90	16.7
	4. Sınıf	72	13.3
Mezun olunan lise türü	Genel Lise	27	5.0
	Anadolu Lisesi	279	51.7
	Meslek Lisesi	63	11.7
	İmam Hatip Lisesi	45	8.3
	Spor Lisesi	126	23.3

Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler incelendiğinde (Tablo 1); veri toplama aracını dolduran katılımcı grubun %47.8'i (n=258) kız öğrencilerden, %52.2'si (n=282) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre katılımcıların %80'i (n=432) 19-24 yaş aralığında yer alırken; %20'si (n=108) 25 yaş ve üstü grupta yer almaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların % 51.7'sinin (n=279) 1. sınıf öğrencisi olduğu, %18.3'ünün (n=99) 2. sınıf, %16.7'sinin (n=90) 3. Sınıf, %13.3'ünün (n=72) 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre; katılımcıların %5.0'inin (n=27) genel lise mezunu, %51.7'sinin (n=279) Anadolu lisesi, %11.7'sinin (n=63) meslek lisesi, % 8.3'ünün (n=45) imam hatip lisesi ve %23.3'ünün (n=126) spor lisesi mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

KBF'de dört adet soru yer almaktadır. Bu sorular süresiz değişkenler olan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi (1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyleri) ve mezun olunan lise türünü (Genel lise, Anadolu lisesi, Meslek lisesi, Spor lisesi, İmam hatip lisesi) öğrenmeye yönelik olup yanıtlar, katılımcılara kategorik biçimde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği (KBYÖYÖ)

Katranlı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin amacı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik düzeylerini incelemektir. 5 faktörden oluşan ölçekte toplam 25 madde yer almaktadır. KBYÖYÖ'nün Topluluk Önünde Konuşma (örnek madde: Derste hocamın yönlendirmeleri olmaksızın konuşabilirim.), Etkili Konuşma (örnek madde: Sözün ezgisine uygun konuşabilirim.), Konuşma Kurallarını Uygulama (örnek madde: Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurabilirim.), Konuşma İçeriğini Düzenleme (örnek madde: Konuşma amacına uygun konuşma yöntem ve tekniğini kullanabilirim.), ve Konuşmasını Değerlendirme (örnek madde: Konuşmamı özetleyebilirim.) olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. Keşfedici Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğin beş faktörlü yapısıyla açıkladığı varyans oranı %54.329'dur. Maddelerin faktör yükleri 0.484-0.774 arasındadır. KBYÖYÖ'nün toplam iç tutarlılık katsayısı yani Cronbach alfa değeri 0.92'dir. Ölçek maddeleri "1=Hiçbir zaman", "2=Nadiren", "3=Bazen", "4=Genellikle", "5=Her zaman" biçiminde derecelendirilmiştir. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir. Ayrıca KBYÖYÖ beşli likert bir ölçek olduğu için katılımcıların aldıkları ortalama puanlar 1.00-1.80 arasında ise kendilerini hiçbir zaman yeterli görmedikleri, 1.81-2.60 arasında ise nadiren yeterli gördükleri, 2.61-3.40 arasında bazen yeterli gördükleri, 3.41-4.20 arasında çoğu zaman yeterli gördükleri ve 4.21-5.00 arasında ise her zaman yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik analizleri yapılmış ve sonuçları tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde KBYÖYÖ'nün "Topluluk Önünde Konuşma" boyutu için .85, "Etkili Konuşma" boyutu için .76, "Konuşma Kurallarını Uygulama" boyutu için .72, "Konuşma İçeriğini Düzenleme" boyutu için .76 ve "Konuşmasını Değerlendirme" boyutu için .79 olduğu, ayrıca ölçeğin genel güvenilirliğinin $\alpha=.92$ olduğu görülmektedir. Bir ölçeğin güvenilir sayılması için güvenirlik katsayısının 0.70 ve üstü olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu durumda ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Topluluk Önünde Konuşma	18, 19, 20, 21, 23, 24, 25	.85
Etkili Konuşma	1, 9, 10, 11, 12, 22	.76
Konuşma Kurallarını Uygulama	2, 3, 4, 5, 8	.72
Konuşma İçeriğini Düzenleme	6, 7, 13, 14	.76
Konuşmasını Değerlendirme	15, 16, 17	.79
KÖYÖ Toplam	25 madde	.92

Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde; frekans (n) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin konuşma öz yeterlilik düzeyleri ise betimsel istatistiklerden maksimum, minimum, ortalama, standart sapma ve standart hata ile incelenmiştir. Uygulanacak testler belirlenmeden önce normallik ve homojenlik testleri uygulanmıştır. Buna göre, kutu grafikleri ile tespit edilen uç değerlerden arındırıldıktan sonra KBYÖYÖ için çarpıklık değerleri -.40 ve .11 iken basıklık değerleri .38 ve .21'dir. Bu değerler +1 ile -1 arasında olduğu ve Kolmogorov Smirnov testi anlamlı farklılık göstermediği (KBYÖYÖ p = .075) için (Büyüköztürk, 2012) KBYÖYÖ ile elde edilen verilerin normal dağılım

gösterdiğine karar verilmiştir. KBYÖYÖ'den alınan puanlar için yapılan Levene testi sonucu; cinsiyet ($F = 44.859$, $p > .05$), yaş ($F = 0.335$, $p > .05$), sınıf düzeyi ($F = 1.896$, $p > .05$) ve mezun olunan lise türü ($F = 6.173$, $p > .05$) değişkenleri için anlamlı farklılık göstermemiş ve bu yüzden varyansların eşit olduğu anlaşılmıştır. Bu testlerin sonucuna göre öğrencilerin konuşma öz yeterlilikleri incelenirken parametrik testler olan bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerinden Bonferroni testine başvurulmuştur. Etki değerlerini ölçmek için Cohen's d ve Eta Kare (η^2) hesaplanmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma Etiği

Veri toplama süreci öncesinde, xxx Etik Kurulundan etik onay belgesi alınmıştır. Veri toplama araçlarında kimlik belirleyici herhangi bir bilgi talep edilmemiştir. Araştırmacı dışında hiç kimse, bu veri toplama araçlarıyla veri girişi ve veri analizi gibi bir işlem yürütmemiştir. Veriler, hiç kimse ile paylaşılmamıştır. Mevcut araştırma süresince "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, standart sapma değerleri, minimum ve maksimum puanları hesaplanarak Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{x}	ss	sh
Topluluk Önünde Konuşma	540	2	5	3.76	0.67	0.03
Etkili Konuşma	540	3	5	4.08	0.50	0.02
Konuşma Kurallarını Uygulama	540	2	5	4.19	0.58	0.03
Konuşma İçeriğini Düzenleme	540	2	5	3.75	0.64	0.03
Konuşmasını Değerlendirme	540	2	5	4.16	0.54	0.02
KÖYÖ Toplam	540	3	5	3.97	0.49	0.02

Tablo 3'te verilen konuşma becerisi öz yeterlilik algıları incelendiğinde, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kendilerini en çok konuşma kurallarını uygulama ($\bar{x}=4.19$) boyutunda yeterli gördükleri, en az ise konuşma içeriği düzenleme ($\bar{x}=3.75$) boyutunda yeterli gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Konuşma becerisine yönelik diğer öz yeterliliklerini ise sırasıyla; konuşmasını değerlendirme ($\bar{x}=4.16$), etkili konuşma ($\bar{x}=4.08$) ve topluluk önünde konuşma ($\bar{x}=3.76$) olacak sıraladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3'teki puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterliliklerinin "topluluk önünde konuşma", "etkili konuşma", "konuşma kurallarını uygulama", "konuşma içeriğini düzenleme" ve "konuşmasını değerlendirme" boyutlarına yönelik algılarının "üst düzeyde" olduğu, konuşma becerisi öz yeterliliklerine yönelik toplam algılarının da "üst düzeyde" ($\bar{x}=3.97$) olduğu anlaşılmaktadır.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Topluluk Önünde Konuşma	A) Kadın	258	3.91	0.67	538	4.98	0.00*	0.44
	B) Erkek	282	3.62	0.65				
	Toplam	540						
Etkili Konuşma	A) Kadın	258	4.25	0.53	538	7.76	0.00*	0.69
	B) Erkek	282	3.92	0.42				
	Toplam	540						
Konuşma Kurallarını Uygulama	A) Kadın	258	4.31	0.55	538	4.51	0.00*	0.40
	B) Erkek	282	4.08	0.60				
	Toplam	540						
Konuşma İçeriğini Düzenleme	A) Kadın	258	3.88	0.64	538	4.50	0.00*	0.39
	B) Erkek	282	3.63	0.63				
	Toplam	540						
Konuşmasını Değerlendirme	A) Kadın	258	4.31	0.60	538	6.29	0.00*	0.55
	B) Erkek	282	4.02	0.44				
	Toplam	540						

*p<.05

Tablo 3'de verilen analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin topluluk önünde konuşma [$t_{(538)}= 4.98$; $p<.05$], etkili konuşma [$t_{(538)}= 7.76$; $p<.05$], konuşma kurallarını uygulama [$t_{(538)}= 4.51$; $p<.05$], konuşma içeriğini düzenleme [$t_{(538)}= 4.50$; $p<.05$] ve konuşmasını değerlendirme [$t_{(538)}= 6.29$; $p<.05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşma becerisi öz yeterliliklerini daha yüksek algıladıklarını göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, topluluk önünde konuşma, etkili konuşma, konuşma kurallarını uygulama, konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme açısından cinsiyet değişkeninin orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir (Tablo 4).

Ebeveynlerin, demokratik tutum [$t_{(421)}= 1.76$; $p>.05$], koruyucu tutum [$t_{(421)}= 1.88$; $p>.05$] ve izin verici tutumlarının [$t_{(421)}= -0.41$; $p>.05$] ise anketi dolduran ebeveyn değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin tutumları arasında anlamlı farklılık görülmemiş olsa da demokratik ve koruyucu tutumlar bakımından annelerin katılım düzeyi daha yüksek iken, izin verici tutumda babaların katılım düzeylerinin az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Topluluk Önünde Konuşma	A) 19-24 yaş	432	3.74	0.69	538	-1.48	0.14	-
	B) 25 yaş ve üzeri	108	3.85	0.57				
	Toplam	540						
Etkili Konuşma	A) 19-24 yaş	432	4.07	0.51	538	-1.09	0.28	-
	B) 25 yaş ve üzeri	108	4.13	0.49				
	Toplam	540						
Konuşma Kurallarını Uygulama	A) 19-24 yaş	432	4.22	0.58	538	2.13	0.03*	0.24
	B) 25 yaş ve üzeri	108	4.08	0.59				
	Toplam	540						
Konuşma İçeriğini Düzenleme	A) 19-24 yaş	432	3.72	0.64	538	-1.89	0.06	-
	B) 25 yaş ve üzeri	108	3.85	0.64				
	Toplam	540						
Konuşmasını Değerlendirme	A) 19-24 yaş	432	4.17	0.51	538	1.07	0.29	-
	B) 25 yaş ve üzeri	108	4.11	0.67				
	Toplam	540						

*p<.05

Tablo 5'de verilen analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kurallarını uygulama [$t_{(538)} = 2.13$; $p < .05$] boyutundaki puan ortalamaları arasında 19-24 yaş grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu, 19-24 yaş grubundaki öğrencilerin 25 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilere göre konuşma kurallarını uygulama becerisi öz yeterliliklerini daha yüksek algıladıklarını göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, konuşma kurallarını uygulama açısından yaş değişkeninin orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir (Tablo 5).

Öğrencilerin, topluluk önünde konuşma [$t_{(538)} = -1.48$; $p > .05$], etkili konuşma [$t_{(538)} = -1.09$; $p > .05$], konuşma içeriğini düzenleme [$t_{(538)} = -1.89$; $p > .05$] ve konuşmasını değerlendirme [$t_{(538)} = 1.07$; $p > .05$] algılarının ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, yaş değişkeninin konuşma becerilerinden topluluk önünde konuşma, etkili konuşma, konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme yeterliliklerinde etkili olmadığını göstermektedir (Tablo 5).

Farklı dört sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırmaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçları, etkili konuşma [$F_{(3-536)} = 8.71$; $p < .05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda anlamlı farkın, "1. sınıf" ve "3. sınıf" gruplarındaki öğrenciler ile "2. sınıf" ve "4. sınıf" grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre; 1. sınıf ($\bar{x}_A = 4.13$) ve 3. sınıfta ($\bar{x}_C = 4.18$) öğrenim gören öğrenciler 2. sınıf ($\bar{x}_B = 3.98$) ve 4. sınıfta ($\bar{x}_D = 3.85$) öğrenim gören öğrencilere nazaran etkili konuşma öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerinin etkili konuşma becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %5'lik bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta

Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 6).

Tablo 6

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Bonferroni)	Eta Kare (η^2)
Topluluk Önünde Konuşma	A) 1. sınıf	279	3.73	Gruplar arası	2.117	3	0.706	1.57	0.20	-	-
	B) 2. sınıf	99	3.86								
	C) 3. sınıf	90	3.81	Gruplar içi	241.248	536	0.706				
	D) 4. sınıf	72	3.66								
	Toplam	540	3.76	243.364	539						
Etkili Konuşma	A) 1. sınıf	279	4.13	Gruplar arası	6.353	3	2.118	8.71	0.00*	A-B A-D C-B C-D	0.05
	B) 2. sınıf	99	3.98								
	C) 3. sınıf	90	4.18	Gruplar içi	130.381	536	0.243				
	D) 4. sınıf	72	3.85								
	Toplam	540	4.08	136.733	539						
Konuşma Kurallarını Uygulama	A) 1. sınıf	279	4.28	Gruplar arası	6.833	3	2.278	6.92	0.00*	A-C	0.04
	B) 2. sınıf	99	4.13								
	C) 3. sınıf	90	3.98	Gruplar içi	176.353	536	0.329				
	D) 4. sınıf	72	4.18								
	Toplam	540	4.19	183.186	539						
Konuşma İçeriğini Düzenleme	A) 1. sınıf	279	3.68	Gruplar arası	12.101	3	4.034	10.26	0.00*	C-A C-B C-D	0.05
	B) 2. sınıf	99	3.75								
	C) 3. sınıf	90	4.08	Gruplar içi	210.649	536	0.393				
	D) 4. sınıf	72	3.63								
	Toplam	540	3.75	222.750	539						
Konuşmasını Değerlendirme	A) 1. sınıf	279	4.29	Gruplar arası	9.715	3	3.238	11.63	0.00*	A-B A-C A-D	0.06
	B) 2. sınıf	99	4.03								
	C) 3. sınıf	90	4.00	Gruplar içi	149.268	536	0.278				
	D) 4. sınıf	72	4.04								
	Toplam	540	4.16	158.983	539						

* $p < .05$

Konuşma kurallarını uygulama [$F_{(3-536)} = 6.92$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda (Bonferroni testi) anlamlı farkın, "1. sınıf" grubundaki öğrenciler ile "3. sınıf" grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, 1. sınıfta ($\bar{x}_A = 4.28$) öğrenim gören öğrenciler 3. sınıfta ($\bar{x}_C = 3.98$) öğrenim gören öğrencilere nazaran konuşma kurallarını uygulama öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerinin konuşma kurallarını uygulama becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %4'lük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 6).

Konuşma içeriğini düzenleme [$F_{(3-536)} = 10.26$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan ikili

karşılaştırmalarda (Bonferroni testi) anlamlı farkın, “3. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “1. sınıf”, “2. sınıf” ve “4. sınıf” gruplarındaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, 3. sınıfta ($\bar{x}_C = 4.08$) öğrenim gören öğrenciler 1. sınıf ($\bar{x}_A = 3.68$), 2. sınıf ($\bar{x}_B = 3.75$) ve 4. sınıf ($\bar{x}_D = 3.63$) öğrenim gören öğrencilere nazaran konuşma içeriğini düzenleme öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerinin konuşma içeriğini düzenleme becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %5’lik bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare’nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 6).

Konuşmasını değerlendirme [$F_{(3-536)} = 11.63$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda (Bonferroni testi) anlamlı farkın, “1. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “2. sınıf”, “3. sınıf” ve “4. sınıf” gruplarındaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, 1. sınıfta ($\bar{x}_A = 4.29$) öğrenim gören öğrenciler 2. sınıf ($\bar{x}_B = 4.03$), 3. sınıf ($\bar{x}_C = 4.00$) ve 4. sınıf ($\bar{x}_D = 4.04$) öğrenim gören öğrencilere nazaran konuşmasını değerlendirme öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerinin konuşmasını değerlendirme becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %6’lık bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare’nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 6).

Farklı beş lise türünden mezun olan öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarını sınamak için, mezun oldukları lise türüne göre oluşturulan grupların ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırmaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçları, topluluk önünde konuşma [$F_{(3-536)} = 6.16$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında mezun oldukları lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda anlamlı farkın, “Genel lise”, “Anadolu lisesi” ve “Spor lisesi” gruplarındaki öğrenciler ile “Meslek lisesi” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre; Genel lise ($\bar{x}_A = 4.14$), Anadolu lisesi ($\bar{x}_B = 3.80$) ve Spor lisesinden ($\bar{x}_E = 3.80$) mezun olan öğrenciler, Meslek lisesinden ($\bar{x}_C = 3.49$) mezun olan öğrencilere nazaran topluluk önünde konuşma öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin topluluk önünde konuşma becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %4’lük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare’nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 7).

Etkili konuşma [$F_{(3-536)} = 6.25$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında mezun oldukları lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda (Bonferroni testi) anlamlı farkın, “Genel lise” ve “Anadolu lisesi” gruplarındaki öğrenciler ile “Spor lisesi” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre; Genel lise ($\bar{x}_A = 4.22$) ve Anadolu lisesinden ($\bar{x}_B = 4.15$) mezun olan öğrenciler, Spor lisesinden ($\bar{x}_E = 3.90$) mezun olan öğrencilere nazaran etkili konuşma öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin etkili konuşma becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %5’lik bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare’nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 7).

Konuşma kurallarını uygulama [$F_{(3-536)} = 4.75$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında mezun oldukları lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda (Bonferroni testi) anlamlı farkın, “İmam Hatip lisesi” grubundaki öğrenciler ile “Anadolu lisesi” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$).

Tablo 7

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Bonferroni)	Eta Kare (η^2)
Topluluk Önünde Konuşma	A) Genel Lise	27	4.14	Gruplar arası	10.707	3	2.677	6.16	0.00*	A-C B-C E-C	0.04
	B) Anadolu Lisesi	279	3.80								
	C) Meslek Lisesi	63	3.49	Gruplar içi	232.658	536	0.435				
	D) İmam Hatip Lisesi	45	3.57								
	E) Spor Lisesi	126	3.80								
	Toplam	540	3.76		243.364	539					
Etkili Konuşma	A) Genel Lise	27	4.22	Gruplar arası	6.104	3	1.526	6.25	0.00*	A-E B-E	0.05
	B) Anadolu Lisesi	279	4.15								
	C) Meslek Lisesi	63	4.10	Gruplar içi	130.630	536	0.244				
	D) İmam Hatip Lisesi	45	4.00								
	E) Spor Lisesi	126	3.90								
	Toplam	540	4.08		136.733	539					
Konuşma Kurallarını Uygulama	A) Genel Lise	27	4.40	Gruplar arası	6.278	3	1.569	4.75	0.00*	D-B	0.03
	B) Anadolu Lisesi	279	4.12								
	C) Meslek Lisesi	63	4.17	Gruplar içi	176.908	536	0.331				
	D) İmam Hatip Lisesi	45	4.48								
	E) Spor Lisesi	126	4.20								
	Toplam	540	4.19		183.186	539					
Konuşma İçeriğini Düzenleme	A) Genel Lise	27	4.25	Gruplar arası	20.014	3	5.003	13.20	0.00*	A-C A-D A-E B-C B-D B-E	0.09
	B) Anadolu Lisesi	279	3.85								
	C) Meslek Lisesi	63	3.46	Gruplar içi	202.736	536	0.379				
	D) İmam Hatip Lisesi	45	3.45								
	E) Spor Lisesi	126	3.66								
	Toplam	540	3.75		222.750	539					
Konuşmasını Değerlendirme	A) Genel Lise	27	4.56	Gruplar arası	28.907	3	7.227	29.72	0.00*	A-C A-E B-C B-E	0.18
	B) Anadolu Lisesi	279	4.27								
	C) Meslek Lisesi	63	3.62	Gruplar içi	130.077	536	0.243				
	D) İmam Hatip Lisesi	45	4.23								
	E) Spor Lisesi	126	4.05								
	Toplam	540	4.16		158.983	539					

*p<.05

Buna göre; İmam Hatip lisesinden ($\bar{x}_D = 4.48$) mezun olan öğrenciler, Anadolu lisesinden ($\bar{x}_B = 4.12$) mezun olan öğrencilere nazaran konuşma kurallarını uygulama öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin konuşma kurallarını uygulama becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %3'lük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 7).

Konuşma içeriğini düzenleme [$F_{(3-536)} = 13.20$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında mezun oldukları lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda (Bonferroni testi) anlamlı farkın, “Genel lise” ve “Anadolu lisesi” gruplarındaki öğrenciler ile “Meslek lisesi”, “İmam Hatip lisesi” ve “Spor lisesi” gruplarındaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre; Genel lise ($\bar{x}_A = 4.25$) ve Anadolu lisesinden ($\bar{x}_B = 3.85$) mezun olan öğrenciler, Meslek lisesi ($\bar{x}_B = 3.46$), İmam Hatip lisesi ($\bar{x}_B = 3.45$) ve Spor lisesinden ($\bar{x}_E = 3.66$) mezun olan öğrencilere nazaran konuşma içeriğini düzenleme öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin konuşma içeriğini düzenleme becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %9'luk bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 7).

Konuşmasını değerlendirme [$F_{(3-536)} = 29.72$; $p < 0.05$] boyutunda öğrencilerin algıları arasında mezun oldukları lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda (Bonferroni testi) anlamlı farkın, “Genel lise” ve “Anadolu lisesi” gruplarındaki öğrenciler ile “Meslek lisesi” ve “Spor lisesi” gruplarındaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre; Genel lise ($\bar{x}_A = 4.56$) ve Anadolu lisesinden ($\bar{x}_B = 4.27$) mezun olan öğrenciler, Meslek lisesi ($\bar{x}_B = 3.62$) ve Spor lisesinden ($\bar{x}_E = 4.05$) mezun olan öğrencilere nazaran konuşmasını değerlendirme öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin konuşmasını değerlendirme becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde %18'lik bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri ele alınmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öğrencilerin “topluluk önünde konuşma”, “etkili konuşma”, “konuşma kurallarını uygulama”, “konuşma içeriğini düzenleme” ve “konuşmasını değerlendirme” boyutlarında olduğu gibi konuşma becerisi öz yeterliliklerine yönelik toplam algılarının da “üst düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin konuşma becerilerini ortaya koymaları yönünde iyi bir profil çizdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin görüşlerinde ifade ettikleri gibi beden dilini, vurgu ve tonlamayı, dinleyiciyi önemseyecek şekilde konuşmalarına dikkat etmeleri onların konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisinin de önemini farkında oldukları anlamına gelebilir. “Kaliteli bir iletişim kurabilmek için öğrenciler dinleme ve konuşma becerisine sahip olmalıdırlar.” (Ampa, 2015). Alanyazına bakıldığında spor bölümü öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda öğrencilerin iletişim becerisi algılarının yüksek olduğuna ilişkin sonuçlar görülebilmektedir. Tepeköylü'nün (2007) çalışmasında BESYO öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin yüksek bir düzey saptanmıştır. Dolayısıyla bireyin spor faaliyetleri esnasında iletişim becerilerini sık kullanmasıyla sporun bireye sosyalleşme, iletişime açık olma, öz güven kazandırma gibi faydalar sağladığı düşünülebilir.

Öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında orta düzeyde bir etki değeri saptanmıştır. Yani kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşma becerisi algıları daha yüksek durumdadır. Literatür taramasında bu bulguyu destekler yönde araştırma bulguları saptanmıştır. Kızların ve erkeklerin ayrı ayrı sosyalleşme süreçleri incelendiğinde her cinsiyetin kendine özgü farklı davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Korkut 1997). Benzer bir araştırmada da kadınların arkadaşlık ilişkilerinde duygu, düşünce, kaygı ve isteklerini erkeklere göre daha açık ve daha sık ifade ettikleri yönünde bulgular ortaya konmuştur. Kadınların sosyal ilişkileri daha çok önemsedikleri, kendileri dışındaki insanlara karşı daha ilgili, hassas, şefkatli ve insansever

oldukları saptanmıştır (Newman, 1994). Konuşma becerisinin cinsiyetler açısından değiştiği bulgumuzu desteklemeyen çalışmalara da alanyazın araştırmasında rastlanmıştır. Nitekim Bulut'un (2004) çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerisine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının yaş değişkeni bulgularına bakıldığında 19-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 25 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre konuşma kurallarını uygulama becerisi öz yeterlilik algılarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Yaş değişkeninin konuşma becerilerinden topluluk önünde konuşma, etkili konuşma, konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme boyutlarında ise etkili olmadığını gösteren bulgular saptanmıştır. Bu bulgu, Bozkurt ve diğerlerinin (2003) çalışmaları tarafından da desteklenmektedir, Çalışmalarda yaş değişkeninin konuşma becerisi algıları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönünde bulgular saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgulara bakıldığında yapılan test sonucundaki anlamlı farkın, "1. sınıf" ve "3. sınıf" gruplarındaki öğrenciler ile "2. sınıf" ve "4. sınıf" grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre; 1. sınıf ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 2. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran etkili konuşma öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma kurallarını uygulama boyutuna bakıldığında ise anlamlı farkın, "1. sınıf" grubundaki öğrenciler ile "3. sınıf" grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Yani 1. sınıftaki öğrencilerin 3. sınıftaki öğrencilere nazaran konuşma kurallarını uygulama öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Konuşma içeriğini düzenleme boyutundaki bulgularda anlamlı fark; "3. sınıf" grubundaki öğrenciler ile "1. sınıf", "2. sınıf" ve "4. sınıf" gruplarındaki öğrenciler arasında görülmüştür. Konuşmasını değerlendirme boyutunda da anlamlı farkın "1. sınıf" grubundaki öğrenciler ile 2, 3 ve 4. sınıf gruplarındaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin tüm boyutlardaki bulgulara bakıldığında farklı sınıf düzeylerinde farklı konuşma becerilerine dair yeterlilikler saptanmıştır. Bu durum, spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyi farkı olmaksızın konuşma becerisi ve iletişime ilişkin yeterlilikleri önemsedikleri ve bu anlamda kendilerinin bireysel gelişimine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında araştırma bulgusundaki benzer bir sonuca Yılmaz ve Çimen'in (2008) beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim becerisi düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmasında da rastlanmıştır. Pehlivan (2005) ise öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine yaptığı çalışmada 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daha olumlu olduğu bulgusuna varmıştır. 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kendilerini öğretmenlik mesleğine yakın hissetmeleri gerektiği düşünüldüğünde son sınıfta öğrenim görürken konuşma öz yeterliliklerinin farkında olup ilgili becerileri de önemsemeleri gerekmektedir. Ancak araştırmamızın bulgularında 4. sınıf öğrencilerine yönelik böylesi bir öz yeterlilik algısı sonucu tespit edilmemiştir. Katrancı'nın (2014) çalışmasındaki bulgulara göre de en yüksek öz yeterlilik algısına sahip grup 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerdir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının mezun olunan lise değişkenine ilişkin bulgulara bakıldığında Genel lise, Anadolu lisesi ve Spor lisesinden mezun öğrenciler; Meslek lisesinden mezun öğrencilere nazaran topluluk önünde konuşma öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Etkili konuşma boyutunda anlamlı farkın, "Genel lise" ve "Anadolu lisesi" gruplarındaki öğrenciler ile "Spor lisesi" grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Genel lise ve Anadolu lisesinden mezun öğrenciler, Spor lisesinden mezun öğrencilere nazaran etkili konuşma öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Konuşma kurallarını uygulama boyutunda "İmam Hatip lisesi" grubundaki öğrenciler ile "Anadolu lisesi" grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Yani, İmam Hatip lisesinden mezun öğrencilerin Anadolu lisesinden mezun öğrencilere nazaran konuşma kurallarını uygulama öz yeterlilikleri daha yüksektir. Konuşma içeriğini düzenleme boyutunda Genel lise ve Anadolu lisesinden mezun öğrenciler; Meslek lisesi, İmam Hatip lisesi ve Spor lisesinden mezun öğrencilere nazaran konuşma içeriğini düzenleme öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade

etmişlerdir. Konuşmasını değerlendirme boyutunda ise Genel lise ve Anadolu lisesinden mezun öğrenciler, Meslek lisesi ve Spor lisesinden mezun öğrencilere nazaran konuşmalarını değerlendirme öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Mezun olunan okul değişkeni esasında etkili konuşma boyutunda ulaşılan anlamlı farka ilişkin Genel lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin Spor Lisesi öğrencilerine göre etkili konuşma becerileri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum Genel lise ve Anadolu liselerinde dil ve anlatıma dayalı derslerin nicelik ve niteliğiyle ilişkilendirilebilir. Zira Spor liselerindeki öğrenciler spor esaslı derslere karşı daha ilgili olabilirler. Araştırmanın mezun olunan okul değişkenine ilişkin tüm boyutlarına dayalı bulguların her okul türüne göre değiştiği görülmüştür. Bu yüzden herhangi bir genellemeye gidilememiş ve test sonucuna dayalı bir çıkarıma varılamamıştır.

Araştırmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının tüm değişkenlerine ilişkin farklı boyutlarına katılımcı grupların farklı cevaplar verdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma becerisi yeterlilikleri geliştirmede daha bireysel bir tutum içinde oldukları anlamına gelebilir. Oysaki her alanda olduğu gibi spor aktivitelerinde de konuşma becerilerinin öneminin tartışılmaz olduğu gerçeğinden hareketle Spor Fakültelerindeki öğrencilerin konuşma becerisi yeterlilikleri için daha sistematik, programa dayalı uygulamalara ihtiyaç olduğu şeklinde bir yorum araştırmamızdan çıkarılabilir. Nitekim iletişimin okuma ve yazma becerileri de dâhil konuşma becerisine dair tüm yeterlilikler; öğrenmeler ve uygulamalar yoluyla geliştirilebilmektedir. Ancak bu becerilere ilişkin gerekli pekiştirmelerin yapılmaması becerilerde yetersizliklere sebep olabilir (Aspegren, 1999). Spor aktivitelerinin de konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve etkili davranış değişikliği kazanılmasında rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Zira spor yapılırken bedensel işleyişin yanı sıra birey, toplu ortamlarda öteki bireylerle de iletişime geçer ve sosyal ortamın gerektirdiği tüm becerileri geliştirme imkânı bulur (Çamlıyer & Çamlıyer, 2001).

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında şu öneriler getirilebilir:

- Spor fakültesi öğrencileri konuşma becerisi yeterlilikleri geliştirmede daha bireysel bir tutum içinde oldukları için öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ders programlarına iletişim, dil ve anlatım becerilerinin geliştirmesine dayalı dersler eklenebilir. Bu derslerin de alanında uzman kişilerce yürütülmesi sağlanabilir.
- Üniversite öğrencilerinin konuşma becerileri öz yeterlilikleri konusunda kendilerini yeteriz görmelerinin şüphesiz en önemli sebeplerden biri de ilköğretim sürecinde bu yeterliliği geliştirmeye yönelik davranışları kazanamamış olmalarıdır. Bu yüzden meslek hayatına başlamadan önce üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ders içi ve ders dışı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öğrencilerin iletişim becerilerinin yanı sıra sosyal beceri de geliştirebilmeleri için üniversite bünyesindeki öğrenci kulüpleri ile iş birliği yapılabilir. Kulüp çalışmalarına dayalı olarak öğrenciler farklı sosyal çevrelerle tanışabilir, konuşma becerilerinin gerektirdiği davranışları kazanabilirler. Ayrıca tanınmış seslendirme sanatçıları ve diksiyon eğitmenlerinin katılımıyla üniversite bünyesinde etkili iletişim ve konuşma becerilerine dayalı seminer, eğitim ve konferanslar düzenlenebilir.
- Bu araştırma nicel araştırma türünde desenlenmiştir. Spor fakültesi öğrencilerinin konuşma becerilerine ve bu konudaki öz yeterlilik algılarına yönelik olarak nitel araştırmalar da yapılabilir. Görüşme ve gözlem yoluyla öğrencilerdeki konuşma becerisini etkileyen unsurlar irdelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: "xxxx" Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 02.02.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 14608

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında dört yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ampa, A. T. (2015). The Implementation of Interactive Multimedia Learning Materials in Teaching Listening Skills. *English Language Teaching*, 8(12), 56-62. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n12p56>
- Arıkan, Y. (2011). *Uygulamalı tiyatro eğitimi*. Pozitif Yayınları.
- Aspegren, K. (1999). Teaching and learning communication skills in medicine-a review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21(6) 565-570. <https://doi.org/10.1080/01421599978979>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bayrakçı, (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11210/133874>
- Bozkurt, N., Serin, O., Emran, & B. (2003). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1373-1392, Ankara, Türkiye.
- Bulut, B. N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26126/275206>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Ceyhun, S., & Malkoç, N. (2015). Communication skills levels of Karabük University School of Physical Education and Sports Students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1570-1580. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279138>
- Çamlıyer, H., & Çamlıyer, H. (2001). *Eğitim bütünlüğü içerisinde çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Emek Matbaacılık.

- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri* (11. baskı). Usem Yayınları.
- Erigüç, G., & Eriş H. (2013). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri: Harran Üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 232-254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6160/82813>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. PegemA Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51223>
- Katranç, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665. <https://doi.org/10.9761/JASSS1407>
- Korkut, F. (1997, 28-30 Nisan). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Anadolu Üniversitesi, 208-218, Eskişehir, Türkiye.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177014>
- Memduhoğlu, H. B., & Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16286266>
- Mutlu, O. T., Şentürk, H. E., & Zorba, E. (2014). Üniversite Öğrencisi Tenisçilerde Empatik Eğilim ve İletişim Becerisi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(1), 129-137. <https://doi.org/10.14486/IJSCS85>
- Neese, T. (1997). Success Depends on Effective Communications. journal record. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qn4182/is_19970827/ai_n10110858
- Newman, M. (1994). *Stepfamily realities: How To overcome difficulties and have a happy family*. New Harbinger Publications.
- Özden, M. (2017). Türkçe eğitim lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/39454/465285>
- Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8608/107233>
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208435>
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000175
- Tepeköylü, Ö. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., & Çamlıyer, H. (2009) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115-124. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000160
- Tepeköylü-Öztürk, Ö., Soytürk, M., Daşdan-Ada, E. N., & Çamlıyer, H. (2011). Üniversite takımlarında sporcu olan öğrencilerle spor yapmayan öğrencilerin iletişim becerisi düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 22(2), 43-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151250>

- Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3039>
- Yaman, E. (2007). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı*. Savaş Yayınevi.
- Yanık, M. (2015). Spor türü ve diğer bazı değişkenlerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1366-1376. 1366-1376. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3368>
- Yıldıran, İ., & Yetim, A. (1996). Orta öğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 36-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/27943/302778>
- Yılmaz, İ., & Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunibesyo/issue/28852/308678>



Enver DURUALP¹,

¹Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, enverduralp@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received
28.03.2023

Kabul Tarihi/Accepted
26.06.2023

Yayın Tarihi/Published
30.06.2023

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Öz

Araştırmada, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırma, nicel yöntemle dayalı tarama modelinde bir araştırmadır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 317 öğretmen adayı, uygun örnekleme yöntemiyle araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Genel Bilgi Formu" ve "Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veriler etik onay alındıktan sonra, yüz yüze yöntemle toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama gibi betimsel istatistikler ile Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında doğum yeri ve yaşadığı yere, doğduğu ve yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyine, 18 yaşına kadar birlikte yaşadığı kişilere ve gelir algısına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre il ve ilçe merkezlerinde doğanların evlilikte cinsiyet; gelişmiş yerlerde doğanların eşitlikçi cinsiyet; il merkezlerinde yaşayanların eşitlikçi, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet; gelişmiş yerlerde yaşayanların eşitlikçi ve geleneksel cinsiyet; 18 yaşına kadar ailesiyle yaşayanların eşitlikçi ve erkek cinsiyet ve orta gelir algısına sahip olanların evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ait tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri

Atıf: Durualp, E. (2023). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 121-140. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.204>

Examination of Teacher Candidates' Attitudes Together Gender Roles

Abstract

In the study, teacher candidates' attitudes toward gender roles were examined in terms of various variables. This research follows a survey model based on quantitative methods. The research study group consisted of a total of 317 students studying at the Faculty of Education, selected through convenient sampling method. Data were collected using the "General Information Form" and the "Gender Roles Attitude Scale". In the study, data were collected by the face-to-face method after ethical approval was obtained. In the data analysis, descriptive statistics such as frequency, percentage, average, and Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U, and Kruskal Wallis tests were used. The analysis revealed significant differences in teacher candidates' attitudes towards gender roles based on their place of birth, place of residence, the level of development in their birthplace and residence, the individuals they lived with until the age of 18, and their perception of income. Accordingly, it was found that those born in provincial and district centers had higher attitudes towards gender role in marriage; those born in developed areas had higher attitudes towards egalitarian gender role; those living in provincial centers had higher attitudes towards egalitarian gender role, female gender role, gender role in marriage and traditional gender role; those living in developed areas had higher attitudes towards egalitarian and traditional gender role; those living with their families until the age of 18 had higher attitudes towards egalitarian gender role and male gender role; and those with middle income perception had higher attitudes towards gender role in marriage and traditional gender role.

Keywords: Gender, gender roles, teacher candidates

Citation: Durualp, E. (2023). Examination of teacher candidates' attitudes together gender roles. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 121-140.. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.204>



Extended Abstract

Introduction

As the main socialization agent, schools are one of the primary environments where dominant values prevailing in society are reproduced, giving rise to gender inequalities (Simón, 2000). While the ongoing sexist stereotypes in schools, the textbooks used in classrooms, and the differential treatment of children based on their gender reinforce gender-based cultural roles in social life (Aragonés-González et al., 2020), children are also expected to fulfill the behaviors attributed to their gender. On the other hand, some roles that shape children into socially defined women and men, which societies consider traditional, are primarily transferred to children through teachers. In this process, wherein masculine and feminine stereotypes are passed on, children learn how their cultures and societies define the roles of men and women (Bem, 1981) and that masculine traits are hierarchically perceived as superior to feminine traits (Ruble & Martin, 1998). This knowledge becomes internalized as a gender schema (Bem, 1981). Naturally, while this situation provides a legitimate basis for the current gender regime, it perpetuates and reproduces gender roles and sexism, which are not strongly connected to the inherent nature of men and women (Koyuncu-Şahin & Çoban, 2019).

Teachers' implicit or explicit beliefs influence their own behaviors and students' expectations (De Kraker-Pauw et al., 2016) as well as students' learning outcomes (Urhahne, 2015). Considering that beliefs can impact teachers' behavior in the educational environment (Chong & Low, 2009; Rubie-Davies & Peterson, 2011), teachers' beliefs about gender roles regarding the school experiences of boys and girls, along with the current expectations and tendencies of boys and girls, can potentially perpetuate undesirable situations (De Kraker-Pauw et al., 2016). Beliefs serve as guiding principles for teachers and teacher candidates in school, serving as important predictors for sensitive issues like gender equality, as well as influencing school life and curricula (Cornett et al., 1990). Therefore, it is crucial to examine teacher candidates' attitudes towards sensitive issues such as gender equality, which are shaped by their beliefs. This can contribute to enhancing the quality of education and training activities they will conduct in the classroom, as well as improving and developing their professional readiness. In this study, it was aimed to examine pre-service teachers' attitudes towards gender roles in terms of some variables. Given the inconsistencies in prior studies, the examination of the relationship between background variables and individuals' attitudes towards gender roles will be exploratory, and the research findings will be presented without establishing preliminary hypotheses. While the research will contribute to gender studies, it is anticipated that the findings will also be beneficial for teaching staff, teachers, teacher candidates, and researchers.

Method

In this study, the descriptive-correlational survey model, one of the quantitative research methods, was utilized. The research was conducted with the participation of 317 voluntary students enrolled in the education faculty of a state university during the 2021-2022 academic year. The research data were gathered using the General Information Form and the Gender Roles Attitude Scale between March 1 and June 1, 2022. The data analysis was performed using the IBM SPSS Statistics Program, with a statistical significance level of $p < 0.05$ accepted.

Findings, Conclusion and Recommendations

It was determined that almost all of the teacher candidates included in the study exhibited an egalitarian attitude towards gender roles (98.7%). The findings indicate that students living in city and district centers demonstrate higher attitudes towards egalitarian gender roles, female gender roles, gender roles in marriage, and traditional gender roles compared to students residing in villages

($p < 0.05$). Furthermore, it was found that students born in developed areas exhibit high attitudes towards egalitarian gender roles, and those living in developed areas show high attitudes towards both egalitarian and traditional gender roles ($p < 0.05$). While the attitudes of the students participating in the study towards gender roles did not significantly differ based on their current place of residence ($p > 0.05$), it was observed that those who lived with their families until the age of 18 held higher attitudes towards egalitarian gender roles and male gender roles ($p < 0.05$). The majority of the students involved in the research identified themselves as having a middle-income level. Consequently, the attitudes of students with a middle-income perception towards gender roles and traditional gender roles in marriage were higher compared to those with low and high-income perceptions.

In accordance with the research findings, it is recommended to organize social and cultural activities within education faculties to raise awareness about gender equality. Additionally, establishing a student club dedicated to organizing these activities and encouraging the participation of teacher candidates who were born and reside in villages and underdeveloped areas in club events is advised. This is because the quality of education provided in schools is influenced, in part, by the presence of teachers who believe in the importance of gender equality in human relationships. Such teachers strive to align their daily practices with this principle, communicate effectively and inclusively with their students, and serve as positive role models within the school community. Educating teacher candidates to embrace the significance of gender equality can play a vital role in fostering a society founded on principles of gender equality.

Giriş

Okullar temel sosyalleşme ajanı olarak toplumu domine eden baskın değerlerin yeniden üretildiği ve dolayısıyla cinsiyet eşitsizliklerinin ortaya çıktığı başlıca toplumsallaşma ortamlarından biridir (Simón, 2000). Yeni nesillerin yetişkin rollerine hazırlandığı, toplumsal normların ve değerlerin aktarıldığı alanlardır (Howard & England-Kennedy, 2006). Aslında okullar, kendine özgü kültür ve sosyal düzeni ile küçük bir toplum örneklemidir (Kayısı, 2020). Okullarda süregelen cinsiyetçi kalıp yargılar, sınıflarda kullanılan ders kitapları ve çocuklara cinsiyetlerine göre farklı davranılması toplumsal yaşamda cinsiyete dayalı kültürel rolleri pekiştirirken (Aragonés-González vd., 2020) çocuklardan da cinsiyetlerine atfedilen davranışları yerine getirmeleri beklenir. Zira toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar bireyin davranışları üzerinde tanımlayıcı ve kural koyucu bir etkiye sahiptir (Prentice & Carranza, 2002). Çocukları toplumsal bir kadın ile erkeğe dönüştüren ve toplumların gelenek addettiği kimi roller de öğretmenler ve ders programları aracılığıyla çocuklara aktarılır. Erkeksi ve kadınsı kalıp yargıların aktarıldığı bu süreçte, çocuklar kendi kültürlerinin ve toplumlarının kadın ve erkek rollerini nasıl tanımladığını (Bem, 1981) ve erkeksi özelliklerin hiyerarşik olarak kadınsı özelliklerden daha üstün olduğunu (Ruble & Martin, 1998) öğrenirler ve öğrendikleri bu bilgiyi de bir cinsiyet şeması olarak içselleştirirler (Bem, 1981). Hâliyle bu durum mevcut toplumsal cinsiyet rejimine meşru bir zemin hazırlarken, aslında erkeğin ve kadının doğasıyla çok da bağlantısı olmayan cinsiyet rollerinin ve cinsiyetçiliğin doğru kabul edilip yeniden üretilmesine hizmet eder (Koyuncu-Şahin & Çoban, 2019). Bu ise o toplumda cinsiyet ayrımcılığını sürekli ve kalıcı kılar.

Okul toplumunda toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir sosyal düzenin kurulumunda en büyük pay öğretmenlere aittir. Zira çocuklar, okulda öğretmenlerini rol model olarak davranışlarına yön verirler. Diğer yandan öğretmenlerin örtülü ya da açık inançları, kendi davranışlarını ve öğrencilerin beklentilerini etkilemekle kalmayıp (De Kraker-Pauw vd., 2016) öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde de bir etkiye sahiptir (Urhahne, 2015). Özellikle kadınlar ve erkeklerle ilişkilendirilen ve daha çok kültür tarafından inşa edilen ve hâliyle gerçek olduğu kabul edilen cinsiyet temelli inançlar, belirli bir kategorideki insanlara özgü olduğu düşünülen özellikler ve davranışlar hakkında alışlagelmiş varsayımları içerdiğinde basmakalıp bir karaktere sahip olabilir (Kite vd., 2008; Upadyaya & Eccles, 2014). Üstelik cinsiyet temelli inançların bireyin davranışları üzerindeki güçlü etkisi de yadsınamaz. Bunlar, bireylerin tutumlarının kaynağını oluşturur ve bireyler de inançları doğrultusunda hareket eder ve karar verirler (Bandura, 1977). Dolayısıyla inançların öğretmenlerin eğitim ortamındaki davranışlarını etkileyebileceği (Chong & Low, 2009; Rubie-Davies & Peterson, 2011) göz önüne alındığında, öğretmenlerin erkek ve kız çocuklarının okul deneyimlerine ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili inançları, kız ve erkek çocukların beklentileri ve eğilimleri ile ilgili mevcut ve muhtemelen istenmeyen durumları da sürdürebilir (De Kraker-Pauw vd., 2016).

Eğitim-öğretime yönelik yeni düşüncelerin değerlendirmesinde genellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inançlarına başvurulur. İnançları ile uyumlu olanlar yeni bir durum olarak kabul edilirken örtüşmeyenler de hatalı olarak kabul görür ve reddedilir (Kennedy, 1997). Zira inançlar, okul hayatının ve ders programlarının yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliği gibi hassas konuların en önemli yordayıcılarından biri olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuldaki eylemlerine rehber olur (Cornett vd., 1990).

Toplumsal Cinsiyet Roller

Dünyanın farklı yerlerindeki toplumlar kültüre ve yasalara bağlı olarak erkekler ve kadınlar için geleneksel, eşitlikçi ve geçişli olmak üzere farklı cinsiyet rollerini geliştirmiştir. Kadının ev ve aile işleri ile sınırlı tutulması veya erkeğin evin reisi olarak para kazanması yönündeki beklentiler geleneksel tutumu ifade eder. Buna karşın toplumsal cinsiyet rollerine yönelik eşitlikçi görüşlere sahip olmak, eşitlikçi tutumu yansıtırken, geleneksel ve eşitlikçi tutumların bileşimi de geçişli tutum olarak kabul edilir. Bu bağlamda kadınların ve erkeklerin üyesi oldukları toplumda nasıl davrandıklarına ilişkin görüşler, toplumsal cinsiyet rolü tutumunu oluşturur (Helgeson, 2012). Özellikle gençlerin ve üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolü tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmaların sayısında son

yıllarda bir artış olduğu gözlenmiş, bazı araştırmalarda gençlerin ve üniversite öğrencilerinin daha çok geleneksel rolleri benimsedikleri (Başçı ve Giray, 2016; Dikmen ve Maden, 2012; Koyuncu-Şahin ve Çoban, 2019); bazılarında da eşitlikçi tutuma sahip oldukları belgelenmiştir (Askari vd., 2010; Saçan vd., 2015).

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Arka Plan Değişkenleri

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Doğum Yeri ve Yaşanılan Yere Etkisi

Bu araştırmada kent-kır ayrımı için 20.000 nüfus ölçütü kullanılmıştır. Buna göre nüfusu 20.000'den aşağı yerleşim yerleri köy ve kasaba, 20.000'den çok nüfusu olanlar kent (şehir) olarak kabul edilmiş (Gökyurt vd., 2015), dolayısıyla 20.000'den çok olan il ve ilçe merkezleri kent statüsünde değerlendirilmiştir. Türkiye'de yürütülen bir araştırmada örneklemin belirlenmesinde kent, belde ve kır ayrımına gidilmiş, yerleşim yerinin büyüklüğü ve kent-kır yaşamı ayrışması gibi değişkenlerin iş ve aile hayatındaki kadın ve erkek rolleri üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır (Çarkoğlu & Kalaycıoğlu, 2013). Ancak bazı araştırmalarda, kentlerde yaşamının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik anlayışı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Pınar vd., 2008).

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişmişlik Düzeyine Etkisi

Daha önceki araştırmalarda öğretmen adaylarının doğduğu ve yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyi ile cinsiyet rollerine yönelik tutumları arasındaki ilişki ele alınmış, gelişmiş yerlerde doğan ve yaşayan öğretmen adaylarının daha çok eşitlikçi cinsiyet rollerini benimsediği belgelenmiştir (Alabaş, 2019; Geçer vd., 2017; Saçan vd., 2015; Ünsal & Hüseyinzade-Şimşek, 2018; Yılmaz & Çiçek, 2021).

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Son Durumda Yaşanılan Yere Etkisi

Üniversite öğrenimleri boyunca aileleri veya akrabaları ile aynı evi paylaşanların yanı sıra üniversite yurdunda veya tek başına ya da arkadaşları ile ortaklaşa kiralanan evlerde ikamet edenler arasında yurtlarda kalanların lehine (Alabaş vd., 2019); ayrıca yurttan kalanların katıldığı bir araştırmada da öğrencilerin orta ve olumlu düzeyde eşitlikçi tutuma sahip olduğu belirlenmiştir (Sis-Çelik vd., 2013).

18 Yaşına Kadar Birlikte Yaşanılan Kişilerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Etkisi

Ailenin çocukların cinsiyet rollerinin oluşumu üzerindeki etkisi yadsınamaz. Ebeveynlerin hane içindeki rollerini gözlemleyerek toplumsal bakış açısı kazanan çocuklar, ilerleyen süreçte toplumsal cinsiyet rolleri açısından temel karakteristik özelliklerini oluştururlar. Bu nedenle ebeveynlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumunun belirlenmesi önemlidir. 2013'teki bir araştırma, çocuk yetiştiren ebeveynlerin cinsiyetçi bir bakışa sahip olduğunu belgelerken (Kılıç, 2013), 2022'deki bir araştırmada da ebeveynlerin toplumsal cinsiyete yönelik algısı, yükseğe yakın orta düzey olarak belirlenmiştir (Öztürk, 2022).

Gelir Algısının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Etkisi

Genel kabul daha yüksek gelire sahip olanların cinsiyet rolleri açısından daha eşitlikçi olduğu yönündedir. Ergenlerin katıldığı bir araştırmada daha varlıklı ülkelerin daha az zengin ülkelere göre daha eşitlikçi olduğu belgelenmiştir (Gibbons vd., 1991). Ancak bazı araştırmalarda üniversite öğrencilerinin gelir algısı ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumu arasında herhangi bir ilişki kurulamazken (Pınar vd., 2008) bazı araştırmalarda da düşük ve orta düzey gelire sahip öğrencilerin eşitlikçi tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yılmaz & Çiçek, 2020).

Öğretmen adaylarının sınıf içinde gerçekleştirecekleri etkinliklerini daha nitelikli kılmak ve mesleki hazırlıklarını iyileştirmek ve geliştirmek için daha çok inançlarının şekillendirdiği toplumsal cinsiyet eşitliği gibi duyarlı konulara yönelik tutumlarını saptamak önemlidir. Araştırmanın toplumsal cinsiyet çalışmalarına katkı sunacağı, bununla birlikte elde edilen bulguların en başta öğretim

elemanları, öğretmenler, öğretmen adayları ve araştırmacılar açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda bu araştırmada, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak alt amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, doğum yerine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, doğduğu yerin gelişmişlik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, yaşadığı yere göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, 18 yaşına kadar birlikte yaşadığı kişilere göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, şu anda yaşadığı yere göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları, gelir algısına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları doğum yeri, doğduğu yerin gelişmişlik düzeyi, yaşadığı yer, yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyi, şu anda yaşadığı yer, 18 yaşa kadar birlikte yaşadığı kişiler ve gelir algısı değişkenlerine göre derinlemesine inceleneceğinden zengin ve bağlamsallaştırılmış bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle bu araştırmada, bir durumu veya bir olayı olduğu gibi betimlemeyi ve bu duruma neden olan değişkenlerin ilişkisini, etkisini ve bunların derecelerini belirlemeyi amaçlayan ve nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel-ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır (Kaya vd., 2012).

Katılımcılar

Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yürütülmüştür. 2021-2022 akademik yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam öğretmen adayı sayısı 1792'dir. Araştırmanın örneklem hacmini hesaplamak için güç analizi yapılmıştır. Güç analizine göre örneklem hacmi %95 güven aralığında %5 hata payı ile 317 olarak hesaplanmıştır. Örneklem seçiminde, bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayı sayısı dikkate alınarak oranlama yapılmıştır. Buna göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 60, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 93, Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören 53, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 66 ve İngilizce programında öğrenim gören 45 öğretmen adayı olmak üzere toplam 317 katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %64,7'sinin il merkezinde doğduğu, %46,4'ünün doğduğu yerin gelişmişlik düzeyini orta olarak belirttiği, %63,1'inin il merkezinde yaşadığı, %46,4'ünün yaşadıkları yerin gelişmişlik düzeyini orta olarak belirttiği, %78,9'unun yurttan barındığı, %88,6'sının 18 yaşına kadar ailesi ile birlikte yaşadığı ve %83,6'sının kendisini orta gelir grubunda algıladığı belirlenmiştir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Ait Bazı Özellikler*

Özellik		n	%
Doğum yeri	İl	205	64,7
	İlçe	94	29,7
	Köy	18	5,7
Doğduğu yerin gelişmişlik düzeyi	Gelişmiş	135	42,6
	Orta gelişmiş	147	46,4
	Az gelişmiş	35	11
Yaşadığı yer	İl	200	63,1
	İlçe	92	29
	Köy	25	7,9
Yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyi	Gelişmiş	114	36
	Orta gelişmiş	147	46,4
	Az gelişmiş	56	17,7
Şu anda yaşadığı yer	Yurtta kalan	250	78,9
	Yurtta kalmayan (Aile, akraba, arkadaş, tek başına)	67	21,1
18 yaşına kadar birlikte yaşadığı kişiler	Aile ile birlikte	281	88,6
	Aile dışında (Akraba, arkadaş vs)	36	11,4
Gelir algısı	Alt	38	12
	Orta	265	83,6
	Üst	14	4,4

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu” ve Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği (TCRTÖ)” ile toplanmıştır.

Genel Bilgi Formu (GBF), araştırmaya katılan öğretmen adaylarının arka plan özelliklerini belirlemek amacıyla yöneltilen doğduğu yer ve gelişmişlik düzeyine, yaşadığı yer ve gelişmişlik düzeyine, şu anda yaşadığı yere, 18 yaşa kadar evde birlikte yaşadığı kişilere ve gelir algılarına yönelik soruları içermektedir.

Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği (TCRTÖ), Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. TCRTÖ, 38 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri Tamamen katılıyorum(5) ile Kesinlikle katılmıyorum(1) arasında derecelendirilmektedir. Ölçekte yer alan 26 madde ise ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 iken en yüksek puan ise 190’dır. Puan ortalaması 95 ve üzerinde ise katılımcıların eşitlikçi tutuma sahip olduğu, 95 puanın altında ise geleneksel tutuma sahip olduğu ifade edilmektedir. Yapılan madde analizine göre, %27’lik alt ve üst gruplar için hesaplanan t değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucuna göre ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin “0,35-0,79” arasında olduğu ve TCRTÖ’nün, “Eşitlikçi Cinsiyet Rolü”, “Kadın Cinsiyet Rolü”, “Evlilikte Cinsiyet Rolü”, “Geleneksel Cinsiyet Rolü” ve “Erkek Cinsiyet Rolü” olmak üzere 5 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte “Evlilikte çocuk sahibi olma kararını eşler birlikte vermelidir”, “Evin reisi erkektir”, “Kız bebeğe pembe, erkek bebeğe mavi renkli giysiler giydirilmelidir” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha katsayıları sırasıyla 0,78, 0,80, 0,78, 0,78 ve 0,72 olarak bulunmuştur (Zeyneloğlu & Terzioğlu, 2011).

Bu araştırmada alt boyutların güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Buna göre; Eşitlikçi Cinsiyet Rolü boyutu ($\alpha=0,848$), Kadın Cinsiyet Rolü boyutu ($\alpha=0,816$), Evlilikte Cinsiyet Rolü boyutu ($\alpha=0,843$), Geleneksel Cinsiyet Rolü boyutu ($\alpha=0,821$) ve Erkek Cinsiyet Rolü boyutu ($\alpha=0,772$) için iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre; Eşitlikçi Cinsiyet Rolü ($p=0.000$), Kadın Cinsiyet Rolü ($p=0.000$), Evlilikte Cinsiyet Rolü ($p=0.000$), Geleneksel Cinsiyet Rolü ($p=0.000$) ile Erkek Cinsiyet Rolü ($p=0.000$) alt boyutlarından alınan puanların normal dağılıma uygun olmadıkları gözlenmiştir ($p<0,05$) (Karasar, 2019). Araştırmada normal dağılım göstermediği saptanan verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Değerlendirmelerde SPSS programı kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık sınırı olarak $p<0,05$ kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etiği

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli olan ölçek kullanım izni, kurum izni ve Bartın Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından etik onay alınmıştır (31.01.2022/2021-SBB-0541). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının aydınlatılmış onamları alınarak veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmanın verileri yüz yüze toplanmıştır. Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2021-2022 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Ayrıca 1 Mart-1 Haziran 2022 tarihleri arasında katılımcıların GBF ve TCRTÖ'ye verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun doğdukları yere göre analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutumunun Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eşitlikçi cinsiyet rolü	il	205	164,98				
	ilçe	94	153,45	2	4,900	0,086	
	Köy	18	119,94				
Kadın cinsiyet rolü	il	205	164,54				
	ilçe	94	155,24	2	4,980	0,083	
	Köy	18	115,53				
Evlilikte cinsiyet rolü	il ¹	205	165,10				
	ilçe ²	94	155,85	2	7,668	0,022	1-3
	Köy ³	18	105,92				2-3
Geleneksel cinsiyet rolü	il	205	166,26				
	ilçe	94	151,34	2	5,864	0,053	
	Köy	18	116,36				
Erkek cinsiyet rolü	il	205	161,02				
	ilçe	94	161,37	2	2,974	0,226	
	Köy	18	123,58				

Tablo 2, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının evlilikte cinsiyet rollerine ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=7,668$, $p<0,05$) ilişkin tutumunun doğum yerine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, il ve ilçe merkezlerinde doğan öğretmen adaylarının köylerde doğanlara göre evlilikte cinsiyet rolüne ilişkin tutumunun daha yüksek olduğu; eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, geleneksel cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine yönelik tutumunun ise doğduğu yere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun, doğduğu yerin gelişmişlik düzeyine göre analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumunun Doğduğu Yerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Doğduğu Yerin Gelişmişlik Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Gelişmiş ¹	135	176,86	2	10,404	0,006	1-2 1-3
	Orta Gelişmiş ²	147	148,32				
	Az Gelişmiş ³	35	134,99				
Kadın cinsiyet rolü	Gelişmiş	135	167,90	2	2,586	0,274	
	Orta Gelişmiş	147	154,38				
	Az Gelişmiş	35	144,09				
Evlilikte cinsiyet rolü	Gelişmiş	135	171,41	2	5,091	0,078	
	Orta Gelişmiş	147	151,81				
	Az Gelişmiş	35	141,30				
Geleneksel cinsiyet rolü	Gelişmiş	135	164,37	2	3,438	0,179	
	Orta Gelişmiş	147	160,38				
	Az Gelişmiş	35	132,50				
Erkek cinsiyet rolü	Gelişmiş	135	167,53	2	2,145	0,342	
	Orta Gelişmiş	147	153,17				
	Az Gelişmiş	35	150,61				

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet rolüne ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=10,404, p<0,05$) ilişkin tutumunun doğduğu yerin gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasında beliren anlamlı farkın tespiti sonucunda, gelişmiş yerlerde doğan öğretmen adaylarının orta ve az gelişmiş yerlerde doğanlara göre eşitlikçi cinsiyet rolüne ilişkin tutumunun daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet, geleneksel cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine yönelik tutumu doğduğu yerin gelişmişlik düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun, yaşadığı yere göre analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumunun Yaşadığı Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eşitlikçi cinsiyet rolü	İl ¹	200	166,65	2	9,955	0,007	1-3 2-3
	İlçe ²	92	156,12				
	Köy ³	25	108,38				
Kadın cinsiyet rolü	İl ¹	200	168,75	2	9,859	0,007	1-3 2-3
	İlçe ²	92	150,82				
	Köy ³	25	111,14				
Evlilikte cinsiyet rolü	İl ¹	200	165,03	2	16,357	0,000	1-3 2-3
	İlçe ²	92	164,44				
	Köy ³	25	90,74				
Geleneksel cinsiyet rolü	İl ¹	200	169,30	2	9,565	0,008	1-3
	İlçe ²	92	148,63				
	Köy ³	25	114,78				
Erkek cinsiyet rolü	İl	200	165,53	2	5,420	0,067	
	İlçe	92	154,74				
	Köy	25	122,42				

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=9,955$, $p<0,05$), kadın cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=9,859$, $p<0,05$), evlilikte cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=16,357$, $p<0,05$) ve geleneksel cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=9,565$, $p<0,05$) rollerine ilişkin tutumunun yaşadığı yere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. İl merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun daha yüksek olduğu bulunmuş iken erkek cinsiyet rolüne yönelik tutumunun, yaşadığı yere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yapılan ikili karşılaştırmalar, il ve ilçe merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun, köylerde yaşayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun, yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyine göre analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumunun Yaşadığı Yerin Gelişmişlik Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Yaşadığı Yerin Gelişmişlik Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Gelişmiş ¹	114	176,00				
	Orta Gelişmiş ²	147	154,14	2	8,216	0,016	1-2
	Az Gelişmiş ³	56	137,15				1-3
Kadın cinsiyet rolü	Gelişmiş	114	174,39				
	Orta Gelişmiş	147	153,82	2	5,811	0,055	
	Az Gelişmiş	56	141,26				
Evlilikte cinsiyet rolü	Gelişmiş	114	170,11				
	Orta Gelişmiş	147	156,89	2	4,013	0,134	
	Az Gelişmiş	56	141,93				
Geleneksel cinsiyet rolü	Gelişmiş ¹	114	179,30				
	Orta Gelişmiş ²	147	152,03	2	10,024	0,007	1-2
	Az Gelişmiş ³	56	135,96				1-3
Erkek cinsiyet rolü	Gelişmiş	114	172,79				
	Orta Gelişmiş	147	153,38	2	4,503	0,105	
	Az Gelişmiş	56	145,67				

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=8,216$, $p<0,05$) ve geleneksel cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=10,024$, $p<0,05$) rollerine ilişkin tutumunun yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, gelişmiş yerlerde yaşayan öğretmen adaylarının eşitlikçi ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine yönelik tutumunun, yaşadığı yerin gelişmişlik düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Gruplar arasındaki anlamlı farkı ortaya çıkarmak için yapılan Mann Whitney U testi, gelişmiş yerlerde yaşayan öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun orta ve az gelişmiş yerlerde yaşayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun, şu anda yaşadığı yere göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutumunun Şu Anda Yaşadığı Yere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Şu Anda Yaşadığı Yer	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Yurtta kalan	250	160,87	40217,00	7908,00	0,464
	Yurtta kalmayan (Aile, akraba, arkadaş, tek başına)	67	152,03	10186,00		
Kadın cinsiyet rolü	Yurtta kalan	250	159,43	39857,00	8268,00	0,872
	Yurtta kalmayan (Aile, akraba, arkadaş, tek başına)	67	157,40	10546,00		
Evlilikte cinsiyet rolü	Yurtta kalan	250	163,60	40899,00	7226,00	0,072
	Yurtta kalmayan (Aile, akraba, arkadaş, tek başına)	67	141,85	9504,00		
Geleneksel cinsiyet rolü	Yurtta kalan	250	158,75	39688,00	8313,00	0,926
	Yurtta kalmayan (Aile, akraba, arkadaş, tek başına)	67	159,93	10715,00		
Erkek cinsiyet rolü	Yurtta kalan	250	160,34	40084,00	8041,00	0,609
	Yurtta kalmayan (Aile, akraba, arkadaş, tek başına)	67	154,01	10319,00		

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun, şu anda yaşadığı yere göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun, 18 yaşına kadar birlikte yaşadığı kişilere göre analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutumunun 18 Yaşına Kadar Birlikte Yaşadığı Kişilere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	18 Yaşına Kadar Birlikte Yaşadığı Kişiler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Aile ile birlikte	281	163,72	46004,50	3732,50	0,007
	Aile dışında (Akraba, arkadaş vs)	36	122,18	4398,50		
Kadın cinsiyet rolü	Aile ile birlikte	281	161,54	45394,00	4343,00	0,166
	Aile dışında (Akraba, arkadaş vs)	36	139,14	5009,00		
Evlilikte cinsiyet rolü	Aile ile birlikte	281	161,59	45406,50	4330,50	0,143
	Aile dışında (Akraba, arkadaş vs)	36	138,79	4996,50		
Geleneksel cinsiyet rolü	Aile ile birlikte	281	160,95	45228,50	4509,00	0,288
	Aile dışında (Akraba, arkadaş vs)	36	143,75	5175,00		
Erkek cinsiyet rolü	Aile ile birlikte	281	162,84	45757,50	3979,50	0,033
	Aile dışında (Akraba, arkadaş vs)	36	129,04	4645,50		

Tablo 7'de öğretmen adaylarının eşitlikçi cinsiyet ($U=3732,50$, $p<0,05$) ve erkek cinsiyet ($U=3979,50$, $p<0,05$) rollerine ilişkin tutumunun, 18 yaşına kadar birlikte yaşadığı kişilere göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 18 yaşına kadar ailesi ile yaşayanların eşitlikçi cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun yüksek olduğu belirlenmiş;

öğretmen adaylarının kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının, 18 yaşına kadar birlikte yaşadığı kişilere göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumunun, gelir algısına göre analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutumunun Gelir Algısına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TCRTÖ Alt Boyutları	Gelir Algısı Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eşitlikçi cinsiyet rolü	Alt	38	146,08	2	0,949	0,622	
	Orta	265	160,63				
	Üst	14	163,25				
Kadın cinsiyet rolü	Alt	38	139,53	2	1,965	0,374	
	Orta	265	161,55				
	Üst	14	163,68				
Evlilikte cinsiyet rolü	Alt ¹	38	123,95	2	10,961	0,004	2-1
	Orta ²	265	166,22				
	Üst ³	14	117,39				
Geleneksel cinsiyet rolü	Alt ¹	38	127,91	2	8,396	0,015	2-1
	Orta ²	265	165,56				
	Üst ³	14	119,29				
Erkek cinsiyet rolü	Alt	38	150,30	2	2,755	0,252	
	Orta	265	162,08				
	Üst	14	124,36				

Tablo 8'de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının evlilikte cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=10,961, p<0,05$) ve geleneksel cinsiyet ($\chi^2_{(sd=2, n=317)}=8,396, p<0,05$) rollerine ilişkin tutumunun gelir algısına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, buna karşın eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet ve erkek cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının gelir algısına göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Yapılan analizler, kendisini orta gelir düzeyinde tanımlayan öğretmen adaylarının evlilikte cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun, kendisini alt ve üst gelir düzeylerinde tanımlayanlara göre daha yüksek olduğunu; yine kendisini orta gelir düzeyinde tanımlayan öğretmen adaylarının geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumunun, kendisini alt gelir düzeyinde tanımlayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada kentlerde (il ve ilçe merkezleri) doğan öğretmen adaylarının evlilikte cinsiyet rolüne ilişkin tutumunun köylerde doğanlara göre ve kentlerde yaşayan öğretmen adaylarının da eşitlikçi cinsiyet, kadın cinsiyet, evlilikte cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının köylerde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son yıllarda yapılmış bazı araştırmalar da benzer bulguya ulaşmıştır (Atış, 2010; Onurluer, 2019; Öcal-Yüceol, 2016; Pınar vd., 2008). Araştırmanın bu yöndeki bulguları toplumsal bir bakış açısıyla kent, kent kültürü, kentlilik ve kentleşme olguları ekseninde tartışılmıştır.

Modern yaşamın tecelli ettiği kentler; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal unsurları bir arada bünyesinde barındıran yerleşim birimleri olarak (Kaypak, 2014), tarihsel süreçte kendine özgü kültürel birikimleri ortaya çıkarmıştır (Koçak, 2011). Dolayısıyla kentler, kentlilerin bu kültürel birikimleri paylaştığı, diğerlerine aktardığı ve tekrar öğrendiği bir bütünleşme aracı olarak tanımlanırken (Erdönmez & Çelik, 2016), kendine özgü dinamikleriyle bireyin kişiler arası ilişkilerine yeni bir boyut

kazandırıp tutum, davranış ve değer yargılarına farklı anlamlar yükleyerek onu kent topluluklarının tipik toplumsal yaşam kalıplarını benimsemeye yöneltir (Alacahan, 2021; Marshall, 2021). Zira kentler, pek çok açıdan ayrılaşmış heterojen bir toplum yapısına sahip olan yerler olarak (Alacahan, 2021) bünyesinde barındırdığı maddi ve manevi kültür unsurları aracılığıyla bireyleri kaçınılmaz olarak böylesi bir ilişki sisteminin içine alır (Altıntaş & Eliri, 2012). Özellikle kente göç edenler üzerinde bu ilişki sisteminin bireyin düşünme, tutum ve davranış biçimleri üzerindeki belirleyici etkisi yadsınamayacak bir gerçektir. Dolayısıyla kente göç edenler ve kentte yaşayanlar, kent toplumunun kendine özgü değer ve norm sistemini benimseyerek diğerlerinin yaşama biçimini kendi hayatlarında içselleştirirler (Bal, 2002). “Bireyin kentlileşmesi” olarak tanımlanabilecek bu durum, bireyin sosyalizasyonu ile ilintilidir ve bireyin kente uyum sağlama ve kentle bütünleşme süreçlerini içerir (Erkan, 2002). Bu süreçte bireyler, kent toplumunun standartlarını ve değerlerini edinirken o toplumun idealize ettiği yaşam tarzı ekseninde yaşamlarını düzenlerler. Esasen sanayi toplumunun temel özelliklerini bünyesinde barındıran Türk kentleri, modern yaşama özgü tezahürlerin somutlaştığı yerlerdir. Kentlerde iş bölümü çeşitlenirken kadınların çeşitli iş kollarındaki görünürlükleri artmış ve buna bağlı olarak kadın, geleneksel yaşam kalıplarını sorgulamaya başlamıştır. İstanbul, İzmir, Adana, Konya ve Gaziantep kentlerine göç etmiş Suriyeli kadınların katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada, yaşadıkları kentte iş gücüne katılıp maddi gelir elde eden Suriyeli kadınlar para kazanmanın kendilerini kocalarına daha az bağımlı kıldığını ve bu nedenle de kadınlık ve erkeklik rollerini sorgulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir (Doğangün & Keysan, 2022). Gerçekten de kadının para kazanma rolüne ortak olması, ailevi kararların alınmasında çiftler arasında eşitlikçi rolleri öne çıkarmaktadır (Ünver & Demirli, 2022). Diğer yandan Sivas kent merkezinde yürütülen bir araştırmaya katılanların %65’i kadının öğrenim görüp bir meslek sahibi olması gerektiğini ifade ederken (Alacahan, 2021), İzmir’de yürütülen bir araştırmada kentli olmak, bir kentte yaşıyor olmanın çok ötesinde eğitilmiş ve kültürlü olmak ile özdeşleştirilmiştir (Hayta & Altan, 2016). Türkiye’nin coğrafi olarak farklı bölgelerinde yaşayan insanların yaşadıkları kentle toplumsal, kültürel ve ekonomik boyutlarda gerçekleştirdiği bütünleşme, toplumsal cinsiyet farklılıklarının kent ortamı koşullarında önemini kaybetmekte olduğunu ve kentli kadının toplumsal cinsiyet rollerinin değişime uğrayarak erkeğinkiyle benzeştiğini göstermesi açısından önemlidir. Dolayısıyla kentleşme ve sanayileşme nedeniyle kadınların evin dışına çıkarak iş gücüne katılımı ve toplumsal üretime dâhil olması kentlerde doğan ve yaşayan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet farkındalığını ve duyarlılığını olumlu etkilemiş olabilir. Bununla birlikte kentler, bir tür özgürlük adası olarak kapalı/kırsal cemaatlere nispetle sosyal kontrol mekanizmalarının birey üzerindeki etkisinin en az hissedildiği yerlerdir (Aytaç, 2020). Ayrıca kentler, nüfusu arttığı ve büyüdüğü oranda kapalı/kırsal cemaatlerin üyelerine veremediği özgürlük ve kişilik sahibi olma fırsatını da üyelerine sunar (Özyurt, 2007). Bu bağlamda kentlerin “bireyi özgürleştirici” etkisinden hareketle kentlerde doğan ve yaşayan öğretmen adaylarının, modern toplumun toplumsal cinsiyet eşitliği eksenindeki gereksinimlerine cevap verecek bir biçimde kentlileşerek sosyalleşmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Bu kazanımların sonuçlarını ise en başta ders etkinliklerinde ve öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerde görmek olasıdır.

Araştırmada gelişmiş yerlerde doğan öğretmen adaylarının, orta ve az gelişmiş yerlerde doğan öğretmen adaylarına göre daha çok eşitlikçi cinsiyet rollerine meyil ettiği; bununla birlikte gelişmiş yerlerde yaşayan öğretmen adaylarının, orta ve az gelişmiş yerlerde yaşayan öğretmen adaylarına göre eşitlikçi ve geleneksel cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bazı araştırmalar benzer sonuçları ortaya koymaktadır (Alabaş, 2019; Geçer vd., 2017; Saçan vd., 2015; Ünsal & Hüseyinzade-Şimşek, 2018; Yılmaz ve Çiçek, 2021). Araştırmanın bu yöndeki bulguları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir “az gelişmişlik sorunu” olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Zira toplumsal cinsiyet eşitsizliği az gelişmişlik sorunu olmakla birlikte, hemen her ülkede önemli bir sorun olarak hâlâ aktüalitesini muhafaza eder (Berber,

2006) ve görünürdeki sonuçları itibarıyla kendini az gelişmiş ve gelişmemiş yerlerde daha çok dışa vurur. Az gelişmiş yerlerde kadın-erkek eşitliği şeklen sağlanmış olsa da kadının statüsü erkekten aşağıdadır (Tütengil, 2013). Bilhassa kırsaldaki kadın, erken yaşta evlendirilen, eğitim olanaklarından mahrum bırakılan, özel alanda üreten ancak düzenli olarak geliri ve sosyal güvencesi olmayan, katma değer yaratmak ve daha çok eğitilmek istemesine karşın toplumun ve kültürün üzerinde kurduğu baskı nedeniyle bir türlü bu isteklerine ulaşamayan ve evin gündelik işlerini yapma, itaat etme gibi cinsiyetçi rolleri kabul eden kişidir (Avşar-Atay, 2013). Dolayısıyla geleneksel cinsiyet rollerine yönelik kırsal destek hâlâ devam etmekte (Lyssens-Danneboom & Mortelmans, 2014) ve kırsal ortamlarda yaşayan insanlar, kentlerde yaşayanlara göre kırsal hayatın dikte ettiği geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine daha çok maruz kalmaktadırlar. Diğer yandan sosyal yaşamın daha çok toplumsal cinsiyet rolleri ekseninde seyrettiği köy ortamlarında itaat, sadakat ve himaye başat toplumsal değerlerdir. Bu değerler uyarınca toplumun yüksek menfaatlerine boyun eğmeyenler toplumsal aforoza uğrarlar (Doğan, 2021). Bu nedenle bir güvenlik ve himaye örgütlenmesi olan geleneksel toplumun köy ortamları, bireylerin bu doğrultudaki toplumsal gereksinimlerine cevap vererek onları geleneksel toplumun mevcut cinsiyet rejimini sürekli kılacak bir biçimde etki altına almış olabilir. Hâliyle, az gelişmiş köy ortamlarında doğan ve yaşayan öğretmen adaylarının, toplumsal aforoza uğramamak için cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarını bu değerler etrafında şekillendirdiğini ifade etmek olasıdır. Ayrıca öğretmenlerin içinde yetişmiş olduğu toplumsal ortam, toplumsallaşma biçimleri ve eğitimleri de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sorgulamalarını engeller (Esen, 2013). Zira araştırmanın bu bulgusu, az gelişmiş köy ortamlarında doğan ve yaşayan öğretmen adaylarının cinsiyet ayrımcılığını fark etmediklerini ve sorgulamadıklarını, bununla birlikte toplumsal cinsiyete yönelik geleneksel bakış açısını içselleştirmiş olduklarını da gösterebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları, şu anda yaşadığı yere göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Benzer bulguya ulaşan araştırmaların (Yanikkerem vd., 2020; Yılmaz & Çiçek, 2021) yanı sıra yurtlarda kalan öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Alabaş vd., 2019). Ayrıca bu araştırmada, 18 yaşına kadar ailesi ile yaşayanların eşitlikçi ve erkek cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Daha önce Türkiye’de yapılan araştırmalar, ebeveynlerin aile içinde cinsiyetçi bir bakışa sahip olduklarını (Kılıç, 2013) ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından geleneksel algıları ve rol beklentilerini aile içinde yaşattıklarını (Tepe, 2019) ortaya koysa da zamanla aile kurumu değişime uğramış, bu değişimin genç kuşaklar üzerindeki yansıması cinsiyet rollerinin değişimini mümkün kılmış ve değişen cinsiyet rolleri ve rol beklentileri de aile kurumuna olan yaklaşımları değiştirmiştir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2013). Hâl böyle iken Türk toplumunda özellikle aile içi ilişkilerde varlığını hâlâ koruyan cinsiyetçi yaklaşımı dönüştürmeye çalışan ve çocuklarını cinsiyetçi rollere göre yetiştirmeyen ebeveynler de bulunmaktadır (Kılıç, 2013). Dahası Türk toplum yapısının ataerkil özellikler barındırması nedeniyle çocuk yetiştirmenin annenin asli görevlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla annenin toplumsal cinsiyet algısının yüksek olması, cinsiyet ayırt etmeyen eşitlikçi bir düşünce tarzına sahip olması anlamına gelmektedir (Kaya-Şengül, 2022). Bu nedenle araştırmanın bu bulgusu, eşitlikçi tutumlara sahip ve 18 yaşına kadar ailesiyle birlikte yaşayan öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyet duyarlılığı yüksek anneler tarafından yetiştirilmiş olması ihtimalini akıllara getirmektedir.

Daha önceki araştırmalarda, gelir artışına bağlı olarak bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği algısının artmakta olduğu ve alt gelir düzeyinde de cinsiyetçi yaklaşımların daha yüksek oranda ortaya çıktığı belirlenmiştir (Altuntaş ve Altınova, 2015; Amoranto vd., 2010; Kalaycı ve Hayırsever, 2014). Ancak bu araştırmada kendilerini orta gelir düzeyinde tanımlayan öğretmen adaylarının evlilikte cinsiyet rolü tutumlarının diğerlerine göre ve geleneksel cinsiyet rolü tutumlarının da alt gelir

grubundaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, bazı araştırmaların bulguları ile kısmen örtüşür (Yılmaz ve Çiçek, 2021).

Kuşkusuz kültürel bakımdan evrensel bir kadın ve erkek imgesi olmadığından kadınların ve erkeklerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair deneyimleri içinde buldukları kültüre ve sınıfa göre değişebilmektedir (Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, aşırı gelenekçi ve değişimci olmayan ve bunun yanı sıra gelenek ve değişim arasında hassas bir denge kuran orta sınıfa (Yılmaz, 2007) mensup kişilerdir. Dolayısıyla orta gelir algısına sahip öğretmen adaylarının, modern yaşamın empoze ettiği toplumsal cinsiyet eşitliğinin gündelik hayata yansıyan pratiklerine yönelik tutumlarının alt ve üst gelir algısına sahip öğretmen adaylarına göre daha anlamlı olması sınıfsal açıdan değerlendirmeye muhtaç bir bulguyu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalığı artırmak amacıyla sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, bu etkinlikleri düzenleyecek bir öğrenci kulübünün kurulması ve daha çok köylerde, az gelişmiş yerlerde doğan ve yaşayan öğretmen adaylarının kulüp çalışmalarına katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir. Çünkü okullarda verilen eğitimin niteliği, bir ölçüde beşerî ilişkilerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerekliliğine inanan, bu gereklilik doğrultusunda gündelik yaşam pratiklerini düzenlemeye gayret eden, okul toplumunda cinsiyet ayrımı yapmadan öğrencileri ile olabildiğince etkili ve sağlıklı bir iletişim kuran ve öğrencileri için çoğu zaman rol model olan öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerekliliğine inanan öğretmenler olarak yetiştirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin esas alındığı bir toplumun inşasında önemli bir argüman olabilir.

Etik Kurul Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Bartın Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 31.01.2022

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2021-SBB-0541

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tamamı, araştırmanın tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarın araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarın araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alabaş, R., Akyüz, H. İ., & Kamer, S. T. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 429-448. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/837637>
- Alacahan, O. (2021). Kentleşme sürecinde insan ilişkilerinin niteliksel değişimi Sivas kent örneği. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 1–29. <https://doi.org/10.20304/humanitas.857808>
- Altıntaş, O., & Eliri, İ. (2012). Birey toplum ilişkisinde kent kültürü, kamusal alan ve onda şekillenen sanat olgusu. *İdil Dergisi*, 1(5), 61-74. 10.7816/idil-01-05-05

- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 83-100. [10.7827/TurkishStudies.7674](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7674)
- Amoranto, G., Chun, N., & Deolalikar, A. (2010). *Who are the middle class and what values do they hold? Evidence from the world values survey*. Asian Development Bank.
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-12. [10.1016/j.childyouth.2020.104837](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837)
- Askari, S. F., Liss, M., Erchull, M. J., Staebell, S. E., & Axelson, S. J. (2010). Men want equality, but women don't expect it: Young adults' expectations for participation in household and child care cores. *Psychology of Women Quarterly*, 34, 243-252.
- Atış, F. (2010). *Ebelik/hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Tez No. 267702) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Avşar-Atay, T. (2013). *Kırsal alanda kadınların cinsiyete dayalı işgücüne katılımlarının toplumsal değişim açısından ele alınması: Antakya (Hatay) kent merkezine yakın iki farklı köy araştırması* (Tez No. 348637) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaç, Ö. (2020). Kentin ve kentsel yaşamın patolojisi. *Şehir ve Medeniyet Şehir Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 11-36.
- Bal, H. (2002). *Kent sosyolojisi*. Fakülte Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Başçı, B., & Giray, S. (2016). The survey of multivariate analysis for the undergraduate students' attitudes towards communal gender roles: The case of Marmara University. *Journal of Life Economics*, 3(4), 117-142. <https://doi.org/10.15637/jlecon.160>
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Berber, M. (2006). *İktisadi büyüme ve kalkınma*. Derya Kitabevi.
- Bora, A. (2015). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. M. Soran, Ö. Şensoy & M. Ergün (Der.), *Engelliliğe ve cinsiyete dayalı ayrımcılık ilk ve ortaöğretim kurumları için örnek ders uygulamaları* (ss. 35-44) içinde. İstanbul Bigi Üniversitesi Yayınları.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72. [10.1007/s10671-008-9056-z](https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z)
- Cornett, J. W., Yeotis, C., & Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74(5), 517-529. <https://doi.org/10.1002/sci.3730740503>
- Çarokoğlu, A., & Kalaycıoğlu, E. (2013). *Türkiye'de aile, iş ve toplumsal cinsiyet raporu*. https://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/2013/turkiyedeailei_svetoplumsalcinsiyetraporu2.pdf

- De Kraker-Pauw, E., Van Wesel, F., Verwijmeren, T., Denessen, E., & Krabbendam, L. (2016). Are teacher beliefs gender-related?. *Learning and Individual Differences*, 51, 333-340. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.040>
- Dikmen, N., & Maden, D. (2012). Kadın akademisyenlerin görünmeyen emeği üzerine bir araştırma: Ordu Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(2), 235-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11354/135712>
- Doğan, İ. (2021). *Eğitim sosyolojisi*. Nobel Yayın.
- Eckes, T., & Trautner, H. M. (2012). *The developmental social psychology of gender*. Psychology Press.
- Erdönmez, E., & Çelik, F. (2016). Kentsel mekanda kamusal alan ilişkileri. *TÜBA-KED Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, 14, 145-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubaked/issue/57267/810019>
- Erkan, R. (2002). *Kentleşme ve sosyal değişme*. Bilimadamı Yayınları.
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Geçer, H., Kartopu, S., & Hacıkeleşoğlu, H. (2017). Toplumsal cinsiyet ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 494-521.
- Gibbons, J. L., Stiles, D. A., & Shkodriani (1991). Adolescents' attitudes toward family and gender roles: An international comparison. *Sex Roles*, 25, 625-643. <https://doi.org/10.1007/BF00289568>
- Gökyurt, F., Kındap, A., & Sarı, İ. S. (2015). Türkiye için yeni bir şehir tanımı gerekli mi?. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 24(1), 1-32.
- Hayta, Y., & Altan, Y. (2016). Kentsel yaşam algısı ve değişen kentli alışkanlıklarına yönelik bir araştırma: İzmir Örneği. *ASOS Journal*, 33, 223-258.
- Helgeson, V. S. (2012). *The psychology of gender*. Pearson.
- Howard, A., & England-Kennedy, E. (2006). Breaking the silence: power, conflict, and contested frames within an affluent high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 37(4), 347-365. <https://doi.org/10.1525/aeq.2006.37.4.347>
- Kalaycı, N., & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1-26.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1229-1259.
- Kaya-Şengül, K. (2022). *Annelerin toplumsal cinsiyet algısı ve duygu sosyalleştirme davranışı ile çocuğun anneye bağlanma türünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 746155) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kayıslı, A. (2020). *Okul kültürünün sosyal inşası bir eğitim antropolojisi araştırması*. Pegem Akademi.

- Kaypak, Ş. (2014). Toplumsal cinsiyet bakış açısından kente bakmak. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 344-357. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/niguiibfd/issue/19754/211474>
- Kennedy, M. M. (1997). *Defining an ideal teacher education program*. National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Kılıç, A. Z. (2013). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları.
- Kite, M. E., Deaux, K., & Haines, E. L. (2008). Gender stereotypes. F. L. Denmark, & M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of women, a handbook of issues and theories* (ss. 205–236) içinde. Praeger Publishers.
- Koçak, H. (2011). Kent-kültür ilişkisi bağlamında Türkiye’de değişen ve dönüşen kentler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 259-269. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48559/616610>
- Koyuncu-Şahin, M., & Çoban, A. (2019). Türkiye’de eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bir bakış. *The Journal of International Social Research*, 12(64), 588-599. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3381>
- Lyssens-Danneboom, V., & Mortelmans, D. (2014). Living apart together and money: new partnerships, traditional gender roles. *Journal of Marriage and Family*, 76(5), 949-966. <https://doi.org/10.1111/jomf.12136>
- Marshall, G. (2021). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Onurluer, E. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Tez. No. 556160) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öcal-Yüceol, S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler* (Tez No. 441119) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, Ö. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının karşılaştırılması* (Tez No. 765018) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özyurt, C. (2007). Yirminci yüzyıl sosyolojisinde kentsel yaşam. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(18), 111-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50328/651713>
- Pınar, G., Taşkın, L., & Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.
- Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26(4), 269–281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289–306. [10.1348/000709906X101601](https://doi.org/10.1348/000709906X101601)

- Rubie-Davies, C. M., & Peterson, E. R. (2011). Teacher expectations and beliefs. Influences on the socioemotional environment of the classroom. C. M. Rubie-Davies (Ed.), *Educational psychology. Concepts, research and challenges* (ss. 135–149) içinde. Routledge.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (ss. 933–1016) içinde. John Wiley & Sons, Inc.
- Saçan, S., Adıbelli, D., Metin, Ş., Korkmaz, M., Sevil, Ü., Gürkan, A., Şen, E., Karta, N., & Şahbudak, E. (2015). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-23.
- Simón, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. M.Á. Santos (Ed.). *El haren pedagógico* (ss. 33–51) içinde. Grao.
- Sis-Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G., & Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *F.N. Hem. Dergisi*, 21(3), 181-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fnjd/issue/9011/112251>
- Şimşek, A. (2013). Türkiye’de modernleşme, toplumsal cinsiyet ve kadın hakları. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung, & A. Şimşek (Ed.), *Toplumsal cinsiyet yansımaları* (ss. 50-65) içinde. Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Tepe, E. (2019). *İki-dokuz yaş çocuk sahibi olan ailelerin babalık algısı üzerine bir inceleme: Sakarya ili örneği* (Tez No. 556965) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- TÜİK (2022). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=45500>
- Tütengil, C. O. (2013). *Az gelişmenin sosyolojisi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Upadyaya, K., & Eccles, J. S. (2014). Gender differences in teachers' perceptions and children's ability self-concepts. I. Schoon, & J. S. Eccles (Ed.), *Gender differences in aspirations and attainment, a life course perspective* (ss. 79–100) içinde. Cambridge University Press.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgement and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>
- Ünsal, R., & Hüseyinzade-Şimşek, A. (2018, 27-29 Nisan). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal baskınlık yönelimleri ve toplumsal cinsiyet algısı üzerinden kadının konumu*. International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress. Lefkoşa, KKTC.
- Ünver, Ş., & Demirli, C. (2022). Çalışan evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rol algısı bağlamında aile içi rol dağılımı: Bir nitel araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 15(1), 143–156. <https://doi.org/10.37093/ijisi.944705>
- Walby, S. (2005). Gender mainstreaming: productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 321–343. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi018>
- Yanikkerem, E., Topsakal, Ö., & Boz, A. (2020). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarının incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 164-171. <https://dx.doi.org/10.33631/duzcesbed.534403>

- Yılmaz, H. (2007). *Türkiye’de orta sınıfı tanımlamak: ekonomik düzeyler, siyasal tutumlar, hayat tarzları, dinsel-ahlaki yönelimler*. <https://tyap.net/mediaf/HakanYilmaz-2007-TurkiyedeOrtaSinif-Ozet.28470911.pdf>
- Yılmaz, N., & Çiçek, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(1), 437-452. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.48114>
- Zeyneloğlu, S., & Terzioğlu, F. (2011). Development and psychometric properties gender roles attitude scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420. <https://eric.ed.gov/?id=EJ936736>



Mustafa YİĞİTOĞLU¹ Ayşe SAĞLAM²

¹ Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Z. G. Eğitim Fakültesi, myigitoglu@dicle.edu.tr

² Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Z. G. Eğitim Fakültesi, as.aysesaglam@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
30.03.2023

Kabul Tarihi/Accepted
24.05.2023

Yayım Tarihi/Published
30.06.2023

İbrahim Aşkî'nin *Gün Doğuşu* Dergisindeki Eğitimle İlgili Yazıları Üzerine Bir İnceleme

Öz

Osmanlı Devleti'nin son yıllarında, devletin felahı ve bekası için birçok alanda ıslahatlar yapılmıştır. Osmanlı aydınları ve devlet adamları, değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağlamak, çağın gerisinde kalmamak amacıyla idari, siyasi, askerî vb. muhtelif alanlarda yeni teşebbüslerde bulunmuştur. Tanzimat Dönemi'yle birlikte eğitim sistemindeki aksaklıklar da görülmüş ve temel eğitime verilen önem artırılmıştır. Doğrudan eğitim alanında uzmanlaşmış kişilerin yanı sıra birçok yazar, bu konuya eğilmiş ve çeşitli eserler neşretmiştir. Şair, mühendis, mütercim gibi vasıflara sahip olan İbrahim Aşkî Tanık da hem Osmanlı Devleti'nin son yıllarında hem de Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde eğitim meselesine duyarlı kalmamış ve bu alanda çeşitli eserler yayımlamıştır. Yazar, bir yandan çocuk edebiyatıyla ilgilenirken diğer yandan çocuk eğitiminin önemine dair teorik eserler kaleme almıştır. Bu çalışmada İbrahim Aşkî'nin hayatı ve eserleri hakkında kısa bilgi verilmiş, yazarın eğitimle ilgili eserlerinden bahsedilmiş ve *Gün Doğuşu* dergisindeki eğitimle ilgili iki yazısı üzerine bir inceleme yapılmıştır. Ayrıca söz konusu yazılar, Latin harflerine aktarılıp makalenin sonuna eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, *Gün Doğuşu* Dergisi, İbrahim Aşkî.

Atıf: Yiğitoğlu, M., & Sağlam, A. (2023). İbrahim Aşkî'nin *Gün Doğuşu* dergisindeki eğitimle ilgili yazıları üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 141-155. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.205>

A Review Of İbrahim Aşki's Articles on Education in *Gün Doğuşu* Journal

Abstract

In the recent years of the Ottoman Empire, many reforms were made in areas for the salvation and survival of the state. In order to adapt to the changing and transforming the world and in order not to lag behind the times, Ottoman intellectuals and statesmen made new initiatives in administrative, political, military and other fields. With the Tanzimat Period, the problems in the education system were also seen and the importance given to basic education increased. In addition to people who were directly specialized in the field of education, many writers focused on this subject and published various works. İbrahim Aşkî Tanık, who had qualifications as a poet, an engineer, and a translator, did not remain indifferent to the issue of education both in the last years of the Ottoman State and in the first periods of the Republic. He published various works in this field. While the author was interested in children's literature, he also wrote theoretical works on the importance and details of children's education. Short information about İbrahim Aşkî's life and works is given in this study, the author's works regarding education are mentioned and an analysis is conducted on two articles about education in *Gün Doğuşu* journal. Furthermore, the articles in question were transferred to Latin letters and added to the end of the article.

Keywords: Child Education, Children's Literature, *Gün Doğuşu* Journal, İbrahim Aşkî.

Citation: Yiğitoğlu, M., & Sağlam, A. (2023). A review of İbrahim Aşki's articles on education in *Gün Doğuşu* journal. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 141-155. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.205>



Extended Abstract

Introduction

Education is an essential process that not only shapes the lives of individuals but also influences societies. Recognizing the children and childhood, every society prepares children for the future for their own survival. Developments in psychology and pedagogy have led to the revision of child education all over the world. In parallel with the changing understanding of education, there were some developments in the Ottoman Empire. During and after the Tanzimat Period, education and training activities increased and schools became widespread. Secondary schools were opened in 1847, primary schools were opened in the 1850s and child education gained importance. New arrangements have been made in the education system for the welfare and prosperity of the state. In addition to educators, Ottoman intellectuals also saw the problems in the education system and wrote works on this issue. İbrahim Aşkî also cared about this issue throughout his long life and published many works on education.

The Life and Works of İbrahim Aşkî

İbrahim Aşkî was born in Dobruca in 1874 according to official population records. The family, originally from Sevastopol, was compelled to migrate due to the war and was resettled by the government in the city of Mecidiye on the Dobrudja Plain, which is now located in Romania. Aşkî, in his own words, says that he was born here in 1873. After a while, the family moved to Istanbul. Aşkî, first attended a neighborhood school and later enrolled in Fevziye High School. In 1885, he began his studies at Mekteb-i Bahriye-i Shahane from which he graduated in 1891. The author, who taught mathematics and literature at this school for many years, made contributions to the education of numerous students. İbrahim Aşkî, who worked in various institutions, died on January 24, 1977.

İbrahim Aşkî's works, such as *School Education* and *Education Work* are directly related to education, especially child education. *Children's Poetry Notebook* is a work for children's literature. However, its content also contributes to children's education. *A Word or Two About Fuzuli* is a response to some allegations about Fuzuli. *Mekteb-i Bahriye Literary Lesson Summaries* consists of İbrahim Aşkî's observations about the characteristics and history of Ottoman literature. A significant portion of his articles in *Gün Doğuşu* journal revolve around literary criticism. In this journal, Aşkî also has poems about love and nature. The author's writings in other journals are related to health, geography, and science. Only his poem in *Mirsâd* journal, titled "Sultan II. Abdülhamit'a", is a tribute to Abdülhamit. Additionally, Aşkî's translations are also noteworthy.

İbrahim Aşkî and Education

In his work named *Mekteb Terbiyesi* İbrahim Aşkî recommends that the education process should adhere to Islamic methods and principles. According to him, the aim of the education process is to bring forth the positive qualities in individuals as much as possible and suppress the negative ones. In this process, both teachers and students have responsibilities. The author, who draws attention to the individual differences of the students, does not approve of the teachers' use of violence. Students should be active participants rather than passive recipients. Aşkî attaches special importance to moral training and considers it more valuable than anything else.

The author emphasizes that students should have a solid foundation above all else in his work titled *Terbiye İşi*. Aşkî, who draws attention to the curiosity and imagination of the child, states that

these qualities should not be stifled. According to him, the learning process should proceed gradually. Students should not be put under pressure and a rote learning approach should be avoided.

Children's Poetry Notebook is a work that contains messages about child education. In this work, it is aimed to bring many values to children. Child education is also discussed in the author's articles in various journals.

Articles in *Gün Doğuşu Journal*

Two articles by İbrahim Aşki were published in *Gün Doğuşu* journal, which was released after the proclamation of the Constitutional Monarchy (II. Meşrutiyet). The article titled "How Should We Educate Our Children?" discusses various issues such as the necessity for educators to be well-equipped, the importance of individual differences, raising children in line with their interests and abilities, and ensuring the proper progression of the learning process. According to Aşki, the education process should proceed based on the behavior and attitudes of the child. That is, the child's own language and needs must be taken into account. Families and educators should know and understand the child and in doing so, they should establish effective communication without unconsciously adopting a positive or negative attitude towards the child.

In the article titled "The Rank and Right of the Child", the upbringing process is considered as comprehensively as possible. The education provided to the child should allow his/her inherent interests and abilities to naturally emerge. The child should not be perceived as inadequate, the needs of the child should be met in a timely and appropriate manner. According to the author, parents should recognize the helplessness and weakness of the child and provide support. The needs of the child should be met with compassion, love and understanding at the right time and in the right place. Education means serving the child and this is the child's most natural right. The author, who is sensitive to matters of morality, emphasizes that children should be brought into society in a moral way.

Conclusion and Discussion

The works of İbrahim Aşki, who has created a rich body of work through his copyrighted and translated texts, as well as the textbooks he prepared, encompass a wide range of topics including education, literature, religion and science. The author identified the problems related to education in the works he published a hundred years ago and tried to explain their solutions. Aşki also addressed the issue of education in his articles in *Gün Doğuşu* journal. According to him, specialization is necessary for the proper progression of the education process. Highlighting the significance of individual differences, Aşki suggested that every child should be educated in line with their interests and abilities. Today, as a result of misdirection, many people work in professions that are far from their interests and abilities. Families prioritize the concerns of their children, not their abilities. These are the issues to be criticized. The author also states that families and educators should be competent. Today, it can be said that significant progress has been made in this regard. On the other hand, educators and families ignore the issue of morality which leads to the upbringing of individuals who are alienated from themselves, their families and society.

Giriş

Tarihî süreç içerisinde, çocuğun ve çocukluğun keşfiyle birçok bilim alanında doğrudan çocukları merkeze alan araştırmalar yapılmıştır. Çocukluk döneminin insan yaşamında ne denli önemli olduğu fark edilmiş ve sağlık, psikoloji, pedagoji, edebiyat gibi muhtelif sahalarda çocuklara yönelik alt disiplinler oluşturulmuştur. Özellikle 19. ve 20. yüzyılda çocuk ve çocukluğa dair süregelen yanlış ya da eksik algılar değişmiş, çocukluğun birey ve toplum için önemi anlaşılmaya başlanmıştır. Bugün birçok toplum, kendi bekası için başta eğitim olmak üzere her alanda çocukları geleceğe hazırlamaktadır.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti'nde de eğitim alanında değişikliklerin yapıldığı görülür. 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı'yla *Osmanlı eğitim anlayışında kişinin gerekli ilmihal bilgilerini öğrendikten sonra kimseye muhtaç olmayacak seviyede bir tahsil kazanması, ilim ve fen öğrenmesi, görgü kuralları ve erdemle donanıp kişiliğini geliştirmesi önem kazanmıştır... Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e kadar geçen uzun dönemde temel eğitim kurumları daha yaygın, düzenli ve sistematik hale gelmiştir*. 1847'de ortaokullar, 1850'lerde ilkokullar açılmış, bürokratlardan çarşı esnafına kadar herkesin gündemine eğitim yerleşmiştir (Kenan, 2012). Özellikle temel eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve düzenli hâle getirilmesi, çocuklara verilen eğitimin daha da önemsendiğinin işaretidir.

Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin artması, okulların yaygınlaşması, insanlarda farkındalık oluşması, süregelen algıların olumlu yönde değiştiğini gösterir. Bütün bunlar, uzun vadeli değerlendirilmiş ve eğitim meselesi bir beka sorunu olarak kabul edilmiştir. Akyüz'ün belirttiği üzere *eğitimin geliştirilmesi, Devleti felâkete gidişten kurtaracak bir yol olarak görülmeye başlanmıştır* (2020: s. 157). Birçok Osmanlı aydını gibi İbrahim Aşkî de eğitim konusunun öneminin farkına varmış ve bu amaçla II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet dönemlerinde çeşitli eserler kaleme almıştır. Yazarın eğitimle ilgili çalışmaları, Cumhuriyet'in ilanından sonra da devam etmiştir.

İbrahim Aşkî'nin Hayatı ve Eserleri

İbrahim Aşkî Tanık, resmî nüfus kayıtlarına göre 1874 yılında Dobruca'da dünyaya gelir. Yazarın doğum tarihi ve yerine dair çeşitli kaynaklarda farklı bilgiler mevcuttur. Bir röportajında Aşkî, aslen Sivastopolu olduğunu ve babasının 1853 yılında Sivastopol yakınlarındaki Gözleve kasabasında dünyaya geldiğini belirtir. Aile, dönemin siyasal olayları ve çıkan savaşlar nedeniyle Romanya topraklarında bulunan Dobruca Ovası'nın Mecidiye şehrine yerleştirilir. Yazar, 1873 yılında burada dünyaya geldiğini söyler (Yarbağ, 1967: s.33). Sonrasında Aşkî ve ailesi İstanbul'a gelir. Telif ve tercüme birçok kıymetli eser kaleme alan yazar, 24 Ocak 1977 tarihinde vefat eder.

İbrahim Aşkî, öğrenim yaşamına mahalle mektebinde başlar. Daha sonra Fevziye Rüştiyesine devam eder. 1885 yılına gelindiğinde yazar, kendi yaşamı için bir dönüm noktası olan Mekteb-i Bahriyye-i Şâhâneye kayıt yaptırır ve 1891'de buradan mezun olur. Aşkî, o dönemlere ve sonrasına dair şunları söyler:

Ailem, benim bahriye subayı olmaklığıma karar vermiş olacak ki, bir gün elime bir çıkın tutuşturup yola koydular. Köprüden kalkan yandan çarklı bir vapur bizi, saatler sonra Heybeliada rıhtımına çıkardı. İlk anda şu nizamiyeden korka korka girmiştım. Fakat, girdiğim imtihanlarda muvaffak olunca, heyecanım geçti ve okul hayatım başladı... Mezun olduktan iki yıl sonra Mekteb-i Fünûn-ı Bahriyye'ye muavin ve hoca olarak tayinim çıkmıştı. Bu görevde 7 sene kaldım ve bu arada mühendislik tahsili yaptım. Sonra, tersanedeki makine resimhanesine, oradan, o zamanlar bahriyenin elinde bulunan Ereğli Kömür İşletmesi'ne gittim. Meşrutiyetin ilânında, bu bölge nafiaya devredilince, 1907'de¹ yeniden okula döndüm. Bu arada yüzbaşıluğa yükselmişim (Yarbağ, 1967: s.33-34).

Mezun olduğu Mekteb-i Bahriyye-i Şâhâneye iki yıl sonra hoca olarak atanan İbrahim Aşkî, bu okulda uzun yıllar matematik ve edebiyat dersleri verir. Yazar, aralarında Necip Fazıl, Nazım Hikmet ve

¹ II. Meşrutiyet 1908 yılında ilan edildiğinden İbrahim Aşkî'nin burada yanlış hatırladığı düşünölmektedir.

Fahri Korutürk gibi isimlerin olduğu yüzlerce öğrencinin yetişmesine katkıda bulunur. Necip Fazıl, hocası İbrahim Aşkî için şu sözleri sarf eder:

Hocalarımızın en yaşlısı, derin irfan sahibi, ancak birkaç tanıdığı arasında maruf ve herkesçe meçhûl hususî kıymet... Edebiyat ve felsefeden, riyaîye ve fiziğe kadar iç ve dış birçok ilimde derin ve mahrem mıntikalara kadar nüfuz edebilmiş, bir kaç risalecikten başka hiçbir şey neşretmemiş ve kabuğunun içinde sönüp gitmiş, bu kızıla çalan palabıyıklı ve Tatar suratlı insan, sonradan bize Edebiyat Muallimi oldu; ve bana bilmeden, isteklisi olduğum dünyadan, belki derme çatma, fakat ilk adresleri verdi" (Kısakürek, 2021: s.41).

II. Meşrutiyet yıllarında Osmanlı Devleti'nde muhtelif teşebbüsler ve oluşumlar görülür. Bunlardan biri de İstılâhât-ı İlmiyye Encümeni adıyla kurulan bir heyettir. Uçman'ın tespitlerine göre, 1913 yılında Maarif Nezâreti tarafından İstılâhât-ı İlmiyye Encümeni adıyla ilmî bir cemiyet kurulur ve bu cemiyetin üyelerinden biri de İbrahim Aşkî'dir (1999: s.208). Aşkî'nin bu cemiyette yer alması, onun ilgili dönemde önemli bir ilim insanı olduğunu gösterir. Yazarın resmî görevlerinden biri de İlmî İstişare ve Araştırma Kurulu üyeliğidir. 26 Mayıs 1959 tarihinde teşekkül eden bu kurul, Genel Kurmay Başkanlığı bünyesinde yer almaktadır. Özdemir'in tespitlerine göre Aşkî, bu kurulun kurucuları arasında yer alır (2011: s.10).

Çok yönlü bir kişiliğe sahip olan İbrahim Aşkî, bir yandan matematik ve mühendislik gibi müspet ilimlerle ilgilenirken diğer yandan da eğitim, edebiyat ve din alanlarında eserler vermiştir. Yapılan literatür taramasında İbrahim Aşkî'nin ilk yazısına *Mirsâd* dergisinde rastlanmıştır. Henüz 18 yaşında olan yazar, derginin 1891 yılında yayımlanan 20. sayısında "Fonografin Oyuncaklara Tatbiki" başlıklı metnini kaleme alır. Yine 1890'lı yıllarda yayımlanan *Ma'ârif* ve *Mekteb* dergilerinde de Aşkî'nin yazıları mevcuttur. Buralardaki yazılar; "Hikmet-i Tabî'ye", "Mükâlemât-ı Fenniye" ve "Mütenevvi'a" genel başlıkları altında toplanır. Fennî konular ve tabiat olaylarının ele alındığı bu yazılarda öne çıkan husus, yazarın çocuk kahramanlar aracılığıyla ilgili konularda bilgi vermesidir. Metinlerin kurguları dikkate alındığında Aşkî'nin, çocukları ilme ve araştırmaya teşvik ettiği, konuları aşama aşama öğrettiği, uygulama ve gözlemlere önem verdiği görülür. 1919 yılında yayımlanan *Gün Doğuşu* dergisinde de yazarın edebiyata ve çocuk eğitimine dair çeşitli yazıları ile bazı şiirleri mevcuttur.

İbrahim Aşkî'nin 1915'te kaleme aldığı *Mekteb Terbiyesi* isimli eser, hacim ve içerik olarak öne çıkan metinlerden biridir. Bu eser hem telif hem de tercüme niteliğindedir. Aşkî, ilgili dönemde terbiyeye yani eğitime dair muhtasar bir eseri tercüme etmiş ve bu eserdeki mevzuları ilim, itikat, amel, din ve ahlak açısından yorumlamıştır. *Terbiye İşi*, yazarın 1940 yılında yayımladığı, eğitimle doğrudan ilgili bir diğer eserdir. Her biri kendi içerisinde değerlendirilebilen 9 bölümden oluşan metinde Aşkî, farklı başlıklar altında eğitime dair temel görüşlerini aktarmıştır. Yazarın 1917 yılında kaleme aldığı *Çocukların Şiir Defteri*, adından anlaşılacağı üzere doğrudan çocuklara yönelik bir eserdir. Dinî ve millî muhtevanın ön planda olduğu bu kitapta, didaktik şiirler de mevcuttur. 1922'de yayımlanan *Fuzûlî Hakkında Bir İki Söz*'de Aşkî, Fuzûlî'yle ilgili ortaya atılan şiilik ve Rafizilik iddiaları başta olmak üzere birçok konuya açıklık getirir. 1924'te ders notları şeklinde hazırlanmış olan *Mekteb-i Bahriye Edebîyât Dersi Hülâsaları* isimli eserde yazar, Osmanlı edebiyatını tarihî olarak tasnif eder ve edebiyatta tür ve şekil bilgisine dair açıklamalar yapar.

İbrahim Aşkî, *hem Batı hem de Doğu kültürünü çok iyi biliyordu. İngilizcenin yanı sıra Arapça ve Farsçaya olan vukufiyeti de şüphesiz onun birikimini zenginleştiren unsurlardır* (Günaydın, 2013: s.68). Yazarın yaptığı tercüme, onun entelektüel birikimini ortaya koyar. Aşkî'nin tespit edilen tercüme eserleri şunlardır: *İngilizceden Tercüme Numûneleri* (1916), *Terakki Kanunu ve Sebebi* (Herbert Spencer, 1919), *Adedin Ruhîyatı ve Hesap Öğretmek Usullerine Tatbiki* (James A. Mac Lellan ve John Dewey, 1928), *Amerikan Gizli Haberalmasının İstikbali* (1949), *Âlem ve Dr. Einstein* (Lincoln Barnett, 1954), *Tasavvuf* (Muhyiddin İbnü'l-Arabi, El-Fütûhâtü'l Mekkiyye, 1955).

Telif ve tercüme eserlerinin yanı sıra İbrahim Aşkî, okullarda okutulmak üzere Fâik Reşad'la birlikte kıraat kitapları da hazırlar. Akün'ün tespitlerine göre beş kitaptan oluşan *Kıraat* serisi 1895-

1898 yıllarında basılmıştır. Mektepler için tertip edilen ve sonraki yıllarda da defalarca basılan toplam 1144 sayfalık eserin son iki cildi İbrahim Aşkî ile birlikte hazırlanmıştır (1995: s.109).

Yazarın tespit edilen yukarıdaki çalışmalarının yanında, muhtelif dergilerde makalelerinin olması ya da başka eserlerin bulunması ihtimal dâhilindedir. Neticede İbrahim Aşkî, bütün çalışmalarıyla Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ve Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde ilim dünyasına katkıda bulunmaya gayret etmiş bir aydındır.

İbrahim Aşkî ve Eğitim

Eserlerinin tamamı dikkate alındığında İbrahim Aşkî'nin eğitime ayrı bir önem verdiği görülür. Yazar, henüz ilk makalelerinde bile eğitimin temel prensiplerini öne çıkarmayı ihmal etmez. Daha önce bahsedildiği gibi 1890'lı yıllarda yayımlanan yazılarında kademeli öğrenme, tekrar yapma, derse önceden hazırlanma, araştırma yapma gibi hususlar satır aralarında vurgulanır.

*Mekteb Terbiyesi'*nde İbrahim Aşkî, İslami usul ve kaidelere göre terbiye sürecinin işlemlerini tavsiye eder. Ona göre eğitim sürecinin hedefi, insanın yaradılışındaki iyi hasletleri olabildiğince öne çıkarıp kötülere baskı altına almaktır. Bu süreçte, bireysel farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Yazar hem öğretmenlere hem de öğrencilere belirli sorumluluklar yükler. Öğrenciler, kötü huylardan vazgeçip insanlığa hizmet etmeyi amaçlamalıdır. Öğretmenler, tahakküm ve şiddetten kaçınarak çocuklara rehberlik etmeli ve onların serbestçe düşünmelerine imkân sağlamalıdır. Öğrenciler edilgen bir durumda değil, etken bir şekilde derse katılmalı, bilginin nasıl edindiğini idrak etmelidir. Bütün bunlarla birlikte Aşkî, ahlak terbiyesine ayrı bir önem verir ve bunu her şeyden kıymetli görür. Ona göre İslam'da terbiye denince öncelikle ahlak terbiyesi akla gelir.

İbrahim Aşkî, *Terbiye İşi* isimli eserinde, eğitim ve öğretim sürecine dair genel ilkeleri sıralar. Yazar, terbiye sürecinde her şeyden önce sağlam bir temel olmasına vurgu yapar. Çocuktaki merak duygusu ve hayal gücüne önem veren Aşkî, bunların köreltilmemesi gerektiğini belirtir. Öğrenme sürecini beslenmeye benzeten yazar, miktar ve zaman hususlarına dikkatleri çeker. Öğretmenler motivasyon ve farkındalıklarıyla, çocukların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak terbiye sürecini işletmelidir. Bütün bunlarla birlikte tahakküm ve baskı uygulanmamalıdır. Aksi takdirde, gelecekte bunun neticeleri çok olumsuz bir şekilde tezahür edecektir. Öğretmen ve ebeveyn, tutum ve davranışlarıyla çocuklara örnek olmalıdır. Kendini terbiye edemeyen bir öğretmenin çocuklara faydası olmayacaktır. Okul öncesi döneme ayrı bir önem veren Aşkî'ye göre toplumsal uyum, estetik zevk gibi hususlar bu dönemde çocuklara kazandırılabilir. Yazar, ezberci bir yaklaşımı eleştirir ve çocukların zihinsel kuvvetlerini geliştirmeyi salık verir.

Çocukların Şiir Defteri, edebî bir metin olmasıyla birlikte eğitim açısından da kıymetli bir eserdir. Yazar; dinî, millî, ahlaki birçok değeri bu eserin dokusuna dâhil etmiştir. Çocuğa yönelik ilkesi bağlamında başarılı bir eser olan bu kitapta, muhtevalardan hikâyelerdeki kahramanlara kadar birçok mevzuda duyarlılık gösterilmiştir. Çalışmanın ve ilmin önemi, anneliğin kutsallığı, oyunun çocukların yaşamındaki işlevi, doğa ve hayvan sevgisi, dürüstlüğün önemi gibi birçok husus yazar tarafından ele alınmıştır.

İbrahim Aşkî, eğitime dair görüşlerini yukarıda bahsedilen eserlerde dile getirmiştir. Bu eserlerin yanı sıra yazarın *Gün Doğuşu* dergisinde de iki makalesi mevcuttur. Daha önce de belirtildiği gibi Aşkî'nin başka eserlerinin olması da muhtemeldir. Tarafımızca hazırlanan *İbrahim Aşkî'nin Telif Eserleri (İncelemeler-Metinler)* isimli eserde, ayrıntılı bir literatür taraması yapılmaya gayret edilmiş ve yazarın tüm eserlerine ulaşmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda *Gün Doğuşu* dergisinde eğitimle doğrudan ilgili iki yazıya rastlanmıştır.

Gün Doğuşu Dergisindeki Yazılar

II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında Osmanlı basın hayatında özgür bir ortam vuku bulur. Bu dönemde ve takip eden yıllarda muhtelif alanlarda birçok dergi yayımlanır. *Gün Doğuşu* da bu

dönemlerde yayımlanan dergiler arasındadır. Zengin içeriğiyle öne çıkan *Gün Doğuşu* dergisi sadece 8 sayı yayımlanır.

Gün Doğuşu, 1 Nisan-22 Mayıs 1919 arasında yayımlanan ve içerik itibarıyla dönemini aydınlatır nitelikte öneme sahiptir... Dergide, farklı bakış açılarıyla sunulan edebî ve bilimsel içeriklerin, öğreticilik gayesine uygun bir yayın politikasıyla yansıtıldığı görülür... Metinlerin okuyucuyu eğitmek, okuyucuların değişen dünya şartlarına ayak uydurmalarını sağlamak, özellikle de Batı'dan yapılan çeviriler sayesinde dünyada olup bitenlerden haberdar etmek gibi bir yönünün de olduğu görülmektedir (Özen, 2020: s.323).

İbrahim Aşkî de *Gün Doğuşu* dergisinde muhtelif yazılar ve şiirler kaleme alır. İlk sayıdan itibaren yazıları yayımlanan Aşkî, daha çok edebî tenkit üzerine yoğunlaşır. Bununla birlikte Aşkî'nin iki yazısı doğrudan çocuk eğitimiyle ilgilidir. Bunlardan ilki "Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim?" başlığını taşır.

Gün Doğuşu dergisinin ilk sayısında yer alan "Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim?" başlıklı yazının hemen girişinde İbrahim Aşkî, evvela terbiye verecek kişilerin donanımına dikkat çeker. Ona göre ebeveyn, muallim ya da mürebbiler, bizzat bu işle meşgul olmuş ve başarı göstermiş kişiler olmalıdır. İlim ve ahlak noktasında yetkin olan bu kişiler, eğitim alanında da kendilerini yetiştirmelidir. Çünkü kendi nefisini terbiye edemeyen başkasını da edemez. Çocuğu tanımak ve anlamak için kişi, öncelikle kendini tanımalı ve bilmelidir.

Diğer metinlerde olduğu gibi bu yazıda da Aşkî, çeşitli benzetmeler vasıtasıyla fikirlerine açıklık getirmeye çalışır. Mürebbi yani terbiye veren ya da eden kişi, tıpkı bir tabip edasıyla çocuğa yaklaşmalıdır. Hastalığın teşhisine göre tedavinin uygulanması gibi, çocuğun durumuna ve ihtiyaçlarına göre de terbiye verilmelidir. Burada yazar, bireysel farklılıklara vurgu yapar ve her çocuğun aynı terbiye sürecinden geçmesini tasvip etmez. Dolayısıyla mürebbiler, çocukları çok iyi tanımalı ve onların ihtiyaçlarını bilmelidir. Çocuğa verilecek terbiye, bu doğrultuda ilerlemelidir.

Yazar, bahçıvan ve fidan ilişkisinden yola çıkarak terbiye sürecini açıklar. Her çocuk bir gonca gibidir ve vakti geldiğinde açacaktır. Burada öne çıkan husus goncanın, tabiatına uygun olarak gelişimini tamamlamasıdır. Bahçıvan bu sürece müdahale değil müsaade etmelidir. Çocuğun gelişimi de buna göre değerlendirilmelidir. Yani terbiye süreci, çocuğun yaratılışında mevcut olan ilgi ve istidatlarını ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır. Eksik ya da hatalı bir süreç, çocuğun kabiliyetlerini köreltebilir.

Hamile bir kadının doğumdan önceki sorumlulukları, doğumdan sonrasına göre nispeten daha azdır. Yazara göre gebe kadın, ana rahmindeki çocuğun gelişimi için bazı hususlara dikkat ederek vazifesini hakkıyla yerine getirir. Bununla birlikte asıl sorumluluk doğumdan sonra başlar. Çocuk; ana kucağında, aile ortamında, mürebbi elinde iyi bir terbiye almalıdır. Aşkî, o dönemde bu hususlara dikkat edilmediğini ve çocuğa bazen baskı uygulandığını bazen de çocuğun aşırı serbest bırakıldığını belirtir.

Çocuğun gelişimini tabiat kanunları açısından yorumlayanlara göre çocuk, anne karnında nasıl yaratılmışsa doğduktan sonra da o şekilde gelişimine devam edecektir. Ancak Aşkî, doğumdan sonraki döneme ebeveynin, muallimin ve mürebbinin de dâhil olduğunu belirtir. Dolayısıyla bu kişiler, terbiye sürecindeki işlevlerinin farkında olmalıdır.

İbrahim Aşkî, sonraki kısımda öğrenme sürecine dair tespitlerde bulunur. Ona göre herhangi bir konuda ilim sahibi olmak için tecrübe ve gözlem şarttır. İnsan, okudukları ve dinlediklerini akli ve hissiyle idrak edip özümsemelidir. Ancak bu şekilde, öğrendikleri onun fikir hayatına dâhil olabilir. Yazar, temeli iyi atılmış bir bina ve kök salmış bir ağaç gibi bilginin de tecrübeyle muhkem olması gerektiğine vurgu yapar. Talim ve terbiye alanında edinilen bilgiler araştırılmalı ve gerekli uygulamalar yapılmalıdır. Bütün bunlar, yaşama da yansımalıdır.

İlmin gereğini yerine getirmek için kişide, teorik bilginin yanında onu uygulamaya dönecek kabiliyetin de olması gerekir. Kişi, okuyarak ya da dinleyerek edindiği bilgileri kendisi de deneyimlemelidir. Aşkî'nin belirttiği gibi çocuk hakkında edinilen bilgiler, çocuğu gözlemleyerek

pekiştirilmelidir. Yazar, diğer mesleklerden verdiği örneklerle, teorik bilginin yanında uygulamanın da ne kadar önemli olduğuna dikkat çeker. Bununla birlikte kişi, sadece kendi deneyim ve gözlemleriyle yetinmemeli, alanıyla ilgili her şeyden istifade etmeye çalışmalıdır. Bu noktada, kibirden uzak durmalıdır.

Aşkî'ye göre âlim kişi, ilmin zararetinin ve kıymetinin farkında olduğundan, nerede ve kimde olursa olsun ilim edinmek için elinden gelen her türlü çabayı tereddütsüz gösterir. Yine, âlim bilir ki insan, maddi ve manevi olarak hem diğer insanlara hem de kâinata muhtaçtır.

Yazar, yukarıdaki açıklamaları yaptıktan sonra "Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim?" başlıklı yazısını neticelendirir. Ona göre çocuk ve terbiye hususunda ebeveyn, muallim ve mürebbilerin bilgi sahibi olması ve bu doğrultuda davranması gerekmektedir.

İbrahim Aşkî'nin *Gün Doğuşu* dergisindeki ikinci yazısı, "Çocuğun Mertebesi ve Hakkı" başlığını taşır. Bu metnin girişinde yazar çocuğun dünyaya gelişini, suyun membaından çıkışına benzetir. Gökyüzünden yeryüzüne inen su damlaları, toprak altındaki birçok tabakadan süzöldükten sonra membaina ulaşıp akmaya başlar. Bu yolculuğunda suyun miktarı ve vasıfları, geçtiği tüm tabakaların özelliklerine göre şekillenir. Tıpkı bu şekilde, çocuğun yaratılışı ana rahminden önceki dönemleri de kapsar. Yani çocuğun maddi manevi tüm vasıfları, geçmişin ve içinde bulunulan zamanın müşterek bir eseridir. Burada yazar bir yandan yaratılışa vurgu yaparken diğer yandan doğum sonrası ortamın önemine dikkat çeker. Anne ve babalar da bu sürecin içerisindedir. Çocuğunda iyilik görmek isteyen kişi, küçük büyük tüm kötülüklerden sürekli uzak durmalı ve iyiliklere yönelmelidir. Yazara göre çocukta terbiye süreci, doğumdan önceki aşamaları da kapsamaktadır. Çok uzun bir süreç olan terbiyede, aile önemli bir aşamadır ve yazar da buna dair fikirlerini açıklar.

Osmanlı kültüründe erkek çocuğa "mahdum" denilmektedir. Aşkî, bu kelimenin diğer anlamına dikkat çeker ve kelimenin manasının "kendisine hizmet edilen" olduğunu belirtir. Bu doğrultuda, tüm aile fertlerinin çocuğa hizmet etmesi gerekmektedir. "Mahdum" kelimesinden yola çıkılarak yazarın sadece erkek çocukların eğitimine önem verdiği düşünölmemelidir. Diğer eserleri göz önünde bulundurulduğunda Aşkî'nin bu konuda bir ayırım yapmadığı görülür. Çocuğun maddi ve manevi aciz olduğu düşünöldüğünde, aile içinde en çok onun korunması ve kollanmasına özen gösterilmelidir. Bütün davranışlarında acizliği ve zayıflığı görönen çocuk, insanda merhamet, şefkat ve sevgi uyandırır. Nefes almayı, meme emmeyi, uzuvlarını kullanmayı, açlığı, tokluğu, yürümeyi vb. henüz bilmeyen çocuğa bütün bunlar sabırla öğretilmelidir. Aşkî'ye göre çocuğa hizmet etmek, bilmediklerini ve öğrenmek istediklerini öğretmek, muhtaç olduğu ilmi ona vermek demektir.

Yazar, ilerleyen kısımlarda ayrıntıların önemine dikkat çeker. Ona göre çocuğa yemek vermek yerine, yemesini öğretmek gerekir. Bununla birlikte nimeti güzel ve iyi bir şekilde kullanmayı öğretmek, nimetin sahibini de tanıtmak gereklidir. Aşkî'nin dinî ve tasavvufi yönleri göz önünde bulundurulduğunda onun bu ifadelerle ahlak eğitimine vurgu yaptığı söylenebilir. Ahlak konusunda hassas olan yazar, bu vazifenin yerine getirilmemesi durumunda çocuğa hakkının verilmediğini düşünür ve neticede çocuğun aileye bir bela, bir musibet olabileceği hususunda uyarıda bulunur.

Yazar, çocuğun yaratılışı gereği aciz ve zayıf olduğunu birçok kez vurgular. Çocuğun hataları, kabahatleri, bağırması bu özelliğinden kaynaklanır. Büyüklerin yaptığı hata ve kabahatler çocukta göröldüğünde, çocuğu akılsız veya kötü niyetli olarak değerlendirmek cehalettir. Dolayısıyla çocuğa hizmet, yardım ve rehberlik etme hem sürekli olmalı hem de sevgi, şefkat, ihtimam ve mülayimlik düşturlarıyla gerçekleşmelidir.

Aşkî'nin öne çıkardığı hususlardan biri de çocuğun ihtiyaçlarının giderilmesinin önemidir. Ona göre çocuğun ihtiyaçları tam zamanında ve mekânında giderilmeli, erteleme ya da değişiklik yapılmamalıdır. Çünkü çocuk bir fidan gibi naziktir, ihtiyaçları giderilmezse bundan zihnen ve bedenen etkilenir. Yazar, çocuğun sabırsızlığına da dikkat çeker. Çocuk, doğası gereği sabırsızdır dolayısıyla yetişkinlerin, çocuğu idare edebilmesi için daha fazla sabır göstermesi gerekir. Çocuğun sabır ve

tahammül eksikliğinin yanında bilgisizliği de söz konusudur. Çocuk, ilme ihtiyaç duyarak etrafına aciz ve zayıf bir şekilde baktığı anda, onun bu ihtiyacı en güzel ve makbul bir surette giderilmelidir. Bunun ertelenmemesi gerekir. Yazar, bu konuda sorumluluğu yetişkinlere yükler. Çocuğa bilmediğini öğretmemek, çocuğun değil ebeveynin, mürebbinin ya da muallimin aczi ve ehliyetsizliğidir.

Yazar, terbiye sürecini yine bahçıvan ve fidan metaforuyla izah etmeye çalışır. Bahçıvan bir fidanı yetiştirirken topraktan güneşe kadar her şeyi göz önünde bulundurur. Özenle yetiştirilen fidanın dal budak salmasında, çiçek açıp meyve vermesinde bahçıvanın bakım yapmak dışında herhangi bir müdahalesi bulunmaz. Aşkî bu metaforla terbiye sürecinin özünü anlatmaya çalışır. Yani terbiye veya eğitim, çocuğun özünde var olan ilgi ve istidatların doğal bir şekilde ortaya çıkmasına imkân vermelidir. Ebeveyn, mürebbi ya da muallim bu süreçte bir bahçıvan gibidir. Fidan, bahçıvanın isteğine göre meyve veremeyeceği gibi çocuk da başkalarının isteğine göre terbiye edilemez.

Yazar, sonraki bölümde kaptan, süvari, makinist, tüccar ve muharrir mesleklerini örnek göstererek bir işte başarıya ulaşmak için o işin kanun ve kurallarına göre davranmanın gerektiğini belirtir. Çocuğu bir fidan, bir gemi, bir makine, bir kitap, bir âlem vb. şeklinde görmek ve değerlendirmek olasıdır. Bununla birlikte Aşkî'ye göre, çocuğun özü olduğu gibi kabul edilmeli, kendini gerçekleştirme hususunda ona serbest bir ortam oluşturulmalı ve engellerin önüne geçilmelidir. Ebeveynin vazifesini bu şekilde göstermek kolaydır ancak bu işin güzel bir şekilde ifa edilmesi oldukça zordur. Bu güçlükleri, işin içine girenler ve bu duyguya sahip olanlar çeker.

İbrahim Aşkî metnin son bölümlerinde, yazının başlığında belirttiği çocuğun mertebesi ve hakkına dair fikirlerini somut bir şekilde açıklar. Çocuk, aciz ve zayıf olduğundan herkesten daha çok hizmete muhtaçtır. Dolayısıyla çocuğa hizmet etmek için ne gerekiyorsa tereddütsüz yerine getirilmelidir. Bu uğurda servet, zahmet, emek, çaba vb. her türlü fedakârlığı yapmak gerekir. Aksi takdirde anne ve babalar görevlerini yerine getirmemiş olur ve çocuklarından karşılık bekleyemez. Aşkî'ye göre çocuk, ailenin sultanıdır ve bütün aile onun yardımcısı olmalıdır.

Çocuk için yapılan manevi fedakârlık, maddiyattan daha önemlidir. Anne veya baba, çocukla birlikte zaman geçirirken kendi işlerini, endişelerini bir kenara bırakıp çocuğun istek ve ilgileri doğrultusunda ona eşlik eder. Aşkî'ye göre bu fedakârlıklar çok kıymetlidir. Ailenin bütün yaşamı, çocuğa odaklı olmalıdır. Çocuk, istenmedik davranış sergilediğinde ona daima yumuşak davranılmalı, gülüp geldiğinde her şey unutulmalıdır. Yazar son olarak, doğrudan emir ve nasihat verme konusunda uyarıda bulunur. Çocuğa kinaye, istirham ve istifham şeklinde dolaylı yollarla emir ve nasihatler verilmelidir. Elbette ki bütün bunları uygulamak zor bir süreçtir.

Sonuç ve Tartışma

İbrahim Aşkî; telif ve tercüme eserleriyle, hazırladığı ders kitaplarıyla, muhtelif dergilerdeki yazılarıyla ilim dünyasının birçok disiplinine katkıda bulunan ender münevverlerden biri olmuştur. Edebiyat, matematik, tasavvuf, mühendislik gibi geniş bir ilgi alanına sahip olan yazarın bazı eserleri doğrudan eğitimle ilgilidir. Özellikle çocukların eğitimine ayrı bir önem veren Aşkî, bu sürecin ayrıntılarını eserlerinde ele almıştır.

İbrahim Aşkî'nin *Gün Doğuşu* dergisindeki yazılarından ikisi doğrudan çocuk eğitimiyle ilgilidir. "Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim?" başlıklı ilk metinde yazar, öncelikle terbiye veren kişilerin yetkinliğine vurgu yapar. Ona göre, çocukları eğiten kişilerin ilim, ahlak ve çocuk eğitimi konularında donanımlı olması gerekir. Her çocuğun farklı yaratıldığını düşünen Aşkî, ihtiyaçlara göre terbiye verilmesi gerektiğini söyler. Yani terbiye, her çocuğa aynı şekilde verilmemeli, bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Terbiye sürecine dâhil olan ebeveyn, mürebbi veya muallim, çocuğun doğuştan sahip olduğu ilgi ve istidatların doğal bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamalı, sürece müdahale edip yanlış yönlendirmeye sebep olmamalıdır. Yazarın öne çıkardığı hususlardan biri de gözlem ve tecrübedir. Terbiye alanında edinilen bilgiler, bu yollarla özümsemeli ve çocuktan hareketle süreç işlemelidir.

Gün Doğuşu dergisindeki “Çocuğun Mertebesi ve Hakkı” başlıklı ikinci yazıda İbrahim Aşkı, öncelikle terbiye sürecinin doğumdan önceki dönemlerden itibaren başladığına dikkat çeker. Dolayısıyla ebeveynler, bu farkındalıkla davranmalıdır. Sonrasında yazar, çocuğun yaratılışı gereği aciz ve zayıf olduğunu belirtir. Bu doğrultuda bütün aile fertleri çocuğu koruyup kollamalı ve ona, ihtiyaç duyduğu hizmet ve ilmi sabırla, sevgiyle, şefkatle vermelidir. Bütün bunlar yapılırken zaman ve mekâna dikkat edilmeli, ihtiyaçların giderilmesinde erteleme veyahut değişiklik yapılmamalıdır. İhtiyaçları giderilmeyen çocuk, zihnen ve bedenen olumsuz etkilenir. Diğer taraftan, çocuğa emir ve nasihatler doğrudan değil dolaylı bir şekilde verilmelidir. Terbiye sürecinin sorumluluğu çocukta değil ebeveyn, mürebbi ya da muallimdedir. Hem maddi hem de manevi fedakârlık gerektiren bu süreç, herkes için zor ve meşakkatlidir. Bu yazıda da Aşkı, çocuğun ilgi ve istidatlarına dikkat çekerek bireysel farklılıklara vurgu yapar. Çocuğa özgür bir ortam oluşturulmalı ve bu sayede onun doğuştan gelen yeteneklerinin ortaya çıkması sağlanmalıdır. Yazara göre terbiye sürecinde ahlak da göz ardı edilmemelidir. Aksi takdirde, aile için saadet kaynağı olan çocuk, bir musibete dönüşebilir.

Analitik bir düşünce yapısına sahip olan İbrahim Aşkı, yüz yıl önce yayımladığı eserlerde eğitim sorununu uzun vadeli olarak düşünmüş ve bugün dahi tartışma konusu olan mevzulara açıklık getirmeye çalışmıştır. Yazar, bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmiş ve her çocuğun ilgi ve istidatları doğrultusunda eğitilmesini tavsiye etmiştir. Bugün yanlış yönlendirme sonucunda birçok kişi, ilgi ve yeteneklerinden uzak alanlarda çalışmaktadır. Özellikle meslek seçiminde bu hususlara dikkat edilmediği için kişilerin kendilerini gerçekleştirme amaçları da yarım kalmıştır. Aileler, çocukların kabiliyetlerini değil ikbal endişesini ön planda tutmaktadır.

Aşkı, çocuk eğitimiyle doğrudan ilgili olan kişilerin yetkinliğine de vurgu yapmıştır. Bugün, ailelerin ve eğitimcilerin çocuk eğitimi alanındaki bilgi ve birikimi nispeten istenilen seviyeye ulaşmıştır. Çocuğa yaklaşım tarzı konusunda da önemli bir aşama kaydedildiği söylenebilir. Yazarın ahlakla ilgili uyarıları da dikkate alınmalıdır. Günümüzde akademik başarıya odaklanan eğitimciler ve aileler, ahlak konusunu göz ardı etmektedir. Bu da kendisine, ailesine ve topluma yabancılaşmış bireylerin yetişmesine sebep olmaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Çalışma eser incelemesi türünden olup etik kurul izni gerektiren çalışmalar sınıfına dâhil değildir.

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akün, Ö. F. (1995). Fâik Reşad. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 12, 103-109. <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/12/C12004405.pdf>
- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ş. (2010). *İbrahim Aşkı (Tanık) çocukların şiir defteri*. Medipres Yayınları.
- Günaydın, Y. T. (2013). Ahlakçı bir edebiyat hocası: İbrahim Aşkı Tanık (1873-1977). *Diyanet*, 268, 68-70.
- Kenan, S. (2012). Türkiye (Eğitim Öğretim). *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 41, 586- 593. <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/41/C41023355.pdf>

Kısakürek, N. F. (2021). *O ve ben*. Büyük Doğu Yayınları.

Özdemir, M. (2011). *Çocukların şiir defteri İbrahim Aşkî Tanık*. Timaş Yayınları.

Özen, S. (2020). *Gün Doğuşu mecmuasının çeviri yazısı ve edebî metinlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Uçman, A. (1999). İstılâhât-ı İlmîyye Encümeni. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 19, 207-209. <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/19/C19006316.pdf>

Yarbağ, C. (1967). 94 yaşında dinç bir denizci İbrahim Aşkî. *Hayat Tarih Mecmuası*, 6, 30-35.

Yiğitoğlu, M. & Sağlam, A. (2021). *İbrahim Aşkî'nin telif eserleri (incelemeler-metinler)*. Eğitim Yayınevi.

Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim?²

Bu su'âle en iyi cevâb verebilecek kimse, bilfi'il çocuk terbiye etmeye çalışan ve muvaffak olan zât olabilir ki bu zât evvel emirde kendi 'ilim ve ahlâkını tekmil etmiş ve çocuk kimdir, terbiye nedir iyice öğrenmiş olur. Zîrâ nefsin terbiye etmeyen âharı hiç edemez. Zîrâ çocuk kimdir bilmek için insân evvelâ kendini iyi bilmelidir.

Mürebbî tabîb gibidir. Tabîb mu'âyene ve teşhîs ile ihtiyâcı anlayıp ona göre 'ilâc vereceği gibi mürebbî de çocuğu dâ'imâ gözetleyip hâline ve ihtiyâcına göre tedbîr ittihâz eder. Tabîb bedeni ve zihni ne kadar iyi okur ve anlarsa o kadar iyi îfâ-yı vazîfe eder; mürebbî de çocuğu ne kadar iyi okur anlarsa o kadar iyi terbiye eder. Zîrâ tabîbe tedâviyi bizzât maraz göstereceği gibi mürebbiye de terbiyeyi çocuk ta'lîm eder. Hâkim, derler ki kendi kendisine hükmetmez; belki mahkûm, hâliyle, ona böyle veyâ şöyle hüküm ver diye 'ilâm eder; ya'nî hâkim, hükmünü, mahkûmdan alıp söyler ve hakîkatte hükmü veren hâkim değil mahkûmdur. Hülâsa mürebbiye terbiye için hatt-ı hareket ta'yîn eden çocuktur, çocuğun hâl ve şânıdır. Binâ'en'aleyh mürebbî çocuğun hakikatini bilir, mâhiyetini görürse terbiyenin yolunu bulur ve o yolda ileri gider. Her işte muvaffakiyet bilenidir. Harbde hasmının hâlini doğru ve iyi bilen ve ona göre hâlini bildirmeyen muzaffer olur. Keşiflere, îcâdlara nâ'il olan zâtlar, tabî'atı ve eşyâyı dikkatle okuyup anlamaya çalışanlardır. Deniz, gemi nedir kim iyi bilirse o en iyi gemici olur.

Filhakîka hepimiz çocuk kimdir bilmeliyiz. Bilenler demişler ki çocuk bir gonca gibidir ki açılacaktır; tabî'atın kucağında tadrîcen inkişâf edecektir. Burada bâğçevânın vazîfesi ne ise mürebbînin de odur. Bâğçevân goncanın açılmasına, meyvenin büyümesine hizmet eder; lâkin o fi'ili tabî'iyye müdâhale değil müsâ'ade etmek sûretiyle eder. Gonca, meyve, tabî'at ve hilkatinin muktezâsına tebe'an açılır, büyür; bâğçevânın nezâreti ve hizmetiyle değil. İyi bâğçevân bilir ki gonca, meyve, her şey fitratın emri altındadır; kendi de öyle. Bunun için bâğçesindeki şeyler lisân-ı hâl ile ona ne söylerlerse onu yapar.

Yine bilenler demişler ki ana rahminde çocuk nasıl tezâhür ve tekâmül ediyorsa ana kucağında, 'âile ve mürebbî elinde de öyle terbiye görmelidir. Hâmil bir kadın yavrusuna iyi gelecek hâl ve harekette bulunmaktan ve zarar verecekleri terk etmekten başka bir şey yapmazsa vazîfesini hüsn-i îfâ etmiş olur. Eğer çocuk doğurduktan sonra da böyle hareket etseydi en iyi mürebbî olurdu. Hâlbuki câhilâne müdâhale ediyor; çocuğa dâ'imâ mürebbî olacağına ba'zen dost, ba'zen düşman, ba'zen zâlim, ba'zen yabancı, ba'zen sert, ba'zen yumuşak oluyor. Kâh hâkim, kâh mahkûm oluyor.

Filhakîka bu 'âleme 'ulemâ mehd nazarıyla bakarlar; hattâ mehd-i tabî'at sözü teşbîh yani hayâl değil hakîkattir derler. Çocuk rahm-i mâderde nasıl halk olunageliyorsa bu 'âlemde de öyle tasvîr ve ikmâl olunagitmektedir. Yalnız musavvirin isti'mâl ettiği kalem yâhûd âletlere ana baba yâhûd mu'allim ve mürebbî de dâhil oluyor. Binâ'en'aleyh mürebbî vazîfesini böyle bilip böyle yapmalı ve bunu ne tecâvüz edip ileri gitmeli, ne de tecâhül edip geri kalmalı.

İnsân kendi nefsinde tecrübe ve müşâhede etmedikçe bir şey hakkında küçük bir 'ilim, bir fikir sâhibi olamaz. Leysel-haberu ke'l mu'âyene³. Terbiyeye, 'âleme, tabî'at ve hilkate dâ'ir ne okursa okusun ne dinlerse dinlesin müktesebât-ı 'akliye binnefs his, idrâk ve müşâhede edilmezse insâna mâl olmaz; hazmolunmayan veya temsîl olunamayan ta'âm hayât-ı bedeniyyeye dâhil olamayacağı gibi böyle şeyler de hayât-ı fikriyeden hâric kalır. Binâ temelli ve ağaç köklü olmalı ki yaşasın. Binâ'en'aleyh ta'lîm ve terbiye bâbında, ne kadar okumuş olursak olalım nefsimizde tahkîkât, tatbîkât yapmadıkça ve gördüğümüzü, okuyup dinlediğimizi kendi hayâtımızla teşrîk ve tevhit etmedikçe bilfi'il iş görmek yolunda pek yaya kalırız. 'Alelhusûs 'ilmin muktezâsıyla 'âmil olmakta nazarî ve 'amelî bir meleke iktisâbı da ayrıca lâzımdır. Çünkü kitâb yâhûd hitâb bir tercüme, bir nakilden 'ibârettir ki aslı, mevzû'bahis olan şeydir; meselâ terbiye-i etfâl kitâbının mevzû'u çocuktur, mü'ellif çocuğu okumuş, bize naklediyor. Söylediğini iyi anlamak için çocuğu biz de doğrudan doğruya okumalıyız. Yoksa o

² Bu yazı, 1 Nisan 1919'da yayımlanan *Gün Doğuşu* dergisinin 1. sayısının 19-21. sayfalarında yer almaktadır.

³ Haber almak, görmek gibi değildir.

bâbdaki 'ilmimiz bir haberden 'ibâret kalır. Hâsılı terbiyede muvaffakiyet yalnız bilenlerin ve bilmeyenlerin sözlerini dinlemek ve bellekle olmak; harbde muzafferiyet, muhârib ve gâlib olanların sözlerini bellekle olmayacağı gibi; kezâlik icrâ-yı tabâbete salâhiyet ve o bâbda muvaffakiyet, tabîblerin kitâblarını okumak ve derslerini dinlemekle olamayacağı gibi. Bil'akis yalnız kendi tecrübe ve müşâhedesine hasr-ı nazar etmek de ifâ-yı vazîfeye kifâyet etmez. İnsân bittabi' medenîdir ve değil kendi gibi insâna benî âdeme, hattâ bütün mahlûkât ve cemâdâta bizzarûre muhtâcdır ve bu ihtiyâcdan hiçbir zamân ve mekânda istiğnâsı olamaz, eğer kemâlât görmek ve göstermek istiyorsa. 'Akıl ve hikmete münâfi olmasındandır ki enâniyet merdûddur.

'Âlim, 'ilmin kıymetini ve 'ilme ihtiyâcın zarûretini pek iyi bildiği içindir ki nerede ve kimde bulursa gâ'ibi ve tâlibi imiş gibi bilâihtiyâr ve bilâtereddûd alır ve gelenden geçenden, hayvândan cemâddan Yûsuf'unu su'âl eden Ya'kûb gibi olur. Yine 'âlim bilir ki insânsız 'âlem ve 'âlemsiz insân tasavvuru muhâldir, bâtıldır. Bunun için insân bütün bedeniyle insân olduğu gibi 'âlem de insânıyla berâber 'âlemdir. Bunun için hepimiz hayât-ı mâddiyemizde olduğu gibi hayât-ı ma'neviyemizde de bütün benî âdeme ve bütün kâ'inâta zarûrî ve kat'î olarak müftekiriz.

Şimdi çocuklarımızı nasıl terbiye edelim su'âline cevâb olarak diyebiliriz ki evvelâ çocuk kimdir iyi tanınmalı ve terbiye nedir iyi bilmeliyiz. Ve sonra ona göre hareket etmeliyiz. Demek ki evvel emirde çocuk nasıl bir mahlûktur; hilkatı, tabî'atı, kâbiliyeti nedir? Tâm mı yaratılmıştır, eksik mi? Neye muhtâctır, ihtiyâcı ne hadde kadardır? Bize ta'alluku ve bizim ona karşı vazîfemiz ve hakkımız nedir? Gibi su'âllerin cevâbını verebilmeliyiz.

Çocuğun Mertebesi ve Hakkı⁴

Çocuğun bize gelmezden evvel bir mevcûdiyeti, bir mâzîsi olduğunu gördük; bu vecih ile gökten yere indikten sonra tahte'l-arz birçok tabakalardan mürûr etmek üzere cereyân ede ede nihâyet bir noktada yeryüzüne çıkıp yeniden akmaya başlayan suya teşbîh olunabilir. Bizim köyümüze gelen suyun kemiyet ve keyfiyeti menba'ından beri geçtiği yerlere tâbi' olduğu gibi nebe'an etmezden evvel mürûr ettiği tabakât-ı arziyeye de tâbi'dir; ya'nî çocuk rahm-i mâderde var oluyor değil, varlığın şâmil ma'nâsıyla rahm-i mâdere geliyor, düşüyor; hilkat orada yâhûd doğduktan sonra başlamıyor, daha evvel başlamış, binâ'en'aleyh çocukta tedricen veyâ def'aten zuhûr eden evsâf-ı mâddiye ve ma'neviye mâzî ile hâlin müşterek ve mümtezic eseridir ki bu eserlerin mü'essirleri meyânında biz ya'nî ebeveyn de dâhiliz. Evlâdında hasenât görmek isteyen kendini cüz'î, küllî seyri'âttan âleddevâm tecrîd ve hasenât ile tezyîn etmeli; ya'nî çocuğu terbiye etmeye, doğmazdan pek çok evvel başlamalı. Biz burada terbiyeye 'alel'âde hangi yaşta başlanıyorsa oradan i'tibâr ile tevcîh-i nazar edeceğiz. Vâkî'â terbiyede mebd'e'î iyi ve doğru düşünüp esâs vaz' etmenin mâba'd için büyük, pek büyük te'sîri olur. Lâkin o bahis ya'nî çocuğun bize gelmezden evvel matlûba her vecih ile muvâfık bir muhîte girip yetişmesini ve öyle bir tarîkten geçmesini te'mîn etmek mes'elesi bildiğimiz ba'delmîlâd terbiye mâddesinin besmelesi veyâ fâtihâsı olduğu cihetle sûret-i mahsûsada mütâla'a ve müzâkere edilecek ve şimdi burada çocuğun 'â'ilede mertebesi ve hakkı düşünülecektir.

Çocuğa mahdûm denilmesinde büyük bir hakikat görünüyor. Çünkü mahdûm, kendisine hizmet edilen demektir. Bu hâlde peder, vâlîde ve sâ'ir efrâd-ı 'â'ile çocuğa hizmet edecekler. Filhakîka çocuğun mâddeten ve ma'nen en 'âciz olduğu iyi düşünülür ve hiç unutulmazsa 'â'ile içinde ma'îşet ve sıyânete en ziyâde ihtimâm edilecek çocuk olduğuna hükmedilir. Çocuğun 'acz ü za'afı bütün harekât ve sekenâtında zâhirdir; o derecede ki ona bakıp da merhamet, şefkat, muhabbet duymamak mümkün değildir. Meselâ doğar, nefes almasını bilmez, siz öğreteceksiniz. Meme emmesini bilmez, sûret-i mahsûsada siz ta'lîm edeceksiniz. Ellerini, ayaklarını hareket ettirmesini bilmez, hattâ onların ne olduğunu bilmez. Açlığını bilmez; doyduğunu bilmez; dişleri çıkar, yemeği çiğnemesini bilmez. Ayağa kalkar, yürümesini beceremez. Hâsılı dikkat edilirse görülür ki hiçbir şey bilmez, o kadar bilmez ki biz ta'accüb ederiz, bunu bilmeyecek ne var deriz; ba'zen hiddet bile ederiz. Binâ'en'aleyh çocuğa hizmet,

⁴ Bu yazı, 15 Mayıs 1919'da yayımlanan *Gün Doğuşu* dergisinin 7. sayısının 154-157. sayfalarında yer almaktadır.

bütün bilmediklerini ve bittabi öğrenmek istediklerini öğretmektir; ya'nî ona muhtâc olduğu ilmi vermektir.

Meselâ çocuğa yemek vermek ona bir hizmet etmektir; lâkin asıl mes'ele, asıl hizmet, yemesini öğretmektir. Ona da bize de rızığımızı veren veriyor; bizim o bâbda gerçekten dâhlimiz yok; bize düşen, ni'meti hüsn-i isti'mâl etmesini, velîni'meti bilmesini öğretmektir. Vazîfemizi bu nokta-i nazardan 'ayân olarak ta'yîn edip de îfâsına ihtimâm etmezsek çocuğa hakkını vermemiş oluruz ve böyle bir hakka tecâvüz etmenin cezâsını da o zamân ve mekânda mutlakâ görürüz ki o da çocuğun 'â'ileye bir ni'met ve sa'âdet olmaktan çıkıp bir belâ, bir musîbet olmasına kadar varır.

Çocuğun 'âciz ve za'îf olduğunu bilmeliyiz. Hatâları, kabâhatleri hep 'aciz u za'afındandır; bağırıp çağırması, atıp tutması da öyle. Hattâ büyükler yaptığı hâlde hatâ ve kabâhat 'addolunacak ef'âlin çocuktan sudûrunu görüp de yine öyle 'addetmek ve hele çocuğa 'akılsızlık yâhûd sû-i kasid gibi hâller isnâd etmek büyük cehâlettir; cehâleti kabûl etmezsek bu hareketimiz 'âcize ve za'ife kasdî bir tecâvüz olur. Binâ'en'aleyh çocuğa hizmet, mu'âvenet ve delâletimiz hem dâ'imî olmalı hem de merhamete, şefkate ve muhabbete lâayk bir takayyüd, bir ihtimâm, bir mülâyemet ile olmalı.

Çocuğa edilecek hizmet mutlakâ tâm zamânında, mekânında ve îcâb ettiği sûrette yapılmalı ve aslâ te'hîr, tebdîl edilmemelidir. Çünkü çocuk fidan gibi nâziktir, ihtiyâcı tâm ânında tesviye edilmezse beden ve zihnen müte'essir olur. Büyükler gibi sağlam, kaba değildir, sâniyen çocuk sabırsızdır. Ya'nî uzunca bir 'ömür sürüp de bir haylî sabır dersi almış değildir nefsimize rücû' ile düşünürsek çocuğun sabırsızlığını pek tabîî buluruz. Bunun için çocuğumuzda ne derece sabırsızlık görürsek kendimiz o derecenin fevkinde sabır göstermeliyiz ki müdür ve müdebbir olabilelim. Sâlisen bu tahammül ve sabır fıkânına bir de 'ilim noksânını 'ilâve etmeliyiz. Çocuğun cehlini bilfi'il anladığı ve 'ilme ihtiyâcını gerçekten duyduğu ve binâ'en'aleyh 'âciz ve za'if etrafına bakındığı vakit ona muhtâc olduğu ilmi en tabîî, en güzel, en makbûl bir sûrette yetiştirmeli; bu zamânı geçirirsek bir vazîfeyi terk, bir hakkı ibtâl etmiş oluruz. Eğer çocuğa bilmediğini, isteyerek severek öğretmek üzere öğretmezsek 'âciz veyâ nâehil olduğumuzu i'tirâf etmeliyiz. Çünkü çocuğun öğrenmekten 'âciz olduğuna hükmedilmezden evvel bizim öğretmekten 'âciz olduğumuz tezâhür eder.

Bâğçevân yetiştireceği bir fidan için kuytu, güneşli bir yer, yumuşak ve zengin toprak, örtü vesâ'ire hâzırlar; tohumu eker, örter, su verir; muzır böceklerden vesâ'ireden vikâye eder. Fide olunca daha ziyâde gözünü açar. Yetişmiş fidanlardan, büyümüş ağaçlardan ziyâde taze fidanlara bakar. Bilir ki onlar pek nâziktir. Yine bilir ki onların gizli ve aşikâre düşmanları pek kesretli ve pek kuvvetlidir. Bundan mâ'adâ bâğçevân fidanı büyümekte, dal budak salıvermekte, çiçek açıp meyve vermekte kendi emrine tâbî kılmaya çalışmaz, hattâ bunu hâtırına bile getirmez. Bil'akis fidanın ihtiyâcı ne ise onu bilip tedârik eder; fidan lisân-ı hâliyle ne söylüyorsa onu anlayıp cevâbını verir; bütün mu'âmele ve idâresinde, bütün vazîfesinde fidanın hükmüne teba'iyet eder; bilir ki hizmet ve muvaffakiyet mutlakâ böyle olur, başka türlü olmaz.

Kaptan akan suya, esen rüzgâra göre gemisini idâre ve muhâfaza eder; süvârî hayvânını bilerek kullanır. Makinist, makinesini tanzîm eden ve hareket ettiren kuvvetleri gözeterek işletir. Tâcir mâlını ve müşterîsini bilip onlardan istihrâc ettiği ahkâma göre hareket ve mu'âmele ederse işinde muvaffak olur. Muharrir, muhâtablarının hayâtını, hissiyâtını, ihtiyâcâtını besleyip de yazarsa okutur. Hâsılı insân bir kuvveti, bir mevcûdiyeti tasarruf ve idâre etmek isterse onu tasarruf ve idâre eden kuvvetlere, kânûnlara tav'an ve tamâmen mutî' vü münkâd olmalıdır ve bunun başka yolu yoktur.

İşte çocuğumuza böyle yetiştirilecek bir fidan, idâre edilecek bir gemi, bir makine nazarıyla bakarız. Yâhûd mütâla'a ve te'lif edilecek bir kitâb, rasad ve keşfedilecek bir 'âlem, halledilecek bir mes'ele, işletilecek bir sermâye, mütekellim olacak bir muhâtab, metbû' olacak bir tâbî nazarıyla da bakabiliriz. Lâkin böyle hangi noktadan görürsek görelim onu göründüğü gibi görmeye, olduğu gibi bilmeye ve bu görgü ve bilgi ile hareket ederek onu olacağı gibi yapmaya çalışmalıyız; ya'nî onu olacağı gibi olmakta tamâmiyle serbest bırakıp böyle büyümesine hizmet edecek esbâbı ihzâr ve ikmâl, mânî olacak esbâbı izâleye dikkat etmeliyiz.

Ebeveynin vazîfesini böyle göstermek bakınız ne kolaydır; lâkin hüsn-i îfâsına gelince iş pek ziyâde, güçleşir. Ma'mâfîh bu su'ûbeti de işin içine gerçekten girenler ve duygusu olanlar çeker.

Şimdi çocuğun 'â'ile ve cem'iyet içinde mertebesini ve hakkını ta'yîn edebiliriz. Mâdemki çocuk içimizde dâ'imâ ve mutlakâ en 'âciz, en za'îftir, herkesten evvel ve herkesten ziyâde hizmete muhtâcdır; çocuğa hizmet edebilmek için ne servet, ne dikkat sarf etmek lâzım gelirse bilâtereddüt ve bilâihtiyar sarf etmeliyiz; bu bâbda ne kadar zahmet çekmek îcâb ederse çekmeliyiz; ne kadar üzölmek, ne kadar özenmek lâzım gelirse çekinmemeliyiz. Uğraşmaktan, çabalamaktan, gece gündüz düşünmekten aslâ fâriğ olmamalıyız. Hâsılı her fedâkârlığı yapmalıyız yoksa vazîfemizi terk etmiş oluruz; şefkatte, muhabbette nâkıs oluruz. Hakîkî ana, baba mertebesinin dînunda kalırız ve evlâdımızdan bir mukâbele beklemeye hakkımız olmaz. Bunun için çocuğun mertebesi, 'â'ile devletinde 'âdetâ hâkim, sultân mertebesidir ve bütün 'â'ile onun tâbî'i ve hâdimidir; çocuğun bu mertebesi onun hakkıdır ve ona hakkını vermek bizim vazîfemizdir.

Evlâda karşı vazîfesini îfâ edebilmek için ebeveynin en büyük fedâkârlığı ma'nen olur; o mâddî fedâkârlık ma'nevinin yanında pek sönük kalır. Meselâ baba yâhûd ana çocukla berâber bulunduğu vakit mutlakâ onun tabî'î olan hevesât ve temâyülâtına mûmâşât ederek kendi emellerini, endîşelerini kâmilten terk etmeye mecbûrdur; yoksa müsâdeme muhakkaktır. 'Â'ilenin bütün umûr-ı ma'îşeti ve hayâtı çocuğun umûr-ı terbiye ve idâresine tâbî' olur. Dâ'imâ lütuf ile mûmâşât ve müdârâ ile hareket etmek, çocuk serteldikçe yumuşamak, o âteş püskürdükçe ona yalvarmak, yaltaklanmak, ma'mâfîh nâdiren îcâb ettiği vakit darılmak, gücenmek ve çocuk gülerek geldiği vakit her şeyi unutup hüsn-i kabûl etmek, hep kinâye tarîkiyle nasîhat etmek, emrini emir sûretinde vermeyip istîrhâm, istîfhâm sûretinde vermek, hâsılı çocuğun huzûrunda kendinden, bütün âmâl ve efkârından tecerrüd etmek kolay yapılır fedâkârlık mıdır?

İbrâhîm 'Aşkî



Elçin ERGİN TALAKA¹ 

¹Dr. Öğretim Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, eergin@kastamonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
19.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted
14.06.2023

Yayın Tarihi/Published
30.06.2023

Musical Maps and Learning Strategies in Teaching Solfege the Context of Mental Schemas

Abstract

The aim of this research is to examine the musical map and learning strategies used in solfege teaching in the context of mental schemas. The research was carried out with 32 students consisting of 1st and 2nd year students receiving professional music education. The research was carried out with the case study pattern. As a data collection tool, the interview form consisting of two parts was applied to a group of 32 students. The obtained data were converted into frequency and percentage tables and analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that the most frequently used strategies were attention and repetition, the students were not enough to visualize the theoretical knowledge in their minds, and they were not aware of the problems experienced while reading the notes.

Keywords: Musical maps, solfege, learning strategies, schema theory.

Citation: Ergin Talaka, E. (2023). Musical maps and learning strategies in teaching solfege the context of mental schemas. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 156-181. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.206>

Zihinsel Şemalar Bağlamında Solfej Öğretiminde Müzikal Haritalar ve Öğrenme Stratejileri

Öz

Bu araştırmanın amacı, solfej öğretiminde kullanılan müzikal harita ve öğrenme stratejilerini zihinsel şemalar bağlamında incelemektir. Araştırma, mesleki müzik eğitimi alan 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan görüşme formu 32 kişiden oluşan öğrenci grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde tablolarına dönüştürülmüş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda en sık kullanılan stratejilerin dikkat ve tekrarlama olduğu, öğrencilerin teorik bilgileri zihinlerinde canlandırma konusunda yeterli olmadıkları ve notaları okurken yaşanan sorunların farkında olmadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzikal haritalar, solfej, öğrenme stratejileri, şema teori.

Atıf: Ergin Talaka, E. (2023). Zihinsel şemalar bağlamında solfej öğretiminde müzikal haritalar ve öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gokalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 156-181. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.206>



Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş

Solfej okumayı öğrenmek; öğrencinin kendini tanıdığı, öğrenme sürecini aktif olarak izleyerek problem çözmeyi öğrendiği, stratejik düşünmeyi kavrayabildiği ve birçok müzikal davranışı etkileyen sistematik bir bütünü doğru uygulayabildiği bir durumu ifade eder. Aslında solfej okumanın doğasından, içerdiği aşamalı ve zor becerilere, sistematik yapılara, sesler arasındaki ilişkilere ve müzikal bileşenlere kadar giden bu süreç zorlaştıkça beceri kalıcı hâle gelmektedir.

Öğrenmeyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, öğrenmenin temel olarak dört başlık altında anlatıldığı görülmektedir. Koşullanma teorileri, sosyal bilişsel teori, bilişsel bilgi işleme teorisi ve yapılandırmacı teori olarak öğrenmenin temelini açıklayan bu yaklaşımlar, öğrenmeyi açıklarken farklı özellikleri ön planda tutmaktadır.

Her müzik metni sembolik öğeler içerir. Tuşlarla isimlendirilen ve buldukları yere göre frekans özelliği gösteren bu semboller okunurken duyma, görme ve hissetme özellikleri eşit kuvvette kullanılır. Müzikal okuma (solfej) sırasında kişiler; notaların konumu, aralarındaki perde ve aralık ilişkileri, notanın vuruş süresi, notanın ritmik yapısındaki yeri gibi özelliklere dikkat ederek sesleri doğru okumaya çalışırlar. Kişinin notaya bakarken kurduğu sembolik ilişki, okuma sırasında sağlam bir ilişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Solfej okumada kullanılan bu yapıda; zemin-şekil (porte-note), uzaklık-yakınlık (aralıklı bağlantılar) vb. ilişkilerin “Gestalt” ilkelerine benzediği düşünülmektedir. Müzikal şemalar, müziği oluşturan öğelerin perde, melodik ve armonik fonksiyonların ile aralık ilişkisini yorumlama özelliğine sahiptir. Perde alanındaki ilişkisel bilginin özellikle müzik şemalarının merkezinde olduğu düşünülmektedir” (Krumhansl & Castellano, 1983, s. 327). Solfej okuma, şema kullanımı açısından zihinsel ve somut özellikler içermektedir. Buna ek olarak solfej okuma sırasında kullanılan diğer bir özellik, öğrenme stratejileridir. Zihinsel şemayı oluşturan öğrenci, şemanın adımlarında ne yapacağını bilemez veya kendi öğrenmesi için öğrenmeyi ve çalışmayı kolaylaştıran yolları kullanmaz ise solfej okuması gelişemeyebilir. Bu noktada stratejilerin önemi ön plana çıkmakta ve öğrencinin stratejileri seçmesi ve uygulaması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenmede kullanılan stratejileri anlama; öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını, hangi durumda ve ne şekilde öğrenmeyi desteklediklerini belirlemek açısından önemlidir. Stratejileri belirleme ve solfej okuması sırasında öğrencinin kullanması gereken ve öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülen materyaller, öğrencilerin öğretmen tarafından daha iyi tanınmasını ve ders içeriklerinin buna göre düzenlenmesini sağlayacaktır. Öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenirken veya var olan bir konuyu incelerken bilerek veya bilmeyerek bir strateji kullanması, problem çözme ve üretken düşünme açısından Gestalt psikolojisinin yaklaşımına benzemektedir. Her yeni bilgi ve beceri, öğrenci için çözülmesi gereken bir problem ise; bu problemi sezgisel olarak çözmeye çalışmak, problemi yeniden kurmak, olası çözümleri denemek, bir strateji oluşturmak, organize etmek ve yeniden düzenlemek gerekir.

Bu araştırmanın amacı, çalışma grubu bağlamında öğrencilerin solfej çalışması sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini ve solfej okuma zihinsel haritalarını belirlemektir. Bu bağlamda araştırmada:

1. Öğrencilerin solfej çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşma durumu,
2. Öğrencilerin solfej okumaya ilişkin müziksel haritalarının neler olduğu
3. Çalışma grubunun müzikal imajlarının sınıf düzeyine ve mezun olunan okula göre nasıl farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. “Tek bir olgunun veya durumun ayrıntılı olarak incelendiği bu tasarım; çevrenin, bireyin ve sürecin bütüncül olarak incelenmesini sağlar. Vaka çalışmaları, nasıl ve neden sorularına dayalıdır ve derinlemesine betimleme ve anlamaya yöneliktir” (Sığı, 2018, s. 162). Araştırmada, temel problem çerçevesinde öğrencilerin solfej çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri ve solfej okuma zihin haritaları belirlenmeye çalışılmıştır. Vaka çalışmaları “açıklayıcı-nedensel, betimleyici ve araştırmacı vaka çalışmaları” olarak ayrılmaktadır (Sığı, 2018, s. 163). Araştırmada açıklayıcı durum çalışması tercih edilmiş, tür olarak bütüncül tek analiz birimi ve çoklu olay deseni seçilmiştir. Bu tasarımda, “her olay kendi içinde bütünsel olarak ele alınır ve ardından karşılaştırılır”. Betimleyici durum çalışmaları “bir durum hakkında bilgi vermek için bir veya iki durumu kullanma”dır (Aytaçlı 2012, s. 3). Bu nedenle araştırmada, öğrencilerin zihinsel haritalarını ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye ve daha sonra birbirleriyle ilişkilendirmeye çalışmak için bu desen kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesinde bir üniversitede yer alan ve güzel sanatlar kapsamında mesleki müzik eğitimi almakta olan 1. ve 2. sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolayda örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yöntemde katılımcılar hem kolay ulaşılabilen hem de katılmaya istekli kişiler arasından seçilir. Kolayda örnekleme, “para, zaman ve kaynak ölçütlerine göre elde bulunan ve kendisinden hemen veri toplanabilecek örneklemdir” (Sığı, 2018, s. 131). Çalışma grubunda 32 kişi yer almaktadır ve öğrencilerin 16’sı birinci sınıf ve 16’sı ikinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Öğrencilerin solfej çalışmaları sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini ve çalışmalara yönelik geliştirdikleri haritaları belirlemek için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan formun geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür incelenerek sorular hazırlanmış, alan ve dil uzmanlarına sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra oluşan form iki bölüm içermektedir. İlk bölümde öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Formun birinci bölümünde yer alan ifadeler 6 dikkat stratejisi, 3 duyuşsal strateji, 5 tekrar stratejisi, 1 biliş yönetimi stratejisi ve 2 yorumlama stratejisi içermektedir. Formun ikinci bölümünde ise solfej okumaya ilişkin zihin haritalarının belirlenmesine yönelik çizim soruları yer almaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, görüşme formunun yapısına bağlı olarak analiz edilmiş, formun ilk bölümünden elde edilen yanıtlar olumlu-olumsuz görüşler doğrultusunda tablolaştırılmıştır. Formun ikinci bölümünde yer alan açık uçlu ve çizim gerektiren sorulara ait yanıtlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, bu bağlamda kod ve kategoriler oluşturulmuş ve buna ek olarak öğrenci çizimleri doğrudan alıntılanarak, çizimlerde yer alan ortak ifadeler şemalaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme stratejisinin dikkat stratejisi altında “aralığı belirleme” olduğu görülmektedir. Her solfejden önce ritmik artikülasyon yapan 4 birinci sınıf öğrencisi (E:3, K:4) ve 7 ikinci sınıf öğrencisi (E:3, K:4) bulunmaktadır. Toplam 32 öğrencinin diğer dikkat stratejilerini kullanma durumu göz önünde bulundurulduğunda; tema ve cümle belirleme için birinci sınıfta 2 öğrenci, ikinci sınıfta 3 öğrencinin bu stratejiyi kullandığı, uyarıcı not almada birinci sınıfta 5, ikinci sınıfta 4 öğrencinin bu stratejiyi kullandığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, birinci sınıfta 5, ikinci sınıfta ise 7 öğrencinin bir notayı okurken diğer notaya bakma konusunda olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Dikkat stratejilerinde “aralık tespiti”nde, birinci sınıf öğrencilerinin bu stratejiyi daha yüksek oranda kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Solfej çalışmalarından önce “ritmik artikülasyon yapma” ihtiyacının ikinci sınıf öğrencilerinde daha yaygın olduğu ve kız öğrencilerin her iki sınıfta da bu stratejiyi daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Tema ve cümle belirlemede ise öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre bu stratejik basamağı kullanmadıkları belirlenmiştir.



Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin en çok kullandıklarını ifade ettikleri stratejiler, dikkat stratejileri ve tekrarlar stratejileridir. Dikkat stratejilerini en çok kullanan öğrenciler erkek öğrencilerdir (N:29). Kız öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumlarına bakıldığında, dikkat stratejilerinden daha çok tekrarlar stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sıklıkla tercih ettikleri üçüncü strateji boyutu ise duyuşsal stratejilerdir. Biliş yönetimi stratejileri için tercih sayısı erkek ve kız öğrenciler arasında eşittir.

Öğrenciler yorumlama stratejilerini diğer stratejilere göre daha fazla tercih etmekte ancak biliş yönetimi stratejilerinin tercihi, tüm öğrenci grubunda diğer stratejilere göre daha azdır. Dikkat stratejileri en çok erkek öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. İkinci sınıftaki kız ve erkek öğrenciler, tekrarlar stratejisini eşit derecede desteklemektedir. Duyuşsal stratejiler ağırlıklı olarak 2. sınıf öğrencileri arasında tercih edilmekte olup, bu stratejinin erkek ve kız öğrenciler tarafından kullanımları birbirine yakındır. Dikkat stratejilerini 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin tercih ettiği gözlemlenirken, 2. sınıftaki erkek öğrencilerin de bu stratejiyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ek olarak, grup genelinde diğer stratejilerin kullanım durumları incelendiğinde, duyuşsal stratejilerin diğer stratejilere göre daha az tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuç farklı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nacaroğlu'nun (2019) müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları stratejileri belirlediği çalışmasında, 536 kişi üzerinden ölçek aracılığıyla elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının en sık kullandıkları stratejilerin izleme, anlamlandırma ve düzenleme stratejileri olduğu ve tekrarlar ve duyuşsal stratejileri daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, genel müzik öğrenme stratejilerinin kullanım durumlarının düşük olduğu ve bunun nedeninin araştırmamızın sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin herhangi bir strateji kullanma ihtiyacı ve alışkanlığı geliştirmemesi olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada (Akın, 2013), 131 öğrenci üzerinde öğrenme stratejileri ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlar da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada, katılımcı sayısının az olması nedeniyle strateji kullanımında cinsiyet açısından yakın sonuçların olduğu düşünülmektedir. Deniz'in (2015), 139 müzik öğretmeni adayından veri toplayarak yürüttüğü üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin araştırmasının sonuçlarına göre öğrenciler tarafından üstbilişsel strateji sıklıkla kullanılmaktadır. Çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre stratejileri daha fazla kullandıkları ancak bu farklılığın sadece planlama stratejisinde olduğu belirlenmiştir. Vujovic ve Bogunovic'in (2012) müzik öğrencilerinin deşifre sırasındaki bilişsel süreçlerinde kullandıkları stratejilerin türleri ve düzeylerine ilişkin araştırmalarında, öğrencilerin deşifre sırasında; hazırlık, uygulama, problem belirleme ve çözme aşamaları olduğu, buna ek olarak stratejilerin ortak olduğu ve öğrencilerin çoğunlukla fonksiyonel düşünme, tonal düşünme ve armonik bilgiye gönderme yaptıkları belirlenmiştir.

Solfej okumasında aralıkların kullanımına ilişkin çizimlerde; öğrencilerin sesleri tek tek sayarak aralığı hesapladıkları, daha çok çita üzerinde düşünmeye yöneldikleri ve aralıkların akor içinde yorumlanmaya çalıştıkları görülmektedir. Çizimlerinde ses bilgileri, müzik haritalarında durucu-yürüyücü fonetik bilgilerinin doğru ifadeleri tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin diğer teorik bilgilerinde eksiklikleri olduğu ve/veya var olan bilgileri resimle ifade edemedikleri düşünülmektedir. Solfej okumasında en çok problem yaşanan aralıklar ve çözüm önerileri ile ilgili çizimlerde; öğrencilerin 2'li, 6'lı ve 7'li aralıklarda problem yaşadıkları ve yaratıcı çözümler üretmedikleri belirlenmiştir. Tüm öğrenci grubunda (N:32), 17 öğrencinin okuma öncesi genel bir çalışma yaptığı ancak aralıklardan yararlanma çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin teorik bilgilerinde eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu durumun sebepleri arasında; derste not almamanın, düzenli tekrarlar yapmamanın, stratejik çalışmanın farkında olmamanın ve buna göre bir çalışma stratejisi geliştirmemenin olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin düzenli

çalışmamaları, bilgiyi aktif olarak kullanamamaları, zihinsel imgelemelerinde bazı eksiklikler olması veya hayal ettikleri noktaları kâğıda aktaramamalarının yanı sıra algısal farklılıkların da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları sorunların farkında olmadıkları, farkında olsalar bile bunları müzikal davranış bağlantısı kurarak ifade edemedikleri görülmektedir. “Eğitimde beklenen başarı için bireylerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri, kullandıkları öğrenme stratejilerinin farkına varmaları ve kendi öğrenmelerinden sorumlu hâle gelmeleri atılması gereken önemli adımlardan biridir” (Şahin ve Uyar, 2013, s.168). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerden çalışmalarını hakkında düzenli olarak geri bildirim almaları ve özellikle problem belirlemede öğretmenin rol üstlenmesi gerekmektedir. Problemin farkında olmayan öğrencilerin çözüm düşünemeyecekleri gerçeğinden hareketle, ders içerisinde solfej okuma problemleri ve çözüm önerileri hakkında konuşma fırsatları yaratmak öğrencileri cesaretlendirebilir.

Introduction

Solfeging is a learning and skill area that forms the basis of education for students receiving vocational music education and plays an important role in the development of many emotional, psychomotor and cognitive musical skills. Solfege education, which continues from the first year to the end of the education period, provides a prerequisite for other courses for individuals who receive professional music education. Hearing the sounds correctly, making sense of them and reading them correctly affects the individual instrument from success to harmonic comprehension.

Learning to read solfege indicates a situation in which the student recognizes himself, learns to solve problems by actively monitoring the learning process, and can comprehend strategic thinking, as well as correctly applying a systematic whole that affects many musical behaviors. In fact, as this process, which goes from the nature of solfeging to the gradual and difficult skills it contains, to systematic structures, relationships between sounds and musical components, the skill becomes permanent as it becomes more difficult. The important issue at this point is; It is the student's self-knowledge, organizing his knowledge in accordance with the structure of the solfege he reads, realizing what he is doing without giving up and thinking strategically, and being able to act productively/creatively in times of difficulty.

When we look at the studies examining learning, it is seen that learning is basically explained under four headings. These are; conditioning theories, social cognitive theory, cognitive information processing theory and constructivist theory (Schunk, 2014). Among these theories, the behaviors of to know something, paying attention, perceiving, storing, acting strategically, processing information and making mental imagery are included in the field of cognitive information processing theory and cognitive theories are "the way people select and associate information with previous information, organize, encode and schematize information" (Schunk, 2014, p.132). Each musical text contains symbolic elements. While reading these symbols, which are named by keys and show frequency characteristics according to their location, hearing, seeing and feeling features are used with equal force. During musical reading (solfege), people try to read sounds correctly by paying attention to features such as the location of the notes, their pitch and spacing relations with each other, the beat duration of the note, and its place in the rhythmic structure of the measure in solfege. The symbolic relationship that a person when looking at the note emerges as a sound relationship during reading. In this structure, which is employed in solfeging; ground-shape (porte-note), distance-proximity (interval connections), etc. Relationships are thought to be similar to the principles of "Gestalt's Schema Theory" included in information processing theories. Schemas consist of structures within a general framework and its subgroup operations. In other words, there is a general schema of a subject in the mind of the person and each action constitutes the sub-steps of the said schema (Schunk, 2014). At this point, the students' schemes for solfeging; Visually perceiving solfege or creating the overall performance of this skill, the ways of studying the elements that make up solfege and every action to be taken to read the whole solfege, every tried way, every strategy used will form the steps of this scheme. Musical schemes have the characteristics of interpreting the interval relationship and pitch, melodic and harmonic functions of the elements that constitute of the music. It is thought that the relational knowledge in the pitch area is especially at the center of the music schemes" (Krumhansl & Castellano, 1983, p. 327). In addition to the mental and concrete features of the solfeging schemes, another important aspect is the learning strategies used during solfeging. If the student who creates the mental schema does not know what to do in the steps of that schema or does not use ways that facilitate learning and working for his own learning, he may not be able to develop at least in the application dimension of the schema of the skill. The importance of strategies comes to the fore and it is thought that it is necessary for the student to choose and apply the strategies. Understanding the strategies used in learning; it is important in terms of determining what is needed by the students and in what situation and in which way they support learning. Identifying the strategies that the student

needs to use during solfeging and that are thought to facilitate learning will allow students to be recognized by the teacher in solfege teaching and the course content to be arranged accordingly.

Schemas in Processing Information

Schemas are “framework structures used to organize information” (Senemoğlu, 2009: 281). The charts cover the processes and activity plans necessary for decision making and problem solving. When examining the effects of these structures on learning, especially in terms of their relationship with pre-learning, it is stated that the previously created schemas are in the nature of preparing new schemas, that is, new information (Senemoğlu, 2009). “Schema is an organized set of decisions about objects, events, and phenomena of individuals. The individual's schemas show what he knows about a concept and the interrelationship between parts of this knowledge” (Burns, Roe, & Rons, 1992. As cited in Çakıcı, 2011, p. 79).

If a student can have content information about the text by looking at the title of a text, it is thought that the way the students express the information visually will give information about the mental image of that information and the application that the person will make. Considering the role of schema in the learning process; “From the interpretation of sensory data, it is seen that they guide the recall of the data in the mind, determining the goals and organizing the movements, and there are strong links between them and the strategies. Schemas are cognitive structures about how to use information” (Rumelhart, 1980. As cited in: Çakıcı, 201, p. 78). One of the important points about the schemas is that they contain visual, auditory and tactile elements due to their multimodal structure, during the imaging of the schemas; front-back, right-left, far-near, connection, matching, combining, part-whole, separation, repetition, big-small, fast-slow” (Hurienne, 2017, p. 3). It is thought that these features and the features of musical elements overlap and it will be easier for the student to develop a schema and mind map for solfeging. At this point, it is necessary for students to recognize the steps of their own learning and to know that these structures perceived by the brain during learning are formed in a systematic way.

Schemas are included in the deep cognitive features of learning strategies, and they also constitute the strategy steps by serving as the primary structure in the use of the strategy. For example, it is known that students who use deep cognitive strategies “create information schemes, construct gradual structures and schedule in the process and application steps related to the strategy (Özer, 2002, p. 20). According to Senemoğlu (2009), a schema “includes information networks, decision-making and problem-solving functions, and activity plans”. Therefore, schemas, learning strategies and problem solving strategies should not be considered separately from each other in the processing of information. For this reason, it is thought that every information, word, shape, mental image or spatial representative that will represent the schema and the expressed solution should be evaluated together while determining the cognitive schema of an individual's knowledge. Yüksel (2014, p.157) states that “the student can gradually schematize the information, create outlines, create a concept map and use figure-drawing in order to make the information meaningful, and argues that the student can visualize the relationships and differences between ideas by turning the information into a schema”. In the studies on the effects of Gestalt principles in the field of music, it is seen that “there are return rules, proximity rules in the data transferred to digital media” (Krumhansl, 1995. cited in Yazıcı, 2015, p. 500). “Perceptual grouping of auditory stimuli is not a haphazard process. This process is based on gestalt grouping principles. It is known that the results compared with the data of the models developed for determining the local level boundary covering the temporal and pitch relations between only three or four notes overlap with the rules of proximity and similarity. In addition, the expectation that the intervals following the large intervals in the curtain height direction and spacing differences will be smaller is again explained by the closeness-similarity rule” (Yazıcı, 2015, pp. 501-

502). In this context, it is thought that an individual who expects a perceptual-affective proximity-similarity relationship will schematize and image the information with similar reminders about the solfège he reads and hears in his mental images. Nunan (1999, Cited in: Çakıcı, 2011, p. 81) states that “texts offer some signs to the reader and the person combines these clues with their experiences and makes sense out of them”. Then there are some signs for the reader in the written texts and notes specific to the field of music. At this point, some mental processing steps of notes, abstract and concrete schemes, maps and meanings that students can combine with information and previous readings during musical reading (sounds that create intervals and chords, repetitive beats, active-stable status of tone, etc.) thought to be formed. Studies investigating the relationship between Gestalt principles and reading notes deal with students' perceptions of note reading in terms of the laws of figure-ground, proximity, similarity, symmetry, simplicity and continuity. “The law of proximity is mostly used in reading notes and the notes are grouped according to the notes that follow them. According to the law of similarity, similar pieces are considered as a group and the notes that come under each other form the law of symmetry. According to the Gestalt understanding, integrating similar parts of the brain is an opportunity presented to musicians as a part of musical perception, and musical notes are perceived in melodic integrity thanks to these perception principles, similar to the perception of letters in literary language as a word, not one by one (Ünlü & Ece, 2019, s. 1107-1109). From this point of view, it is thought that when students put their notation reading styles into visual expressions, they will draw their thoughts by grouping them with expressions similar to these principles.

In order to explain the skill development in musical reading, it is predicted that determining the strategies, mind maps and schemas of the subject or skill will be beneficial in terms of the diversity of teaching methods to be applied in solfège lessons and the recognition of students. For this purpose, the concept of schema in the research was used both in the theoretical stage with the feature of abstract operations in the mind in cognitive development, and it was presented in the form of visualizable structures such as mind maps in order to indicate the mind image of the person's knowledge.

Learning Strategies

Learning strategy is defined as tools or techniques (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998) that will facilitate and activate the cognitive process. Learning strategy indicates that the student is in a conscious state and can manage the learning process by taking an active role. Learning strategy indicates that the student is in a conscious state and can manage the learning process by taking an active role. It can be said that learning strategies contain wide features from the most basic to advanced cognitive processes, and they are structures that can be diversified to the extent of creativity and knowledge, acting as a bridge between the learned knowledge and what will be learned. When we look at the classification of the strategies that individuals use in learning, it is seen that there are five groups of strategies consisting of basic and complex strategies. These are; “repetition strategies, meaning strategies, organizing strategies, strategies for monitoring comprehension and affective strategies” (Özer, 1998. As cited in: Güven, 2011, p. 233). According to the classification commonly used today, “repetition strategies, interpretation strategies, organizing strategies, strategies for monitoring comprehension and affective strategies” are used (Weinstein & Mayer, 1986. cited in Yüksel, 2014, p. 153). Based on these classifications, strategies as expressed by Yüksel (2014, p. 154) are; “attention strategies, repetition strategies, signification strategies, cognition management strategies and affective strategies”. Possible strategic approaches that can be used in solfège teaching are also exemplified by making use of the theoretical knowledge of the strategies discussed under this title.

Attention strategies: “These are the strategies in which the student focuses his mental activities on the information to be learned. Behaviors such as underlining key words or basic ideas in

the text, marking the margins of the text, and circling the words are examples of these strategies” (Yüksel, 2014, p. 154).

Among the attention strategies that students can use during solfege practice; making determinations regarding the interval connections of the notes, indicating these determinations with warning signs, writing the interval codes on the margins of the relevant notes, specifying the sounds forming chords with a password, rest signs at the end of the measure, etc. In order to think like this, applications such as identifying the points that make time easier, determining the relations such as similarity-difference between the notes at the end and the beginning of the measure, and examining the rhythmic structure of the piece separately from the melodic course can be considered. According to Kurtuldu (2012, p. 239), “one of the areas in which the attention process, which is assumed as the beginning of learning strategies, is most effective, is the music education process. Among the activities based on playing instruments, singing and accompaniment, the concept of focusing attention is at the forefront. The concept of selective attention is a prerequisite for success, especially in reading notes, and the remarkable elements should be determined between the notes.

Repetition Strategies: “Strategies that increase the retention time of information in short-term memory”. Reading aloud or silently during the study, repeating the previous information many times, trying to say the information in the text in different ways, reading it again by underlining the important parts are examples of this strategy. In solfeging, making the rhythmical articulation of solfege, reading the melodic structure only by changing the beats of the sounds without using the rhythmic structure, reading the solfege over and over at different speeds, the interval, chord, consonant sound, etc. determined and marked in the attention step. Singing the sections within themselves, reading the notes containing the specified interval-chord connection in different ways (for example, reading the sounds in the scale structure formed by do-mi-sol from the bottom up and from the top down) activities can be examples of repetition strategies.

Interpretation Strategies: “Strategies that ensure that the information is encoded into the long-term memory as a whole, instead of placing it in the memory exactly as it is” (Yüksel, 2014, p. 156). At this stage, high-level mental processes such as “associating new information with existing information, creating a mental image, summarizing, making analogies, taking productive notes, and explaining with other words are performed” (Güven, 2011, p. 236). In addition to these, “gradually schematizing information by creating spatial representatives, creating concept maps, etc. can create shapes and drawings such as The student can visualize the relationships and differences between ideas by turning the information into a schema” (Yüksel, 2014, p. 157).

Among the interpretation strategies that can be used during solfeging, making analogies based on the relationship between motifs and sentence structures in solfege with previously learned works, known songs or sung solfege, creating a summary melody by detecting the stop sounds of the tone, determining the tonal sounds by determining the active, crossing or processing sounds. Determining the directions of the sounds, drawing melodic or rhythm structured schemes according to the characteristics of the sounds read.

Managing Cognition Strategies: These strategies refer to the processes in which cognition and metacognition are actively used and the student questions the plan they need” (Güven, 2011). Cognitive management strategies, which enable the individual to be aware of his own ways of thinking and learning and to regulate his learning accordingly, can be expressed as the student's awareness of what he thinks and how he does it.

During solfeging; attention and self-control, taking notes of the problems by identifying the problems and thinking about the causes, finding possible solutions to the problems and recording

these solutions, producing alternative ways to correct the mistakes and actively using these alternative ways can be examples of the implementation of this strategy.

Affective Strategies: These strategies are defined as “strategies that facilitate student self-motivation. Behaviors such as concentrating and maintaining attention, reducing anxiety (or working), awareness and effort to use time effectively, preparing one’s own work environment, motivating oneself, thinking about why the learned subject is important, giving self-rewards are within the scope of this strategy (Yüksel, 2014, p. 158).

In solfege studies; maintaining attention, thinking over the features determined in the preliminary studies and other strategic steps and applying these steps, making the working environment comfortable, light, sound, materials, etc. Behaviors such as preparing from different perspectives can be an example of the use of affective strategies. In addition, possible behaviors related to the use of affective strategies may be the student's avoidance of negative motivation by thinking about the parts he can read rather than the notes he cannot read, reinforcing his belief that he can do it by using his attention and knowledge in a coordinated manner. At this stage, the teacher's positive expectations and encouraging behaviors towards the student are important because the student is expected to think about the importance of the solfege he reads, the musical details it contains, and that all of these details support them by providing preliminary learning to another musical skill, separately and together. The student's knowingly or unknowingly using a strategy while learning a new information or studying an existing subject is similar to the approach of Gestalt psychology in terms of problem solving and productive thinking. If every new knowledge and skill is a problem that needs to be solved for the student, it is necessary to try to solve this problem intuitively, to re-establish the problem, to try possible solutions, to establish a strategy and to organize and re-make sense of the incoming information because using a strategy and being aware of it is necessary for the student to be self-sufficient shows that he can make a decision. Some studies argue that “effective strategy use in practice depends on the acquisition of appropriate auditory schemes to facilitate monitoring of development and correction of errors (Hallam, 2001, cited in Tsabary, 2013, p. 51). Based on this information, it can be said that if the student's knowledge schema is not sufficient, he cannot use his current strategies adequately. This provides strong support for the relationship of schemas with strategy knowledge and use in knowledge retention.

The evidence for the student's use of strategy depends on their behavior during solfeggio or practice. For this reason, it will be possible to say that a student who practices the above-mentioned musical behaviors uses a strategy and thinks about his own learning. Strategies alone do not make sense in the learning process. In the multidimensional and complex structure of learning, many steps become meaningful when they become interrelated. According to Yüksel (2014, p. 155), “in repetition strategies, there is no question of establishing a relationship between repeated information and previous information. For this reason, it is difficult to provide permanent information in these strategies”. At this point, the importance and necessity of the strategy-schema relationship emerges due to the ability of cognitive schemas to establish a relationship between prior and subsequent learning. If revise or using repetition strategy allows the information to take place in the memory, but if the inter-information does not establish a relationship, then in addition to the repetition strategies, visual-mental images, mind maps or images of information, insight schemes are used to transfer the information from short-term memory to long-term memory. It is thought that information can be transferred from short-term memory to long-term memory in a shorter time.

Musical Maps

In order to understand what music maps are and how they function in learning, first of all, it is necessary to look at the concept of mind maps. “Mind maps provide a visual representation of thoughts and concepts and facilitate the recollection of the information transferred to the paper layout

with the help of the use of shapes, keywords and images” (Evrekli, İnel, & Balım, 2012, p. 232). The expression "listening maps-musical maps" is used for the musical equivalents of mind maps that allow the visual expression of information. Music maps are seen as a technique that enables features such as melody, rhythm, form and theme to be illustrated or organized graphically (Yiğit & Özeke, 2020, p. 347).

“Musical images are sound images of music” (Endestad, Goday, Sneve, Hagen, Bochynska, & Laeng, 2020, p. 2). Researches indicates that “musical images are produced in real time, encode fairly precise information about tempo and pitch height, and contain information about melodic and harmonic relationships. For this reason, musical images have a sensory quality similar to the experience of perception” (Hubbard and Stoeckig, 1988, 1992; Halpern, 1988, 1989, 1992, 2001; Halpern and Zatorre, 1996 and Zatorre, 1994. Cited in Brodsky, Henik, Rubinstein et al. & Zorman, 2003, p. 602). According to Brodsky et al. (2003, p. 602), “musical images encode real information about pitches and contain melodic harmonic relations and information. Therefore, musical imagery has a sensory quality similar to the experience of perception”. The map of a musical note is a kind of imagery. Musical imagery as used by musicians; “it includes sounds and the musical movements necessary to create a sound, the image of a note or an instrument, and the emotions that the musician wants to express in performance” (Kohl, 2021: 14). Music creation-reading, listening etc. studies on the neural encoding of auditory features, perception and imagery during the course of the study make the following explanation for auditory imagery: “Musicians can imagine the sound of a piece of music while looking at a printed note” (Martin, Mikutta, Leonard, Hungote, Koelsch, Shamma & Chang, 2018, p. 4223). For this reason, it is thought that during the reading of the sounds, the audio-visual effects and the practice activities of that performance combine with the characteristics of the notes to form some images. “Musical maps arise from the desire to make music meaningful by concretizing abstract concepts. In this direction, music map emerges as a method/concept where feelings and thoughts can be expressed with different symbols and elements beyond traditional musical notation. A musical map; It may include theory matching, graphical drawings, pictures and figures, geometric figures, diagrams, ciphers, melodic passages” (Şen, 2021, p. 458). As in the schema-strategy collaboration, Jonassen (1988) mentions key concept summaries, maps, and the link between maps and strategies in his classification of strategies used by students. “Maps are used to organize information. The maps included in the organizational productive strategies can be represented by a flow chart or graphic (Cited in: Knowlton, 2007, p. 5). When we look at the studies on music maps, it is seen that the possible contents on the maps may consist of colored figures, linear symbols, drawings of height differences, vertical and horizontal lines, words, terms and concepts, diagrams, letters, numbers, notes and texts (Sen, 2021). According to Özeke (2010, cited in Yiğit, 2017, p. 17), who defines music maps as the depiction of musical elements, a map contains information about elements such as melody, rhythm, theme, form and nuance.

The aim of the research is to determine the learning strategies used by the students during solfege study and their mental maps of solfeging in the context of the study group. In this context, the questions sought to be answered in the research are as follows:

- How are the learning strategies used by the study group in solfeging according to gender and class type?
- How are the music maps of the study group regarding solfeging?
- How do the mind maps of the study group differ according to the grade and the graduated school?

Method

The research was designed with a case study, one of the qualitative research designs. “This design, in which a single phenomenon or situation is examined in detail, enables the environment, individual and process to be examined with holistic aspects. Case studies are based on how and why questions, and in-depth description and understanding are aimed” (Siğrı, 2018, p. 162). Within the framework of the main problem in the research, the learning strategies used by the students in solfege studies and the mind maps of solfeging are tried to be determined. Case studies are divided into “explanatory-causal, descriptive and investigative case studies” (Siğrı, 2018, p. 163). In the research, explanatory case study was preferred, holistic single analysis unit and multiple event design were chosen as the type. In this design, “each event is handled holistically on its own and then compared”. Descriptive case studies are “use one or two situations to give information about a situation” (Aytaçlı 2012, p. 3). For this reason, this design was used in the research to try to determine the mental maps of the students and the learning strategies they use and then try to associate them with each other.

Participants

The study group of the research consists of first and second year undergraduate students studying at a university located in the western Black Sea region and providing music education within the scope of fine arts. In the study, the sample was determined by convenience sampling, one of the purposive sampling types. In this method, participants are chosen from among those who are both easily accessible and willing to participate. It is the sample that is available according to the criteria of money, time and resource and from which data can be collected immediately” (Siğrı, 2018, p. 131). There are a total of 32 students in the study group, 16 of which are in the 1st grade and 16 are in the second grade. While the distribution of 16 students in the first grade by gender is 8 males and 8 females, there are 10 male and 6 female students among the second grade students.

Data collection tools

The data in the research were obtained by interview method. A structured interview form was used to determine the learning strategies used by the students during solfege exercises and the maps they developed for the studies. During the development of the form prepared by the researcher, the relevant literature was viewed and questions were prepared and presented to the field and language experts. After finished the necessary corrections, the form consists of 2 parts, in the first part there are questions to determine learning strategies. The expressions in the first part of the form include 6 attention strategies, 3 affective strategies, 5 repetition strategies, 1 cognition management strategy and 2 interpretation strategies. In the second part of the form, there are questions regarding the determination of mind maps related to solfeging.

The Validity and Reliability Process Of The Research

“It is not possible to determine the exact validity and reliability in qualitative studies” (Guba & Lincoln, 1984; Shenton, 2004. Cited in: Baltacı, 2019, p.380). In this context, in this study conducted by the researcher as a single person, student answers were confirmed with repeated expressions during data collection and consent was obtained from the students on a regular basis. In addition, in order to ensure the internal validity of the research, the code and category patterns extracted from the answers given to the open-ended statements in the applied interview form were examined by 1 field expert, and it was examined whether the comments reflect the subject and whether the research findings are self-consistent.

In order to ensure reliability in the research, the data obtained were presented descriptively directly in the research report and the way of presentation of both numerical and verbal data was

examined by 1 field expert in terms of purpose, method and consistency of findings. In qualitative research, “external auditing enables an external consultant auditor to examine both the process and the data obtained at the end of the study and evaluate their accuracy. The supervisor should have no ties to the study and examine whether the findings and conclusions are supported by the data” (Miles and Huberman, 1994, Cited in: Creswell, 2013, p. 254). In this context, the data collection tool was examined both at the end and at the beginning of the process and used in the research by making the necessary arrangements.

Data Analysis

The data obtained in the research were analyzed depending on the structure of the interview form. In this direction, a table was created for the number of people who gave positive and negative answers in the analysis of the answers given to the multiple-choice questions in the question set, and the category-code process was created for the answers to the open-ended questions that were drawn. In qualitative research, category and code creation processes are included in the scope of content analysis as an analysis technique. Content analysis is an inductive approach that aims to reveal the concepts underlying the data and the relationships between the concepts through coding (Sıgır, 2018.p. 280).

Ethic Procedures

During the current research, “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” has been acted upon. The relevant form which was mentioned above was applied to all of the students at the same time, after the necessary ethical procedures were fulfilled. The research was approved by the decision of the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of the “xxx University”, dated 7.12.2021 and numbered 1. In the research, Higher Education Institutions Ethical Behavior Principles, Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were complied with and the participants were informed about the research and signed the consent form.

Findings

Among the data obtained in the research, the sections related to the statements about the strategy use of the students were tabulated according to the gender variable by calculating the number of people for the students who chose "I agree" and "I do not agree" to the statement of using a strategy.

Findings Related to The First Sub-Problem

The situation of the learning strategies used by the students during solfeging by class and gender variables is shown in Table 1.

According to Table 1, it is seen that the most used learning strategy by the students is “determining the range” under the attention strategy. There are 7 first year students (M:3, F:4) and 7 second year students (M:3, F:4) who do rhythmical articulation before each solfege. It is seen that there are 9 first year students and 11 second year students who do not use this strategy. Considering the use of other attention strategies among a total of 32 students; determining thema and sentences 2 students in first grade, 3 students in second grade, 4 students in first grade, 3 students in second grade in detecting active-stable tones, 5 students in first grade and 4 students in second grade in taking cautionary notes, while reading the note, they play the other note.

Table 1

Status of Learning Strategies Used by Students While Studying Solfege According to Gender And Class variables

Expressions	Class	Dont agree		Agree		Total
		Female	Male	Female	Male	
Attention strategy: Doing interval detection	1	4	4	4	4	16
	2	1	3	5	7	16
Total		5	7	9	11	32
Attention strategy: rhythmic articulation before every solfege	1	1	3	7	4	16
	2	4	3	2	7	16
Total		5	6	9	11	32
Attention strategy: Identifying themes and phrases	1	0	2	8	6	16
	2	1	2	5	8	16
Total		1	4	13	14	32
Attention strategy: Detection of active-stable tones	1	2	2	6	6	16
	2	0	3	6	7	16
Total		2	5	12	13	32
Attention strategy: Writing attention-grabbing notes	1	3	2	5	6	16
	2	1	3	5	7	16
Total		4	5	10	13	32
Attention strategy: Looking at the next note while reading a sound	1	2	3	6	7	16
	2	2	5	4	5	16
Total		4	8	10	12	32
Affective strategy: Reward yourself for error-free reading	1	1	1	7	7	16
	2	1	2	5	8	16
Total		2	3	12	15	32
Affective strategy: Not feeling of failure	1	3	2	5	6	16
	2	4	3	2	6	16
Total		7	5	7	12	32
Affective strategy: Continue attention and positive self-motivation	1	0	0	8	8	16
	2	1	2	5	8	16
Total		1	2	13	16	32
Repetition strategies: Reading with change of speed	1	2	3	6	5	16
	2	4	3	2	7	16
Total		6	6	8	12	32
Repetition strategies: Write reminders on chord-forming sounds	1	0	2	8	6	16
	2	3	2	3	8	16
Total		3	4	11	14	32
Repetition strategies: Reading a chromatic sequence consisting of double and triple intervals	1	2	1	6	7	16
	2	3	3	3	7	16
Total		5	4	9	14	32
Repetition strategies: Studying slowly	1	1	1	7	7	16
	2	2	2	4	8	16
Total		3	3	11	15	32
Repetition strategies: Reading with alternating note durations - reading each note by counting one beat	1	7	6	1	2	16
	2	4	6	2	4	16
Total		11	12	3	6	32
Managing cognition strategies: Marking the difficult places and thinking of solutions	1	2	1	6	7	16
	2	3	4	3	6	16
Total		5	5	9	13	32
Meaning strategies: Making use of theoretical knowledge	1	2	3	6	5	16
	2	4	5	2	5	16
Total		6	8	8	10	32
Meaning strategies: Thinking about the functions of tonal active-stable tones	1	3	2	5	6	16
	2	2	6	4	4	16
Total		5	8	9	10	32

On the other hand, it is seen that 5 students in the first grade and 7 students in the second grade expressed positive opinions for looking. Regarding "interval detection" in attention strategies; it is seen that first grade students prefer to use this strategy at a higher rate. It is seen that the need for "making rhythmic articulation" before solfege studies is more common in second grade students, and female students prefer this strategy more in both grades. Regarding determining themes and sentences, it is seen that students do not use this strategic step in both grades and genders. It is seen that the first

grade students have a higher tendency to prefer the second grade students in the step of making "active-stable tones detection". In addition to the fact that this strategic step is preferred more by the first year students among the whole student group, it is seen that this number is insufficiently preferred for both grades and gender types. It was stated that 5 (M:3, F:2) students in the first grade and 7 (M:5, F:2) students in the second grade applied in the step of "look at the other measure while reading", which is the last statement among the attention strategies.

The strategies most used by the students in the research group are under the title of attention strategies; it is seen that it is to determine the interval, to make a rhythmical articulation, to start looking at the other note. When examined in terms of class and gender, it is understood that 8 students who determine the range consist of only first grade students, 4 boys and 4 girls. There are 7 students who mainly make rhythmical articulation from solfege, and all of these students, 4 girls and 3 boys, are in the second grade. All 5 male students who start to look at the other note while reading a note and use this strategy the most are in the second grade.

Considering the answers to the use of affective strategy; It is seen that the most preferred step is "not feeling of failure" and this step is mostly preferred by 4 female and 3 male students among the 2nd year students. Considering the preference of repetition strategies; It is seen that the students made the highest rate of "speed change" and "beat change in note duration". It is seen that the predominant preferences for the reading step by changing the speed in the whole solfege are the 2nd grade students and there are 4 girls and 3 boys who practice this step. Regarding the reading of each note in solfege with a heavier beat (all notes are read in a 1-beat or 2-beat period), students in both classes use this step and 7 girls and 6 boys in the first grade, 4 girls and 6 boys in the second grade, change the beat in the note appears to have done. When we look at the situations of using the interpretation strategy, it is seen that only "utilizing the theoretical information" and reading steps are applied by considering the functions of the sounds. It is noteworthy that all of the students who use these strategy steps are second graders.

Findings of The Second Sub-Problem

In some of the questions that the students participating in the research had to draw, the students left the question unanswered. The questions that students draw; It is seen that there are questions numbered 1, 3, 4, and 5. common expressions found in student drawings are presented in a schematized form on the axis of the relevant question.

Drawings for The First Question

Question number three in the interview form is about seeing the tune as a pattern during solfeging. The drawings of the students and the related schema are shown below. Participants are coded with "S" and number.

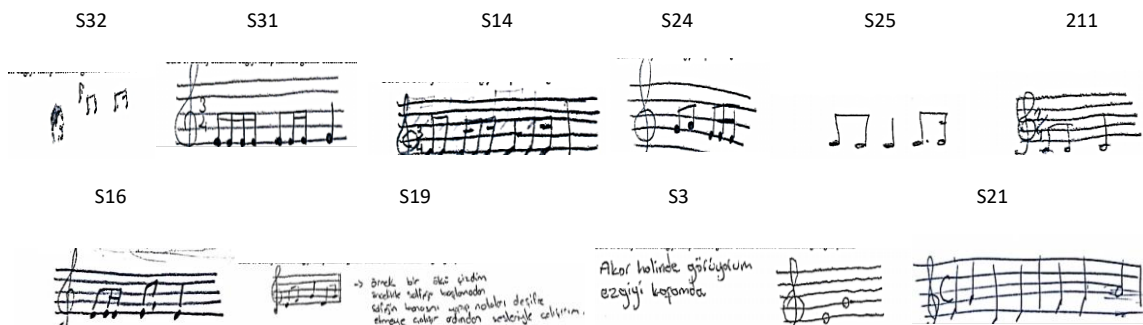
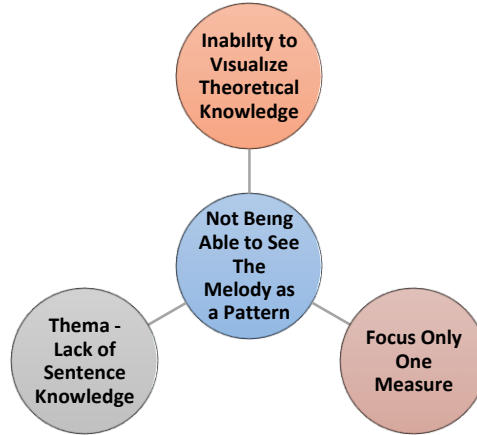


Figure 1.

The Model of The Music Maps of The Students to See the Melody as a Pattern According to Student' Drawings



As can be seen in figure 1, in the drawings of students' use of tone, theme and phrase information during solfeging, it is seen that they cannot imagine phrase and theme information, theoretical information, melodic structure, and it is seen that they only focus on one measure.

Drawings for The Third Question

In the third question in the interview form, the students were asked to make drawings of how they used intervals in their solfège studies. The drawings of the students and the related schema are shown below.

The figure displays 38 individual student drawings, each labeled with a student ID (S1-S38). Each drawing typically consists of a musical staff with handwritten notes and lyrics. The drawings show a variety of musical notations, including treble clefs, notes, rests, and interval markings. Some drawings include handwritten text in Turkish, such as 'Do, mi, sol, sesleri ile doğru sesleri alırlırfu kuzuram' (S27) and 'İki redde sol çıkıyorum.' (S17). The drawings illustrate different ways students represent and understand musical intervals and patterns during their solfège studies.

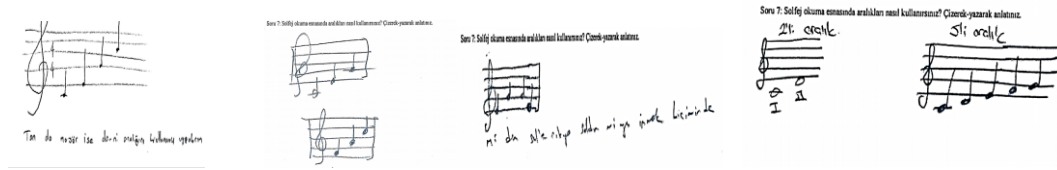
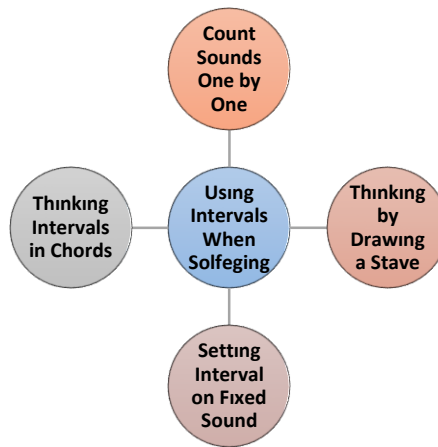


Figure 2.

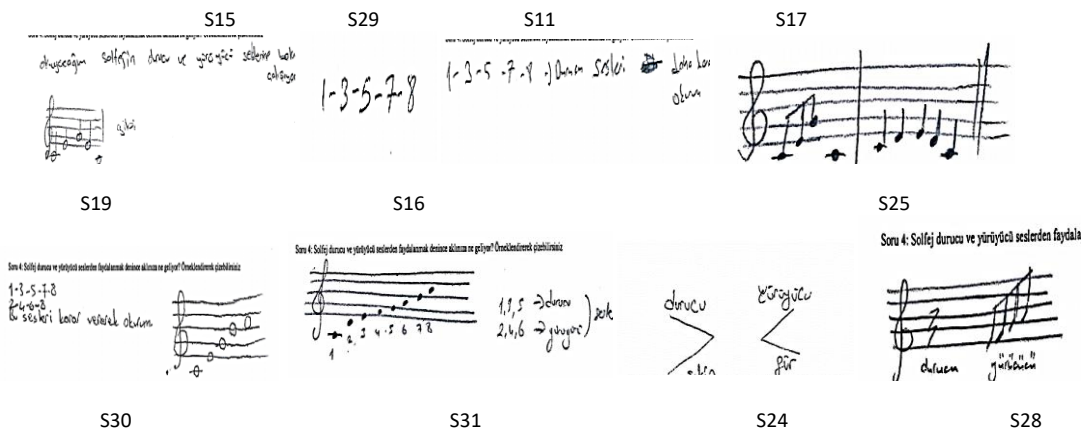
Model of Students' Music Maps Of Using Intervals While Solfègeing



When the drawings for students using the intervals while practicing solfège and the schema attached to these drawings; It is seen that they imagine intervals through chord, count the sounds one by one while calculating intervals, try to think of interval over a fixed sound, and cannot imagine intervals without drawing a stave.

Student Drawings of The Fourth Question

The fourth question in the interview form is aimed to determining the musical maps about active-stable tones. Students were asked to draw how they benefited from active-stable tones during solfègeing.



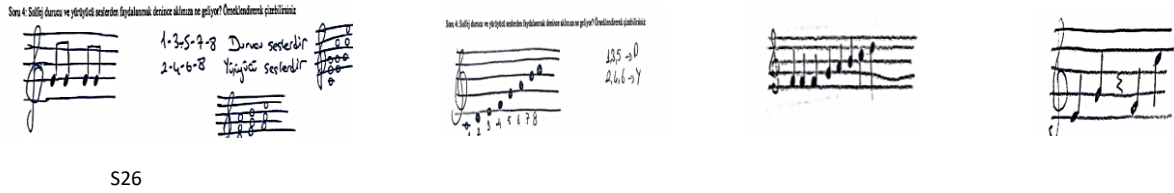


Figure 3.

Model of Students' Music Maps of Active-Stable Tones



Figure 3 shows the common points seen in student drawings. In the music maps of the students' active-stable tone phonetic knowledge, it is seen that there is a general knowledge of degree, there is a lack of theoretical knowledge, there is an inadequacy in using the knowledge and mental operations are made by drawing a stave.

Student Drawings of The Fifth Question

In the fifth question, the students were asked to draw about the intervals they had the most difficulty with while reading solfège and the solutions for them. Students drawings and schema about this are shown below.

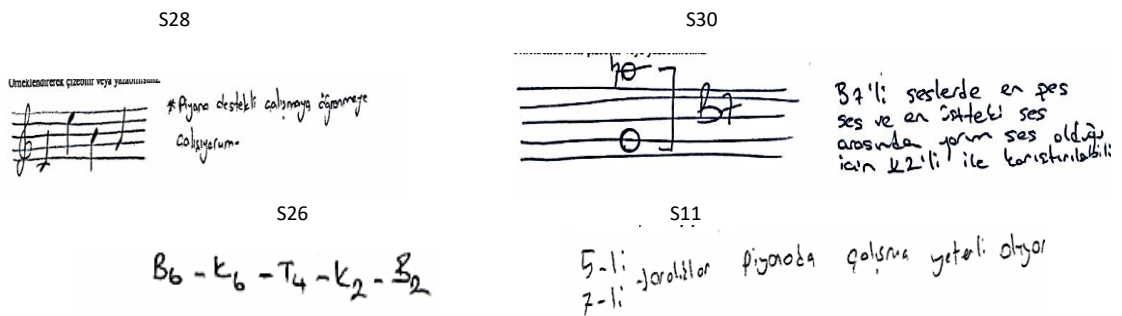
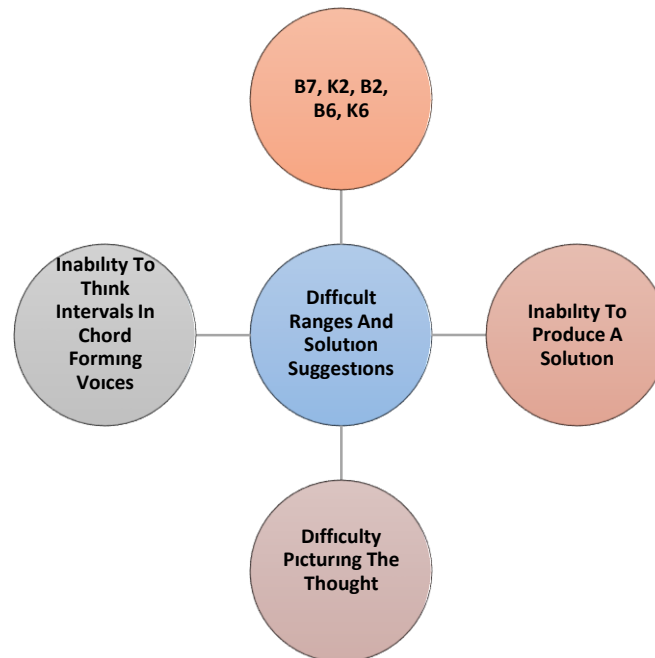


Figure 4.

Model of the Musical Maps of the Intervals and Solutions That Students Have Difficulty with While Studying Solfege



As can be seen in drawings and Figure 4, in the maps related to the problems and problem solutions experienced by the students during solfeggio; It is seen that they cannot think of interval connections in chord-forming. The intervals in which the students have the most problems are the M7, 2nd and 6th intervals. In addition, students have difficulties in expressing their thoughts in pictures and cannot find solutions to existing problems.

Findings for the third sub-problem

The third sub-problem of the research is about student drawings and expressions according to graduated high school class variable. The students' drawings and expressions according to graduated high school class variable are shown in the table 2.

Table 2 shows the common categories and codes in the written and visual expressions of the students. Students who did not take any action on the related question, that is, did not answer the question, were coded in the "have no idea" section.

During the solfege exercises, the first category in the student expressions is "general work", and in the behavioral codes belonging to it, section detection, reading M6, M/m7, 4th and 5th intervals, octave hearing and vocalization, reading tone and beat at the same time statements are included. 15 students in the study group do not apply the general study. It is seen that 17 students applied the expressions under the general study title, and 9 of these students were in the first grade and 8 of them were in the second grade. Among the first year students, those who apply this step are mostly fine arts graduates. Among the students in the second year, 6 students who apply this step are straight high school graduates. Before solfege, it can be said that the first year students who graduated from fine arts high school did the general work.

Table 2.

Status of categories and themes determined according to student drawings and expressions according to graduated high school variable

Category: General work		Graduated school			Total	Category: Solution		Graduated school			Total
		F.A	Normal					F.A	Normal		
No İdea	Class	1	6	1	7	No İdea	Class	1	12	4	16
		2	1	7	8			2	3	11	14
	Total	7	8	15	Total	15	15	30			
Code: Section Detection (6's - 7's - 4's and 5's intervals octave hearing and vocalization reading voice and beat simultaneously)	Class	1	6	3	9	Code: Producer Solutions (Using theoretical knowledge, thinking intervals, creating cadence reading speed differences, separating sound and rhythm elements)	Class	1	0	0	0
		2	2	6	8			2	0	2	2
	Total	8	9	17	Total	0	2	2			
Category: Effective use of intervals					Category: Taking the easy way						
No İdea	Class	1	6	1	7	Code: studying without Sound	Class	1	9	3	12
		2	1	6	7			2	2	11	13
	Total	7	7	14	Total	11	14	25			
Code: Using intervals (Using Studying intervals by establishing Maj-min. degrees, establishing intervals on fixed tones, counting interval, finding whole step-half step connections between interval, internal thinking, visualizing interval in mind)	Class	1	6	3	9	Code: Getting Sound from an Instrument	Class	1	3	1	4
		2	1	7	8			2	1	2	3
	Total	7	10	17	Total	4	3	7			
Category: Problems					Category: Preparation						
No İdea	Class	1	12	4	16	Doesn't Do Any Work	Class	1	4	1	5
		2	3	12	15			2	0	4	4
	Total	15	16	31	Total	4	5	9			
Code: Recognizing Problems (Can't use your voice thin-bold voice transitions difficulty in interval calculation can't think of voice simultaneously with beating)	Class	1	0	1	1	Code: Preparatory Studies (Internal reading, rhythmical articulation, change of speed, counting interval, working on entering tone/cadence reading reading notes one by one, reading by time difference, detecting equipment, voice opening-aperture work)	Class	1	8	3	11
		2	0	0	0			2	3	9	12
	Total	1	0	1	Total	11	12	23			
Category: Using theoretical knowledge					Category: Thema-Phrase Awareness						
No İdea	Class	1	4	2	6	Code: Attention to thema-Phrase(Seeing the melody as a patternnoticing the motif, thinking about the direction of the sounds, starting to look at the other note)	Class	1	4	2	6
		2	1	3	4			2	1	2	3
	Total	5	5	10	Total	5	4	9			
Code: Theoretical information (Note-interval-duration information, rhythm patterns recognition, beat information, equipment, equipment-cadence-tonality information inner hearing-thinking	Class	1	8	2	10	Focused only one notes	Class	1	8	2	10
		2	2	9	11			2	2	11	13
	Total	10	11	21	Total	10	13	23			

Behavior codes included in the statements regarding “effective use of intervals” include: using intervals, studying intervals by establishing a major-minor degree, establishing intervals on a fixed sound, counting interval, finding whole step-half step connections between interval, internal thinking, visualizing interval in mind. No information about these codes was found in the statements of 14 students in the study group. These codes are found in the statements of 9 students in the first grade and 8 students in the second grade. It can be said that mostly fine arts graduate students (n:6) in the first year and students who graduated from plain high school (n:7) in the second year benefited from the intervals.

In the codes of behavior in the "problem" category; There is 1 student who stated that he could not use his voice under problem recognition, high pitched-low pitched sound transitions, difficulty in counting intervals, and not being able to think of the beat and sound simultaneously. In this step, students were expected to think about, define and express the problems they experienced while studying solfege. Almost all of the students in the research group (n:31) did not answer this question.

When the behavioral codes in the "solution" category are examined, expressions such as creating productive solutions, benefiting from theoretical knowledge, thinking of intervals, reading cadence, creating speed differences, separating sound and rhythm elements have been identified. It is seen that almost all of the students did not write a statement about producing solutions. There are only two student statements in which the relevant codes are identified. The solution category and the problem category are interrelated. The determinations of the students' answers confirm this situation. It is seen that almost all of the students could not answer the question in the solution category. It can be said that only 2 students in the study group thought of applying the expressions under the generative solution.

In the category of “applying the easy way”, there are statements that most of the students (n:25) report to solfege without sounding from any instrument. Among the 12 first-year students who practice solfege without making a sound from the instrument, the students who practice in this way are fine arts high school graduates. It is seen that the students who study in the second grade without making a sound from the instrument are regular high school graduates. This may be due to the fact that there are more high school graduates in the second year. There are 7 students who state that they work by listening to a sound from an instrument, and the number of students in two classes is close among the students who study by sounding.

Among the behavioral codes in the "preparation" category; thinking internal, rhythmical articulation, tempo change, counting intervals, cadence reading, reading notes one by one, reading by making time differences, detecting equipment, performing voice and breathing exercises. Among the 23 students who made statements about the relevant codes, 8 students who mainly wrote information about the code were in their first year and graduated from fine arts high school. The second year students who wrote weighted statements about the code were 9 people. There are 9 students who did not comment on this category. It is thought that students who do not write information about the code do not do any preparatory work before solfeging.

Behavioral codes belonging to the category of “using theoretical knowledge”; note-interval-duration information, recognizing rhythm patterns, beat information, accidentals-cadence-tonality information, inner hearing-thinking expressions are included. There are 10 students who did not include the relevant codes in their statements. It is thought that the fact that the students did not use these expressions may be a lack of theoretical knowledge and a lack of vocabulary about the meaning of the word theoretical. Of the 21 students who made statements regarding the relevant code, 8 were first-year fine arts graduates and 9 were second-year high school graduates. It is seen that the students in the study group mainly think about the correct expressions related to the use of theoretical knowledge.

The codes in the category of "theme-phrase awareness"; seeing the melody as a pattern noticing the theme, thinking about the direction of the sounds, starting to look at the other note are included. While studying solfege, there are 23 students who focus only on the note they read. 9 students in the study group made statements in line with the codes belongs to the relevant category. It is thought that the students in the research group mostly focus on the note they read while studying solfege and are far from phrase-theme awareness.

Conclusion and Discussion

In this study, it was aimed to determine the learning strategies used by students in ear training and solfege teaching and musical maps related to solfeging. In line with the information obtained in the research;

The strategies that the students stated that they used the most were attention strategies and repetition strategies. The students who use attention strategies the most are male students (n:29). Considering the use of these strategies by female students, it was determined that they used repetition strategies more than attention strategies. The third strategy dimension that students frequently prefer is affective strategies. The number of preferences for cognition management strategies was equal between male and female students. Students prefer interpretation strategies more closely than other strategies, but the preference for cognition management strategies is less than other strategies in the whole student group. Attention strategies are mostly preferred by male students. Second-year male and female students equally favor the repetition strategy. Affective strategies are predominantly preferred among second-year students, and the use of this strategy by male and female students is close to each other. Although it was observed that the first and second year students preferred the strategy most frequently, it was determined that the second year male students preferred the strategy the most. In addition; when the use cases of other strategies in the whole group are examined, it is seen that affective strategies are less preferred than other strategies. This result is similar to the results of different studies. In the study by Nacaroglu (2019) in which he determined the strategies used by music teacher candidates, according to the results obtained through the scale over 536 people; It was determined that the strategies most frequently used by pre-service teachers were monitoring, making sense and organizing strategies, but repetition and affective strategies were used less. While the low use of repetition strategies determined as a result of the research differs from our research, it is similar to the determination of the low use of affective strategies. In the study of Güdek and Kayhan Bircan (2012), in which they examined the music learning strategies of music teacher candidates in terms of different variables, 360 candidates were studied and data were collected with the music learning strategies scale. It was determined that the general high school graduate students participating in the study used the realization and reflection dimensions of the scale more than the fine arts graduate students. While the dimension of perception does not change in terms of differences between classes, the dimension of realization differs in favor of fourth grade students. In addition, it was determined that female students used the reflection dimension more. In the study, it was determined that the use cases of general music learning strategies were insufficient and the reason for this situation was that the students did not develop the need and habit of using any strategy, which is similar to the results of our research. In a similar study (Akin, 2013), the results obtained by using the learning strategies scale on 131 students also found that female students use strategies more than male students. Due to the small number of participants in our study, it is thought that there are close results in terms of gender in the use of strategy. According to the results of Deniz (2015)'s research on the use of metacognitive strategy by collecting data from 139 music teacher candidates, the use of metacognitive strategies is frequently used by students. In the study, it was determined that female students used strategies more than male students, but this difference was only in the planning strategy. In the research of Vujovic and Bogunovic (2012) on the types and levels of strategies used by music students in their cognitive processes during sight-singing, it was found that students exhibit different strategic

approaches during sight-reading, during the preparation, practice, problem identification and solving stages, and that the strategies were common and mostly functional thinking, tonal thinking and it has been determined that they refer to harmonic knowledge. The expressions of "thinking about tonal functioning" in the statements of the group participating in our research show similarities with the results of the relevant research in this respect. According to the determinations made on the students' mental-musical maps of some special situations in solfeging; it has been determined that students have a lack of knowledge of patterns and phrase, inability to see the melody as a pattern, inability to visualize theoretical knowledge in their minds, and students focus only on the note or measure they read while studying solfege. In the drawings of the use of intervals in solfeging; It is seen that the students calculate the interval by counting the sounds one by one, they mostly tend to think on the staff, and the intervals are tried to be interpreted within the chord. In the drawings of the active-stable sound information; in the musical maps, the correct expressions of the active-stable phonetic information were determined. In addition; it is thought that students have deficiencies in their other theoretical knowledge and (or) they cannot express the existing knowledge in the drawing. In the drawings related to the intervals where the most problems are experienced during solfeging and the solution proposals; it was determined that students had problems in B7, 2nd and 6th intervals, but they could not produce creative solutions. Among the whole student group (N:32), it is seen that 17 students made a general study before reading, but their studies on making use of intervals were insufficient. It is seen that there are deficiencies in the theoretical knowledge of the students. Among the reasons for this situation; It is thought that it may be not taking notes during the lesson, not doing regular repetitions, not being aware of strategic work and not developing a working strategy accordingly. In addition to the fact that the students do not work regularly, cannot use the information actively, there are some deficiencies in their mental imagery or they cannot transfer the points they imagine to the paper, may be their perceptual differences. Studies on individuals with and without musical education support this idea. Talamini et al. (2022), in a study examining audio-visual and mental images on 66 people, 33 of whom were musicians and 33 of whom were non-musicians, but whose auditory abilities were measured, concluded that musicians (those who received music education) have auditory imagery but not visual imagery. In the same study, regardless of the type of education, musical experiences of musician participants were associated with auditory-mental images, and musical activities were associated with mental imagery for auditory stimuli rather than visual stimuli. At this stage, it is thought that students are insufficient in imaging as they read and study the note visually and this situation is reflected in their drawings. During a solfeging, what is essential is the ability to hear - the connections between sounds - the use of theoretical knowledge and the feeling of the place of the sounds in the tonal-modal tone to which they are connected. It is also thought that students' studying solfege only audibly will reduce some skills and lead the student away from thinking and to memorizing. Hallam (2001) states that for auditory schema development, strategy development in practice is more closely related to expertise development than chronological age, and thinks that unless appropriate auditory schemas are developed to track errors, knowledge of appropriate strategies and their implementation is not helpful in increasing the effectiveness of practice and strategies are inadequate. From this point of view, whether listening to the solfege to be studied audibly will create a better mental image and music map in the student and its effects on the skill development in solfeging can be investigated. It is seen that the students are not aware of the problems they are experiencing, and even if they are aware of it, they cannot express it by establishing a musical behavior connection. "For the expected success in education, it is one of the important steps to be taken to ensure that individuals develop their own learning strategies, become aware of the learning strategies they use, and become responsible for their own learning" (Şahin & Uyar, 2013, p. 168). In this context, it is necessary to regularly ask students for feedback on their work, and in particular, the teacher should be a role-player in problem determination. Based on the fact that students who are not aware of the problem cannot think of solutions, creating opportunities to talk about solfeging problems and solution suggestions during the lesson can encourage students. During

solfeggio training, students can be informed about strategic thinking, identifying problems and finding individual (self-appropriate) solutions to problems.

Credit Author Statement Author 1

Conceptualization and Methodology, Writing- Original draft preparation, Visualization, Investigation, Data Curation, Formal Analysis, Writing – Review & Editing, Validation. Conceptualization and Methodology, Writing- Original draft preparation, Visualization, Investigation, Data Curation, Formal Analysis, Writing – Review & Editing.

Ethical Statement

This research was ethically reviewed by “Kastamonu University Publication Ethics Committee” and was approved ethically with the;

Date of Ethics Evaluation Document: 7.12.2021

Issue Number of Ethics Evaluation Document: 1

Conflict of Interest

No potential conflict of interest was declared by the authors. Funding details no funding or grant was received from any institution or organization for this research.

References

- Akın, Ö. (2013). The status of music teacher candidates' use of learning strategies (Pamukkale University sample). *Van Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 1-10. <http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/citl10/2013%20T%C3%BCm%20Makaleler.pdf>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış [A detailed look at the case study]. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33889/375231>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/article/598299>
- Brodsky, W., Henik, A., Rubinstein, B. S. & Zorman, M. (2003). Auditory imagery from musical notation in expert musicians. *Perception & Psychophysics*, 65(4), 602-612. <https://link.springer.com/article/10.3758/bf03194586>
- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative Inquiry & Research Design, choosing among five approaches*. Sage. *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi (Orjinal eserin basım tarihi, 2013).
- Çakıcı, D. (2011). The role of schema theory in reading comprehension. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, (30), 77-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4772/286219>
- Deniz, J. (2015). Levels of music teacher candidates' use of metacognitive learning strategies. *Journal of Academic Social Research*, 3(14), 1-14. https://www.researchgate.net/profile/jale-deniz/publication/281722471_muzik_ogretmeni_adaylarinin_bilisotesi_ogrenme_stratejilerini_k

[ullanma_duezeyleri/links/598dc59b458515507f03c314/muezik-ogretmeni-adaylarinin-bilisoetesi-ogrenme-stratejilerini-kullanma-duezeyleri.pdf](https://www.ullanma-duzeyleri/links/598dc59b458515507f03c314/muezik-ogretmeni-adaylarinin-bilisoetesi-ogrenme-stratejilerini-kullanma-duezeyleri.pdf)

Endestad, T., Godøy, R. I., Sneve, M. H., Hagen, T., Bochynska, A., & Laeng, B. (2020). Mental effort when playing, listening, and imagining music in one Pianist's Eyes and Brain. *Frontiers in Cognitive Neuroscience*, 20 (14), 1-23. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.576888>

Evrekli, E., İnel, D. & Balım, A. G. (2012). The effects of using concept and mind maps on students' understanding of concepts and their attitudes towards science and technology. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 229-250. <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596634275.pdf>

Güdek, B. & Kayhan Bircan, E. (2021). Examination of music learning strategies of music teacher candidates in terms of different variables. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, (43), 93-105. <http://193.140.28.15/xmlui/handle/20.500.12712/33234>

Güven, M. (2011). The teaching-learning process. B. Duman (Ed.), *In teaching principles and methods* (ss. 151-264) içinde. Anı Publishing.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800020029914>

Hurtienne, J. (2017). How cognitive linguistics inspires HCI: image schemas and image- schematic metaphors. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 33(1), 1-20. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10447318.2016.1232227>

Knowlton, D. S. (2007). An andragogical approach for reducing cognitive load within aural theory tasks. *Visions of Research in Music Education*, 9(1), 6. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol9/iss1/6/>

Kohl, J.E. (2021). *Improving sight-reading through beginning band instruction* [Unpublished Master's Thesis]. Liberty University.

Krumhansl, C. L. & Castellano, M. A. (1983). Dynamic processes in music perception. *Memory & Cognition*, 11(4), 325-334. <https://link.springer.com/article/10.3758/bf03202445>

Kurtuldu, M. K. (2012). The usability of warning signs for attention strategies in piano education. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20247/214817>

Martin, S., Mikutta, C., Leonard, M. K., Hungate, D., Koelsch, S., Shamma, S., ... & Pasley, B. N. (2018). Neural encoding of auditory features during music perception and imagery. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4222-4233. <https://academic.oup.com/cercor/article/28/12/4222/4566611?login=false>

Nacaroğlu, D. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 554278) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özer, B. (2002). Learning strategies in education programs of primary and secondary schools. *Journal of Educational Sciences and Practice*, (1), 17-23. <http://i->

rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2424/%282002%29.%20ogretim%20ve%20orta%3b6gretim%20.pdf?sequence=1

Schunk, D. H. (2014). Learning theories an educational perspective. (M. Şahin. Trans. Ed.). Nobel.

Senemoğlu, N. (2009). *Development, learning and teaching. From theory to practice*. (Expanded 14th edition). Pegem Academy.

Sıgri, Ü. (2018). *Qualitative research methods*. Beta.

Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Learning strategies: Theoretical dimensions, research findings and implications for practice. *Education and Science*, 22(110). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5354>

Şahin, H., & Uyar, M. (2013). Reflections of the use of learning strategies on academic achievement. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 13(1). 164-177. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1246019>

Şen, E. (2021). An analysis on music maps with their symbolic and graphical representations. *Education and Science*, 46(207), 439-463. https://www.researchgate.net/profile/Ebru-Sen-2/publication/348346573_An_Analysis_on_Music_Maps_with_Their_Symbolic_and_Graphic_Representations/links/60ffc1c91e95fe241a8ed8ef/An-Analysis-on-Music-Maps-with-Their-Symbolic-and-Graphic-Representations.pdf

Ünlü, S. E., & Ece, A. S. (2019). Reading notation with Gestalt perception principles. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1104-1120. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5822>

Talamini, F., Vigl, J., Doerr, E., Grassi, M., & Carretti, B. (2022). Auditory and visual mental imagery in musicians and non-musicians. *Musicae Scientiae*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/10298649211062724>

Tsabary, E. (2013). *The aural skills acquisition process of undergraduate electroacoustic (ea) music majors in the context of a new aural learning method* [Unpublished doctorate thesis]. Boston University.

Vujović, I., & Bogunović, B. (2012, July). Cognitive strategies in sight-singing. In *Proceedings Book of 13th ICMPC/ESCOM Conference* (pp. 1106-1111)




Yazıcı, Z. F., Dişiaçık, N. D. & Mungan, E. (2015). Perceptual grouping in music–I. *Academic Review Journal*, 51. 488-507. https://www.researchgate.net/profile/Zeynep-Yazici/publication/284354885_MUZIKTE_ALGISAL_GRUPLAMA_I/links/5652030208aefe619b1894cf/MUeZIKTE-ALGISAL-GRUPLAMA-I.pdf

Yiğit, Ç. (2017). *The effect of oriental maps created using graphics, symbols and pictures on success in teaching school songs* [Unpublished doctorate thesis]. Uludağ University.

Yiğit, Ç., & Özeke, S. (2020). The effect of song maps created by using graphs, symbols and images on the success of teaching. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 45(202), 345-363. doi:10.15390/EB.2020.8387

Yüksel, S. (2014). Learning strategies and classifications. S. Fer (Ed.), In learning and teaching theories and approaches (ss. 151-164). Anı Publishing.



İbrahim Halil DOĞAN¹,  Fatih KAYA²,  Mesut AYDIN³ 

¹Arş. Gör, İnönü Üniversitesi, ibrahim.dogan@inonu.edu.tr

²Dr, İnönü Üniversitesi, fatih.kaya@inonu.edu.tr

³Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, mesut.aydin@inonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
24.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted
23.05.2023

Yayın Tarihi/Published
30.06.2023

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi^a

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerini incelemektir. Nicel bir yöntemin izlendiği çalışmada, tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluştururken, evren içerisinde yer alan 144 kadın ve 57 erkek olmak üzere toplam 201 öğretmen adayı ise araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, her sınıf kademesinde belirli oranda seçkisiz olarak araştırmanın kapsamına alınmıştır. Araştırmanın verileri, Türkan ve Kılıç (2017) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutta Afetlere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, "Bağımsız Gruplar T (Independent-Samples T)", "Tek Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA)" ve betimsel istatistik testler uygulanmış ve bu kapsamda SPSS 24.0 yazılım paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Afet, Tutum, Öğretmen Adayı

Atf: Doğan, İ. H., Kaya, F., & Aydın, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 182-201. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.207>

Investigation of Social Study Teacher's Attitudes Towards Disasters

Abstract

The aim of this study was to examine the attitudes of social studies teacher candidates towards disasters. A quantitative research approach was employed, utilizing scanning and causal-comparative models. The population of the study consisted of Social Studies teacher candidates enrolled at İnönü University during the 2021-2022 academic year. The sample of the research was composed of 201 teacher candidates, including 144 females and 57 males. The researchers employed a stratified random sampling method to determine the sample for the study. Accordingly, Social Studies teacher candidates from the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades at İnönü University were randomly selected at a certain rate from each grade level. The data for the study were collected using the "Cognitive, Affective and Behavioral Attitude Scale of University Students Towards Disasters" developed by Türkan & Kılıç (2017). Statistical analysis of the data included the application of independent-samples T-Test, one-way ANOVA, and descriptive statistical tests. The SPSS 24.0 software package was used for data analysis. Upon evaluation of the research findings, it was revealed that the social studies teacher candidates exhibited generally high level of attitude towards disasters.

Keywords: Social Studies, Disaster, Attitude, Teacher Candidate

Citation: Doğan, İ. H., Kaya, F., & Aydın, M. (2023). Investigation of social study teacher's attitudes towards disasters. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 182-201. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.207>

^a Bu çalışmanın bir bölümü, 04-06 Mart 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen Uluslararası Toplumsal Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur./



Extended Abstract

Introduction

Disasters; It is one of the most bitter realities of nature, which has the potential to destroy normal life with its natural and artificial causes (McDonald, 2003). As a matter of fact, disasters, which are a natural mixture of natural hazards and human actions, negatively affect the development of society and the economy (Wisner, Blaikie, Cannon & Davis, 2004) and leave human beings face to face with problems that they cannot cope with. In the face of this situation, human, who perceives nature as incomprehensible, has made an effort to make sense of it with metaphysical powers. However, with the transition to settled life, it did not take long for people to understand that they would dominate nature. The technique, knowledge and equipment that man has reached in this new life has also changed his way of perceiving supernatural forces. As a matter of fact, the belief that people, who are defenseless against nature, can change nature in line with their desires and needs has gradually increased. The expansion of the comfort areas of social life, which has become more complex with industrialization and urbanization, has increased the self-confidence of people in the face of nature and this point of view has led people to dominate nature. Human, who is helpless and defenseless in the face of nature, is now the ruler and builder with the advent of the modern age. The deterioration of this balance between nature and human beings, on the other hand, finds expression in many environmental problems such as the melting of glaciers, the destruction of forest areas, the decrease in water resources and air pollution with global warming. Disasters are one of the important consequences of the deterioration of this balance between human and nature. As a matter of fact, it cannot be denied that disasters are largely the result of human beings' desire and effort to dominate nature. In addition, the unconscious pursuit of creating more comfort and space for oneself leads to more losses, material and moral grievances in the face of natural disasters. In this context, first of all, it is necessary to understand what disasters are. On the other hand, how disasters are perceived and interpreted by individuals has a very important place in terms of this study.

Method

A quantitative research method was used, utilizing scanning and causal-comparative models. The population of the study consisted of Social Studies teacher candidates enrolled at İnönü University during the 2021-2022 academic year. A total of 201 teacher candidates, 144 females and 57 males, were the sample. Stratified random sampling was used to determine the sample. Accordingly, Social Studies teacher candidates from the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades at İnönü University were randomly selected at a certain rate from each grade level. The data for the study were collected using the "Cognitive, Affective, and Behavioral Attitude Scale of University Students Towards Disasters" developed by Türkan & Kılıç (2017). Independent-samples T-Test, one-way ANOVA, and descriptive statistical tests were applied to the data using SPSS 24.0 software.

Findings

Regarding the first sub-goal, it was observed that pre-service teachers' attitudes towards disasters were generally categorized as "agree" in affective, cognitive, and general dimensions, and "moderately agree" in the behavioural dimension.

With respect to the second sub-goal, while no significant difference was found in the cognitive dimension of teacher candidates' attitudes towards disasters, differences were identified in the affective, behavioural, and general dimensions.

In relation to the third sub-goal, a significant difference was observed between the cognitive dimension and the class variable of pre-service teachers' attitudes towards disasters. Notably, the

most striking result was that the mean scores of 4th-grade participants were higher than those of other classes.

When the findings for the fourth sub-goal were examined, it was seen that there was a significant difference between the cognitive dimension of pre-service teachers' attitudes towards disasters and the variable of taking lessons/training on a related subject. However, there was no significant difference in affective, behavioural, and general dimensions.

Regarding the findings for the fifth sub-goal, it was seen that there was a significant difference in favour of those who had been exposed to a disaster before and in attitudes towards disasters, in general averages, and in cognitive dimension.

Discussion and Conclusion

In this study, the attitudes of social studies teacher candidates towards disasters were examined in terms of their cognitive, affective, and behavioural dimensions. The study found that social studies teacher candidates generally had positive attitudes towards disasters, with mean scores of "agree". These finding is important in demonstrating the high levels of attitude that social studies teacher candidates have towards disasters.

Considering the sub-objectives established in line with the main research objectives, a significant difference was found in the variable of "Social Studies teacher candidates' attitude levels towards disasters," which was the first sub-goal. Specifically, the findings indicate that pre-service teachers' attitudes towards disasters were generally categorized as "agree" in affective, cognitive, and general dimensions, while being classified as "moderately agree" in the behavioural dimension.

Giriş

Afetler; doğal ve yapay sebepleriyle normal yaşamı tahrip etme potansiyeline sahip (McDonald, 2003) doğanın acı gerçeklerinden biridir. Nitekim doğal tehlikelerin ve insan eylemlerinin doğal bir karışımı olan afetler, toplumun ve ekonominin gelişmesini olumsuz (Wisner, Blaikie, Cannon & Davis, 2004) yönde etkileyerek insanoğlunu baş edemeyeceği sorunlarla yüz yüze bırakır. Bu durum karşısında doğayı anlaşılabilir olarak algılayan insan, metafizik güçlerle bir anlamlandırma çabasına girmiştir. Ancak yerleşik yaşama geçişle birlikte insanın doğaya hakim olacağını anlaması çok zaman almamıştır. İnsanın bu yeni yaşamında ulaştığı teknik, bilgi ve donanım, onun doğaüstü güçleri algılama biçimini de değiştirmiştir. Nitekim doğa karşısında savunmasız olan insanın, doğayı arzuları ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirebileceğine dair olan inancı giderek artmıştır. Özellikle sanayileşme ve kentleşme ile birlikte karmaşıklaşan toplumsal yaşamın konfor alanlarını genişletmesi, insanın doğa karşısında kendine olan güvenini arttırmış ve bu bakış açısı insanı doğaya tahakküm etmeye yöneltmiştir. Doğa karşısında aciz ve savunmasız olan insan, modern çağın gelişi ile birlikte artık hükmeden ve inşa edendir. Doğa ve insan arasındaki bu dengenin bozulması ise küresel ısınma ile birlikte buzulların erimesi, ormanlık alanların tahrip edilmesi, su kaynaklarının azalması ve hava kirliliği gibi birçok çevre sorununda ifade bulmaktadır. Afetler de insan ve doğa arasındaki bu dengenin bozulmasının önemli sonuçlarından biridir. Nitekim afetlerin büyük oranda, insanoğlunun doğaya hakim olma arzusunun ve çabasının bir sonucu olduğu yadsınamaz. Bunun yanında insanın bilinçsiz bir şekilde kendine daha fazla konfor alanı açma ve mekân yaratma arayışı, doğal afetler karşısında daha fazla kayıpların, maddi ve manevi mağduriyetlerin yaşanmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak afetlerin ne olduğunun doğru anlaşılması gerekir. Öte yandan afetlerin bireyler tarafından nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığı ise bu çalışma açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Afet kavramıyla ilgili alanyazında çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Birleşmiş Milletler Dünya Sağlık Örgütüne (World Health Organization) göre afet, toplulukların işleyişinde ciddi aksamalara neden olan ve insanların sağlığı üzerinde önemli etkilere yol açarak çoğu zaman can kayıplarıyla sonuçlanan olaydır (WHO, 2017). Kızılhaç'a (ICRC) göre afet, insanlık için acı ve sıkıntılara yol açan büyük ölçekli maddi hasar ve can kaybıyla sonuçlanan vahim olaydır (ICRC, 1994). AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) ise afeti; insanlar için fiziksel, ekonomik, sosyal ve çevresel zararlara yol açan, günlük yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen, etkilenen topluluğun yerel imkan ve kaynaklarını kullanarak baş edemeyeceği doğal teknolojik veya insan kökenli olayların sonuçları olarak tanımlamaktadır (AFAD, 2014). Yapılan tanımlamalarda da görüldüğü gibi afetlerin, bir olayın meydana gelmesinden çok, insanlığa açtığı maddi ve manevi zararlar olduğu sonucuna vurgu yapılmaktadır.

Afetleri, “kökenlerine” ve “meydana geliş hızlarına” göre iki ana grup içerisinde incelemek mümkündür. Kökenlerine göre afetler incelendiğinde, doğal afetler ve beşeri (insan kökenli) afetler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. En genel ifadeyle oluşumunda insan etkisi olmayan afetlere doğal afetler, (deprem, heyelan, volkanik patlama, sel, fırtına veya kasırga, çığ vb.) oluşumunda insan etkisi bulunan afetler ise beşeri afetler (savaş, soykırım, bulaşıcı hastalık, terör olayı, nükleer veya kimyasal kaza, yangın vb.) olarak adlandırılmaktadır. Meydana geliş hızlarına göre afetler incelendiğinde ise “ani gelişen afetler” ve “yavaş gelişen afetler” olmak üzere yine iki grupta karşımıza çıkmaktadır. Ani gelişen afetler, genellikle önceden tahmin edilemeyen ve bir anda olup biten afetlerdir (deprem, heyelan, sel, volkanik patlama, çığ, nükleer veya kimyasal kaza, fırtına veya kasırga vb.). Öte yandan, süreç içerisinde tahmin edilebilen ve etkisi yavaş yavaş hissedilen afetler (küresel ısınma, salgın hastalık, açlık, kuraklık, erozyon vb.) ise yavaş gelişen afetler olarak ifade edilmektedir (Özey & Ünlü, 2020; Sever, 2019; Köseoğlu, 2015). Öte yandan afetten kaynaklanan zararı en aza indirilebilmek amacıyla yavaş gelişen afetlere süreç içerisinde alınan tedbirle müdahale edilebilirken, ani gelişen afetlere öncesinden alınan koruyucu ve önleyici tedbirlerle müdahale edilebilme olanağı söz konusudur.

Afetler; geçmişte yaşanmış, bugün yaşanan ve gelecekte de yaşanacak olan insan hayatının kaçınılmaz bir gerçeğidir. Bu gerçekle başa çıkmanın yolu, afet eğitimi anlamında donanımlı ve nitelikli

bireyler yetiştirmektir. Bu noktada afet eğitimi, büyük önem arz etmektedir. Nitekim afet eğitimi; yaklaşan tehlike hakkında gerekli bilgi ve becerileri öğretme, bilgiye ve kaynaklara ulaşmayı kolaylaştırma ve risk algısını tahmin etmenin yanında, toplumun afetlerle başa çıkabilmesini sağlamaktadır (Bernhardsdottir, Musacchio, Ferreira & Falsaperla, 2016). Ayrıca Afet eğitimleri, doğal afetlerin olası etkilerine karşı bilişsel farkındalığı artırarak, hangi önlemlerin afetlerin etkilerini azaltabileceği konusunda öğrencilerin bilinçlenmesini sağlar (Faupel & Styles, 1993). Dolayısıyla bireylerin afetlere yönelik bilgi, tutum ve davranışın kazandırılması, yaygın ve örgün eğitim çalışmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalarının temelinde ise eğitim programları yer almaktadır. Eğitilmiş insan gücüne sahip olmadan, afetlerle mücadelede mevcut fiziki imkanları etkin bir şekilde kullanabilmek olanaksızdır. Afet bilincini geliştirebilmiş ve bu kültürü sahip toplumların afetlerle baş edebilme yetenekleri daha yüksektir. Bu bilincin gelişmesi de toplumu oluşturan bireyler kadar kurumların da afetlere ilişkin doğru bilgilerle aydınlatılması ve özgün programlarla eğitilmesiyle mümkündür (Başbuğ Erkan, Özmen & Güler, 2011).

Türkiye’de afetlere yönelik eğitimler, bugün eğitimin ilk kademesinden başlayarak neredeyse her kademesinde planlı olarak yürütülmektedir. İlk kademelerde daha çok oyun arası düzenlemiş zaman etkinlikleri şeklinde verilirken, daha üst kademelerde teorik ve uygulamalı eğitimler biçiminde yürütülmektedir. Nitekim İlkokul programlarında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde, ortaokul programlarında yine Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin yanı sıra Teknoloji ve Tasarım dersinde, ortaöğretimde ise Coğrafya ve Biyoloji dersleri içerisinde afet konuları yer almaktadır. Yükseköğretimde ise farklı öğretim programlarında afet konularına rastlanmaktadır (Özey & Ünlü, 2020). Bu anlamda uygulanan öğretim programlarıyla, öğrencilerin afetler karşısında toplumun daha geniş bir kesimine yardımcı olacak hizmet öğrenimi alması ve topluluk işbirliği projelerine dahil edilmesi amaçlanmaktadır (Macaulay, 2007).

Türkiye’deki okul öncesinden yükseköğretime kadar olan öğretim programlarına genel anlamda bakıldığında, afetlere ilişkin konuların fen bilimlerine nazaran sosyal bilimlere ait derslerin öğretim programlarında daha geniş yer bulduğu dikkat çekmektedir. Özellikle de sosyal bilimler derslerinden biri olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında afet eğitimine ilişkin konular karşımıza çıkmaktadır. Programda, söz konusu öğrenme alanıyla “*Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği*” dile getirilmiştir. Yine söz konusu öğrenme alanının içeriğinde, biri 4. sınıfta (“*SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.*”) ikisi 5. Sınıfta (“*SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.*”/“*SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.*”) olmak üzere toplamda üç kazanım yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı’na doğrudan afetlerle ilgili “Afetler ve Afet Yönetimi” adında zorunlu bir ders de eklenmiştir (YÖK, 2018). Sosyal Bilgiler dersi, bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken duyuşsal kazanımlardan birisi olan afet bilincini (Değirmenci, Kuzey & Yetişensoy, 2019) kazandırmada temel rollerden birine sahiptir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afet bilincine sahip olmaları, afet eğitimlerinde büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma da bu noktadan hareketle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla tasarlanmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında yapılan ulusal ve uluslararası alanyazın taramasında, afetler ve afet eğitimi ilgili son yıllarda çok sayıda araştırma karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası çalışmalara bakıldığında; daha çok afetlerin genel boyutlarına ve okullarda afet eğitimine hazırlık ve bu eğitimlerin önemine değinildiği görülmektedir (Macaulay, 2007; Mahdaviazad & Abdolahifar, 2014; Hoffmann & Muttarak, 2017). Bir kısım çalışmalarda ise daha çok halk tabanlı afet eğitimi konularının ele alındığını söyleyebiliriz (Kekiç & Milenkovic, 2015; Rothkrantz & Fitrianie, 2018). Diğer taraftan afetlere yönelik olarak hazırlanan ulusal yayınların ise daha çok afet bilinci üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (İnal, Kocagöz & Turan, 2012; Şahin, Lamba & Öztıp, 2018; Değirmenci, Kuzey & Yetişensoy, 2019; Dikmenli

& Yakar, 2019; Tekin & Dikmenli, 2020). Ayrıca ulusal çalışmaların; afet okuryazarlığı (Sözcü & Aydınöz, 2019; Gültekin & Şeşen, 2020), afet yönetimi (Erkal & Değerliyurt, 2009), afet eğitimi (Karakuş & Önger, 2017), afet yanılırları ve farkındalıkları (Cin, 2010; Kara, 2018;), afetlere yönelik tutum ve görüşler (Köçer, 2019; Zengin, 2021) üzerinde yoğunlaştığını ifade edebiliriz. Ulusal ve uluslararası alanyazın tarandığında, öğrencilerin afetlere yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, afetler ve afet eğitimi ile ilgili Sosyal Bilgiler eğitimi özelinde yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olması ve alanyazında yer alan aynı veya benzer veri toplama aracının farklı örneklem gruplarında nasıl sonuçlarla karşılaşılacağı sorusu yeni bir araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim bu araştırmada, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleriyle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacından hareketle alt amaçlarda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutumları; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda herhangi bir afete maruz kalma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel bir yönetime sahip olan araştırmada, iki araştırma modeli kullanılmıştır. Bunlardan ilki tarama modelidir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır. Özellikle araştırmanın birinci alt amacında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri belirlenirken böyle bir yol izlenmiştir. Bir diğer araştırma modeli ise nedensel karşılaştırma modelidir. Nedensel karşılaştırma modeli, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmadaki diğer alt amaçlarda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki farklılaşma belirlenirken de nedensel karşılaştırma modeline başvurulmuştur.

Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluştururken evren içerisinde yer alan 144 kadın ve 57 erkek olmak üzere toplam 201 öğretmen adayı ise araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken de 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, her sınıf kademesinde belirli oranda seçkisiz olarak araştırmanın kapsamına alınarak tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminde, tabakalar ya da katmanlar yer almaktadır. Bu tabakalar genellikle demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey vb.) göre oluşturulmaktadır. Evren ile örneklemin benzeşikliği sağlanarak örneklemin evreni temsil gücü artırılması amaçlanmaktadır (Şimşek, 2018). Ayrıca bu örnekleme yönteminde, tabakalı amaçsal örnekleme yönteminin aksine

tabakaları oluşturan birimler herhangi bir ölçüt dikkate alınmaksızın rastgele (gelişigüzel) olarak seçilmektedir.

Tablo 1
Örneklemeye İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	144	71.6
	Erkek	57	28.4
Sınıf	1.Sınıf	45	22.4
	2.Sınıf	49	24.4
	3.Sınıf	52	25.9
	4.Sınıf	55	27.4
Afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim aldınız mı?	Evet	68	33.8
	Hayır	133	66.2
Herhangi bir afete maruz kaldınız mı?	Evet	153	76.1
	Hayır	48	23.9

Tablo 1 incelendiğinde; örneklemin %71.6'sını kadın, %28.4'ünü erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Sınıf değişkeni bakımından en büyük grubun %27.4 ile 4. Sınıf öğrencileri olurken en küçük sınıf grubun ise %22.4 ile 1. Sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. "Afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim aldınız mı?" sorusuna %66.2 oranında "Evet", %33 oranında "Hayır" cevabı verilirken "Herhangi bir afete maruz kaldınız mı?" sorusuna ise %76.1 ile "Evet", %23.9 ile "Hayır" şeklinde cevap verilerek araştırmaya katılım sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracının ilk bölümünde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemeye yönelik "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Söz konusu form hazırlanırken de aynı ölçme aracını kullanan Türkan ve Kılıç (2017) ve Köçer (2019)'in çalışmalarından faydalanılmıştır. Ölçme aracının ikinci bölümünde ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerini incelemek amacıyla Türkan ve Kılıç (2017) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutta Afetlere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracına ilişkin ayrıntılı bilgilere ise aşağıda yer verilmiştir:

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından 4 maddeden hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu"nda; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alma ve herhangi bir afete maruz kalma değişkenlerine ilişkin demografik bilgilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutta Afetlere Yönelik Tutum Ölçeği

Türkan ve Kılıç (2017) tarafından geliştirilen ve 23 maddeden oluşan ölçek; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Boyutlara ilişkin madde dağılımına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutta Afetlere Yönelik Tutum Ölçeği Madde Dağılımı

Boyutlar	Maddeler
Bilişsel Boyut	1.-2.-3.-4.-5.-6.-7.
Duyuşsal Boyut	8.-9.-10.-11.-12.-13.-14.-15-16.
Davranışsal Boyut	17.-18.-19.-20.-21.-22.-23.

Ölçekte yer alan her bir madde 5’li likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir. Katılımcıların her bir maddeye olan katılım düzeyleri “Hiç=1” ile “Tam=5” aralığında puanlandırılırken ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanlara göre katılımcıların afetlere yönelik tutum düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları ise aşağıdaki Tablo 3’e göre belirlenmiştir:

Tablo 3

Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçek	Puan Aralığı	Düzye
Üniversite Öğrencilerinin	1.00-1.80	Hiç
Bilişsel, Duyuşsal ve	1.80-2.60	Az
Davranışsal Boyutta Afetlere	2.60-3.40	Orta
Yönelik Tutum Ölçeği	3.40-4.20	Çok
	4.20-5.00	Tam

Ölçeğin yapı geçerliliği incelendiğinde, bilişsel boyuttaki maddelerin faktör yükleri, .602 ile .784 arasında değişirken duyuşsal boyutta .644 ile .780 ve davranışsal boyutta ise .304 ile .820 arasında değişkenlik göstermektedir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach’s Alpha) katsayılarına ilişkin istatistikî bilgilere de Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutta Afetlere Yönelik Tutum Ölçeği İç Tutarlılık (Cronbach’s Alpha) Katsayılarına İlişkin İstatistikler

Boyutlar	İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach’s Alpha)
Bilişsel Boyut	0.861
Duyuşsal Boyut	0.883
Davranışsal Boyut	0.825
Genel	0.868

Tablo 4 incelendiğinde; bilişsel boyutta 0.861 duyuşsal boyutta 0.883 davranışsal boyutta 0.825 ve genel boyutta ise 0.868 olarak iç tutarlık katsayılarının hesaplandığı görülmektedir. Büyüköztürk’e (2020) göre hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenilirliği açısından yeterli olarak görülmektedir. Nitekim söz konusu ölçeğin hem üç boyutunda hem de genel boyutundaki iç tutarlık katsayılarının .80’in üzerinde olması ölçek güvenilirliğini desteklemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, “Google Form” aracılığıyla gönüllük ilkesine göre elde edilmiş, hatalı veya eksik doldurulan herhangi bir veri toplama aracına da rastlanılmamıştır. Elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Bilişsel Boyut	201	1.29	5.00	3.41	0.73	-.299	.172
Duyuşsal Boyut	201	1.00	5.00	4.19	0.72	-1.221	.172
Davranışsal Boyut	201	1.00	5.00	2.65	0.81	.420	.172
Genel	201	1.91	5.00	3.48	0.53	-.106	.172

Tablo 5 incelendiğinde, çarpıklık (skewness) değerlerinin -.106 ile -1.221, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise .158 ile 1.939 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Kline'ye (2016) göre normallik varsayımı için çarpıklık değerinin ≤ 3.0 , basıklık değerinin ≤ 10.0 olması yeterli görülmektedir. Dolayısıyla da araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterdikleri kabul edilmektedir.

Toplamda 201 katılımcıdan elden edilen verilerin analizinde, “Bağımsız Gruplar T (Independent-Samples T)”, “Tek Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA)” ve betimsel istatistik testler uygulanmış ve bu kapsamda SPSS 24.0 yazılım paket programı kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın planlanmasından sonra belirlenen yönetime uygun bir veri toplama aracı seçilmiştir. Daha sonra İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından incelenerek gerekli araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra belirlenen katılımcı grubuna araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katıldıklarını ifade ettikleri bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzaladıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Ayrıca mevcut araştırma süresince Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutumlarının; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda ne düzeyde olduğuna ilişkin elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Düzye
Bilişsel Boyut	201	3.41	0.73	Çok
Duyuşsal Boyut	201	4.19	0.72	Çok
Davranışsal Boyut	201	2.65	0.81	Orta
Genel	201	3.48	0.53	Çok

Tablo 6 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutumları; bilişsel ($\bar{X}=3.41$), duyuşsal ($\bar{X}=4.19$) ve genel ($\bar{X}=3.48$) boyutlarda “Çok” düzeyde katılımın olduğu görülürken; davranışsal (2.65) boyutta ise “Orta” düzeyde katılımın olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilişsel Boyut	Kadın	144	3.41	0.73	199	-.055	.956
	Erkek	57	3.42	0.72			
Duyuşsal Boyut	Kadın	144	4.28	0.66	199	2.767	.006*
	Erkek	57	3.97	0.83			
Davranışsal Boyut	Kadın	144	2.58	0.81	199	-1.926	.046*
	Erkek	57	2.82	0.79			
Genel	Kadın	144	3.50	0.53	199	.541	.589
	Erkek	57	3.45	0.52			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri, duyuşsal (t=2.767 p=.006) ve davranışsal (t=-1.926 p=.046) boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bilişsel (t=-.055 p=.956) ve genel (t=.541 p=.589) boyutlarda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında; bilişsel ($\bar{X}_{Kadın}=3.41$ $\bar{X}_{Erkek}=3.42$) ve davranışsal ($\bar{X}_{Kadın}=2.58$ $\bar{X}_{Erkek}=2.82$) boyutlarda erkeklerin ortalama puanlarının kadınların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Duyuşsal ($\bar{X}_{Kadın}=4.28$ $\bar{X}_{Erkek}=3.97$) ve genel ($\bar{X}_{Kadın}=3.50$ $\bar{X}_{Erkek}=3.45$) boyutlarda ise kadınların ortalama puanlarının erkeklerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri, bilişsel (F=3.576 p=.015) boyutta sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yapılan LSD testine göre bu farklılığın, 4. Sınıf ile 1. ve 2. Sınıf öğretmen adayları arasında kaynaklandığı ve 4. Sınıfların lehinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, duyuşsal (F=.957 p=.414), davranışsal (F=.029 p=.993) ve genel (F=1.490 p=.219) boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Ortalama puanlara bakıldığında ise bilişsel ($\bar{X}_{1.Sınıf}=3.18$ $\bar{X}_{2.Sınıf}=3.32$ $\bar{X}_{3.Sınıf}=3.45$ $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.62$) boyutta 4. Sınıfların; duyuşsal ($\bar{X}_{1.Sınıf}=4.03$ $\bar{X}_{2.Sınıf}=4.26$ $\bar{X}_{3.Sınıf}=4.21$ $\bar{X}_{4.Sınıf}=4.23$) boyutta 2. Sınıfların; davranışsal ($\bar{X}_{1.Sınıf}=2.65$ $\bar{X}_{2.Sınıf}=2.61$ $\bar{X}_{3.Sınıf}=2.64$ $\bar{X}_{4.Sınıf}=2.65$) boyutta 1. ve 4. Sınıfların ve genel ($\bar{X}_{1.Sınıf}=3.35$ $\bar{X}_{2.Sınıf}=3.47$ $\bar{X}_{3.Sınıf}=3.50$ $\bar{X}_{4.Sınıf}=3.57$) boyutta 4. Sınıfların ortalama puanlarının diğer sınıfların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
Bilişsel Boyut	1. Sınıf	45	3.18	0.63	Grupllararası	5.186	3	1.729	3.576	.015	4>1
	2. Sınıf	49	3.32	0.82	Gruplarıçi	93.784	197	.483			4>2
	3. Sınıf	52	3.45	0.67	Toplam	98.971	200				
	4. Sınıf	55	3.62	0.63							
	Toplam	201	3.41	0.70							
Duyuşsal Boyut	1. Sınıf	45	4.03	0.89	Grupllararası	1.495	3	.498	.957	.414	
	2. Sınıf	49	4.26	0.67	Gruplarıçi	101.090	197	.521			
	3. Sınıf	52	4.21	0.72	Toplam	102.585	200				
	4. Sınıf	55	4.23	0.59							
	Toplam	201	4.19	0.72							
Davranışsal Boyut	1. Sınıf	45	2.65	0.98	Grupllararası	.056	3	.019	.029	.993	
	2. Sınıf	49	2.61	0.70	Gruplarıçi	125.280	197	.646			
	3. Sınıf	52	2.64	0.78	Toplam	125.336	200				
	4. Sınıf	55	2.65	0.73							
	Toplam	201	2.64	0.79							
Genel	1. Sınıf	45	3.35	0.59	Grupllararası	1.150	3	.383	1.490	.219	
	2. Sınıf	49	3.47	0.54	Gruplarıçi	49.948	197	.257			
	3. Sınıf	52	3.50	0.48	Toplam	51.098	200				
	4. Sınıf	55	3.57	0.41							
	Toplam	201	3.48	0.50							

*p<.05

Afetler ve İlgili Bir Konuda Ders/Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin Afetler ve İlgili Bir Konuda Ders/Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Boyutlar	Ders Alma	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilişsel Boyut	Evet	68	3.59	0.63	199	2.491	.014*
	Hayır	133	3.32	0.76			
Duyuşsal Boyut	Evet	68	4.26	0.61	199	.932	.353
	Hayır	133	4.16	0.77			
Davranışsal Boyut	Evet	68	2.65	0.75	199	-.015	.988
	Hayır	133	2.65	0.84			
Genel	Evet	68	3.56	0.43	199	1.531	.127
	Hayır	133	3.44	0.57			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri, bilişsel ($t=2.491$ $p=.014$) boyutta afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Duyuşsal ($t=.932$ $p=.353$), davranışsal ($t=-.015$ $p=.988$) ve genel ($t=1.531$ $p=.127$) boyutlarda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında; bilişsel ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.47$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.22$), duyuşsal ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.23$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4.07$) ve genel ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.51$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.40$) boyutlarda afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alanların ortalama puanlarının ders/eğitim almayanların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Davranışsal ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.63$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2.72$) boyutta ise afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alanlar ile almayanların ortalama puanlarının eşit olduğu ortaya çıkmaktadır.

Herhangi Bir Afete Maruz Kalma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda herhangi bir afete maruz kalma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin Herhangi Bir Afete Maruz Kalma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Boyutlar	Herhangi bir afete maruz kaldınız mı?	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilişsel Boyut	Evet	153	3.47	0.70	199	2.076	.039*
	Hayır	48	3.22	0.79			
Duyuşsal Boyut	Evet	153	4.23	0.72	199	1.268	.206
	Hayır	48	4.07	0.71			
Davranışsal Boyut	Evet	153	2.63	0.78	199	-.660	.510
	Hayır	48	2.72	0.90			
Genel	Evet	153	3.51	0.50	199	1.236	.218
	Hayır	48	3.40	0.60			

* $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri, bilişsel ($t=2.076$ $p=.039$) boyutta herhangi bir afete maruz kalma değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Duyuşsal ($t=1.268$ $p=.206$), davranışsal ($t=-.660$ $p=.510$) ve genel ($t=1.236$ $p=.218$) boyutlarda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında; bilişsel ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.47$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.22$), duyuşsal ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4.23$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4.07$) ve genel ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3.51$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3.40$) boyutlarda herhangi bir afete maruz kalanların ortalama puanlarının maruz kalmayanların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Davranışsal ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2.63$ $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2.72$) boyutta ise herhangi bir afete maruz kalmayanların ortalama puanlarının maruz kalanların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ele alınmış ve farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin genel anlamda "Çok" düzeyde katılımın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın temel amaçları doğrultusunda belirlenen alt amaçlara bakıldığında ise; birinci alt amaç olan "Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri" değişkeninde genel anlamda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Nitekim sonuçlar ele alındığında; öğretmen

adaylarının afetlere yönelik tutumlarının duyuşsal, bilişsel ve genel boyutlarda "Çok", davranışsal boyutta ise "Orta" düzeyde katılımın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında da (Tekin & Dikmenli, 2021; Şahin, Lamba & Öztop, 2018); benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Nitekim Tekin ve Dikmenli (2021) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde afet bilinci algısına sahip oldukları görülmüştür. Yine Şahin, Lamba ve Öztop (2018) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmaya paralel olarak üniversite öğrencilerinin afet bilinci düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte alan yazında yer alan bazı çalışmalarda (Özkazanç & Yüksel, 2015; Dikmenli & Yakar, 2019); öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin orta düzeyde olduğuna yönelik sonuç çıkarken, bazı çalışmalarda (İnal, Kocagöz & Turan, 2012) ise bu araştırmanın aksine afetlere yönelik algı düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında birçok etmenin varlığından söz edilebilir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin yüksek olmasında; son zamanlarda birçok ülkede ve ülkemizde de uygulanan yaygın eğitim tarzı (kurslar, reklamlar, oyunlar, yarışmalar, seminerler, gösteriler vb.) etkinliklerin (Kekiç & Milenkoviç, 2015) payının olduğu düşünülebilir. Nitekim günümüzde afet eğitiminde; ders kitaplarının yanı sıra teknolojik imkânlarla sağlanan kitlesel çevrimiçi seminerler, akıllı tahtalar, internet ortamları, broşürler gibi birçok unsurlar (Rothkrantz & Fitrianie, 2018; Değirmenci, Kuzey & Yetişensoy, 2019) bilinç arttırıcı etkinlikler olarak kullanılmaktadır. Bu unsurların afetlere yönelik tutum geliştirmede insanlar üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı Malatya ilinin başta deprem olmak üzere, birçok afete maruz kalmasının da öğrencilerin afetlere yönelik tutum düzeylerinin yüksek olmasında etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim çalışmamız kapsamında da afete maruz kalan öğretmen adaylarının bilişsel düzeyde, afetlere yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Son olarak, araştırmanın yapıldığı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince; "coğrafya, çevre eğitimi, afetler ve afet eğitimi" gibi dersleri almasının da doğrudan ve dolaylı olarak, öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları ayrıntılı bir şekilde irdelendiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeyleri, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda "Çok", davranışsal boyutta ise "Orta" düzeyde katılımın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ise afetlere yönelik ders, seminer vb bilgilendirici etkinliklerin genel mahiyette teorik olarak işlenmesinin etkisi olduğu düşünülebilir. Bu sonuç, afetler gibi önemli bir konuda derslerin yalnızca teorik olarak işlenmesinin bireylerin davranışsal yönden eksikliğini göstermesi bakımından da dikkate değerdir. Özellikle afet gibi insan hayatının söz konusu olduğu durumlarda sadece bilmek değil, uygulayabilmek ve olayları önceden kestirebilmek de önemlidir. Bu konuda, bilginin davranışa dönüşmesinin önemine ilişkin bir örnek vermek gerekirse; 2005 yılının Aralık ayında, Tilly Smith adında İngiliz bir kız öğrenci, tsunami felaketinin yaşanacağını okulda aldığı coğrafya dersi sayesinde fark etmiş ve etrafındakileri uyararak Phuket'te Maikhao sahilini vuracak olan tsunaminin yıkıcı etkisinden insanları son anda kurtarmıştı. Öyle ki aynı tsunami felaketi, yakınlardaki tatil beldelerini yerle bir etmiş ve büyük can kayıplarına yol açmıştı (Owen, 2005). Tilly Smith adındaki İngiliz kız, bu uyarıyı yapmamış olsaydı, muhtemelen benzer bir durum Phuket'te Maikhao sahilinde de yaşanacaktı. Bu noktadan hareketle, bilgi edinmek ve edinilen bilgiyi davranışa dönüştürmek büyük önem arz etmektedir. Erkal ve Değerliyurt'a (2011) göre bireylere sembolik ya da teorik çalışmalarla değil, gerçeğe yakın tatbikatlarla birebir afet eğitimleri verilmelidir.

Araştırma kapsamında oluşturulan ikinci alt amaç olan "*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine*" göre sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinde duyuşsal ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık görülürken; bilişsel ve genel boyutlarda anlamlı farklılığın görülmediği tespit edilmiştir. Nitekim kadın ve erkek öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında; erkeklerin bilişsel ve davranışsal boyutlarda, kadınların ise duyuşsal ve genel boyutlarda ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kadın ve erkek öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin genel olarak kadın öğretmen adayları lehine olduğu

görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin çevre ve afetlere yönelik tutumlarının incelendiği başka bir çalışmada da benzer şekilde (Köçer, 2019), kadın öğrencilerin, hem çevresel hem de afetlere yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine Taghizadeh vd., (2012) tarafından Tahran'da yapılan çalışmada, bireylerin cinsiyetleri ile tutum düzeyleri arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma, bu açıdan bahsi geçen çalışmalarla sonuçları bakımından paralellik arz etmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın aksine; erkek öğretmen adaylarının afetlere ilişkin tutum düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu (Dikmenli & Yakar, 2019) ya da cinsiyet gruplarına göre anlamlı farklılığın bulunmadığı çalışmalara (Kiraz, 2018) da rastlanılmaktadır. Gerek alan yazında gerekse bu çalışmada kadın ve erkek öğrenciler arasında görülen bu belirgin farklılaşma, afetlere ilişkin tutum düzeylerini toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Bedenin kadın ya da erkek olarak tanımlanmasına imkân veren fizyolojik farklılıkları ifade etmek için kullanılan cinsiyet kavramı, öznel bir kimliği ifade eder (Giddens, 2008; Scot, 2007). Toplumsal cinsiyet kavramı ise biyolojik cinsiyetin ötesinde, kadın ve erkeğe toplum tarafından tanımlanmış statü ve rolleri ifade etmektedir. Biyolojik farklılıkları referans alan her toplum, kadın ve erkeğe belirli bir değer biçmekte ve onu konumlandırmaktadır. Böylece kadının ve erkeğin hakları, sorumlulukları ve sınırları belirlenmiştir. Başka bir deyişle kadının ve erkeğin yeri toplumsal alanda farklılaşmıştır. Bu bağlamda kadın ve erkek arasındaki bu farklılaşmayı açıklayan iki ayrı yaklaşım mevcuttur. Biyolojik kurama göre toplumsallaşma sürecinde aktarılan bu rol ve davranışların temelinde biyolojik farklılıklar yer almaktadır. Toplumsal alandaki sosyal farklılıklar ancak biyolojik farklılıklar bağlamında açıklanabilir. Kültürel inşa kuramları ise cinsler arasındaki farklılıkları ve eşitsizlikleri, kadının doğurganlığı erkeğin ise fiziksel gücü ile açıklayan biyolojik kuramı reddederler. Biyolojik belirlemciliği reddeden bu kuramlar, cinsler arasındaki farklılıkları yalnızca toplum tarafından verilen rollerle açıklamanın da ötesinde bu farklılıkların sosyal ve tarihsel bağlamının olduğunu ileri sürerler. Kültür, toplumsal bir hafıza ise kültür tarafından inşa edilen kadınlık ile erkeklik rollerine ve eşitsizliklerine de tarihsel alanda açıklama getirmek zorunludur.

Sanford ve Donovan'a (1999) göre kadın ve erkek, toplum tarafından yalnızca doğuştan farklı görülmemektedir. Aynı zamanda erkek doğuştan kadından üstün görülmektedir. Akılcılık, bağımsızlık ve liderlik kültürün idealize ettiği özelliklerdir ve erkekte doğuştan mevcuttur. Kadın ise duyarlılık ve duygusallık gibi zayıf niteliklerle dünyaya gelmiştir. Öte yandan kültürel inşa kuramcılarının göre toplum, fiziksel bakımdan güçlü olması nedeniyle erkeğe toplumsal alanı organize etme görevini verirken kadına ise doğurganlığından kaynaklı olarak pasif ve daha çok çocuğun bakımıyla ilgili sorumluluklar yüklemektedir (Slattery, 2010). Toplum tarafından kadına doğuştan kodlanan annelik rolü ve kadının sahip olduğu annelik içgüdüleri onu koruyan, kollayan ve muhafaza eden bir yere konumlandırmıştır. Bu anlamda, toplumsal refleksi yüksek olan kadının, pek çok alanda olduğu gibi afetler konusunda da daha duyarlı, daha hassas ve koruma içgüdülerine sahip olduğu ifade edilebilir. Nitekim çalışmada, genel anlamda kadının afetler konusunda tutum düzeylerinin daha yüksek olmasına ilişkin ulaşılan sonuç da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Kimi çevrelere göre erkeklerin işyerinde, kadınların ise evde olduğu toplumsal işbölümü, doğal ve toplumsal fayda esastır. Freud'un "anatomi kaderdir" görüşünün bir yansıması olan bu yaklaşım, kadının ve erkeğin daha verimli oldukları alanlarda uzmanlaştıklarını ifade eder (Slattery, 2010). Freud'un bu yaklaşımına göre kadının doğurganlığından ve annelik içgüdülerinden kaynaklı olarak daha duygusal olması beklenmektedir. Nitekim afetler gibi duyuşsal karşılığı ve duygusal sonuçları olan bir konuda kadının erkeğe oranla daha duygusal olması, onun kaçamayacağı kaderi gibi görünmektedir. Diğer yandan küçük yaşlardan itibaren kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzlarının farklılığı, birçok alanda olduğu gibi afetler konusunda da bilinç düzeylerinin farklı olmasına yol açabilmektedir. Kız çocukları doğdukları andan itibaren daha dar bir sosyal ilişki ağı içerisinde yetiştirilirken erkek çocuklarının sosyal ilişki ağları ise oldukça geniştir. Başka bir deyişle ev ve çevresi ile sınırlanan kadının aksine erkeğin sosyal ilişki ağı kamusal alana karşılık gelmektedir. Bu durum kamusal alanda erkeğe kadından farklı birtakım sorumluluk alanları tanımlamaktadır. Evin geçimini birinci dereceden sağlama,

ailesini dışsal etkilere karşı koruyabilme gibi sorumluluklar, onu afetler konusunda da bilişsel ve davranışsal boyutta daha fazla zorunluluğa itmektedir. Öte yandan erkeğin gerek fiziksel gücü gerekse kamusal alandaki özgürlüğü, afetlere ilişkin olarak daha fazla ve daha çabuk eyle geçmelerini olanaklı kılmaktadır. Öte yandan onlara biçilen toplumsal roller daha soğukkanlı ve daha sert kişilik özelliklerine sahip olmaya yönlendirmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak afetler söz konusu olduğunda da davranışsal boyutta tutum düzeylerinin kadınlara göre yüksek olması beklenebilir.

E. Mitsos ve K. Browne'un (2010) yapmış olduğu bir çalışmaya göre, toplumsal cinsiyet ayrımı bireyleri küçük yaşlardan itibaren farklı eğilimlere ve farklı seçimlere yöneltmektedir. Nitekim kız ve erkek çocukları, genellikle farklı oyuncaklarla oynamaya ve farklı eylemlerde bulunmaya özendirilmektedir. Bu durum onların bilişsel düzeydeki eğilimlerini ve seçimlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmaya göre erkek çocukları teknik ve bilimsel konulara daha fazla özendirilerek bu alanlara daha fazla yöneltildikleri, kız çocukların ise bu konuda daha çekimser davranabildiği sonucuna ulaşımlardır. Bu durum kız öğrencilerin, özellikle erkeklerin daha fazla hakimiyetinin olduğu kamusal alana dair sorunlara ilişkin bilişsel tutumlarını da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Başka bir ifade ile toplumsal sorunların çözümünde erkeklerin bilişsel düzeyde daha aktif olması, küçük yaşlardan itibaren verilen rollerle ilişkilidir. Bu düşünce, örneklemde yer alan erkek öğrencilerin afetlere ilişkin tutum düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada, "*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin sınıf değişkenine*" göre incelendiği alt amaca bakıldığında; öğretmen adaylarının afetlere ilişkin tutum düzeylerinin bilişsel boyut ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf değişkenine ilişkin bulgularda, en dikkat çekici sonuç ise 4. Sınıfların ortalama puanlarının diğer sınıfların ortalama puanlarından daha yüksek çıkmasıdır. Alan yazında Dikmenli ve Yakar (2019) tarafından öğretmen adaylarının afet bilinci düzeylerinin araştırıldığı çalışmada da benzer şekilde 4. sınıf öğrencilerinin afet bilinci algılarının diğer kademelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine Köçer'in (2019) üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılığı ile afetlere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ve üniversite öğrencilerinin afetlere hazırlık düzeylerinin incelendiği (Turan vd.,2018) çalışmada da benzer şekilde 4. sınıfların en yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Alan yazında yer alan bu çalışmalar, sonuçları bakımından genel anlamda bu araştırma ile paralellik arz etmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, öğretmen adaylarının son sınıfta mesleki alan bilgisi ve genel öğretmenlik becerileri açısından, diğer sınıf düzeylerine nazaran daha donanımlı hale gelmelerinin etkisi olabilir. Ayrıca bu sonuç, öğretmen adaylarının yaş düzeylerinin artmasıyla birlikte afetlere ilişkin duyarlılık seviyelerinin artmasına da bağlanabilir. Son olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği Sosyal Bilgiler programında "Afetler ve Afet Yönetimi" dersinin son sınıfta verilmesinin bu sonuçların ortaya çıkmasında belirleyici bir etmen olduğu düşünülmektedir. Bu durum, 4. sınıf öğrencilerini hem afetlerle ilgili konularda, diğer öğrencilere nazaran daha bilgili ve donanımlı kılarken hem de güncel bilgiler sayesinde afetlere ilişkin farkındalık ve algılarının daha yüksek olmasını sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen diğer bir alt amaç ise "*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alma değişkenine*" göre incelenmesidir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere ilişkin tutum düzeylerinin bilişsel boyutunda, afetler ve ilgili bir konuda ders/eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülürken; duyuşsal, davranışsal ve genel boyutlarda anlamlı farklılık çıkmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın tarandığında birçok çalışmada; (Hisar & Yurdakul, 2015; Türkan & Kılıç, 2017; Köçer, 2019) afetlerle ilgili eğitim almanın afetlere ilişkin bilişsel tutumları arttırdığı belirtilmiştir. Yine çok sayıda çalışmada; afet eğitimi almanın, afetlerin sebep olduğu yıkıcı zararları en aza indirdiği ve bu eğitimi kısa süreli bile olsa alanların afetlere karşı daha hazırlıklı olduğu vurgulanmaktadır (Slovic vd., 1984; McClure & Williams, 1996; Hurnen & McClure, 1997; İnal, Kocagöz & Turan, 2012; Türkan & Kılıç, 2017). Bu bilgilerden hareketle afet eğitimi almanın, afetlere ilişkin bilişsel tutumları yükselttiğini ve bu çalışmanın alan yazında yer alan çalışmalarla sonuçları bakımından benzerlik gösterdiğini ifade edebiliriz. Çalışmalar, afet eğitimi almanın afetlere yönelik bilgi, farkındalık ve hazır buluşluk düzeyini

arttırması bakımından dikkate değerdir. Fakat bu sonuç, afetlerle ilgili öğretmen adaylarına yönelik olarak verilen eğitimlerin bilişsel düzeyde başarılı olduğunu gösterse de derslerin duyuşsal ve davranışsal yönden yeterli olmadığını ortaya koyması bakımından da bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu sonuç, aynı zamanda böylesi önemli bir konuda davranışsal ve duyuşsal olarak yetersiz olduğumuzu, eğitimlerin hem teorik hem de uygulamaları olarak verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan son alt amaç ise "*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin herhangi bir afete maruz kalma değişkenine*" göre incelenmesi değişkenidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, daha önce herhangi bir afete maruz kalma ile afetlere yönelik tutumlarda, genel ortalamalarda ve bilişsel boyutta afetlere maruz kalanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, geçmişte afete maruz kalan öğretmen adaylarının afetlere karşı daha temkinli davranmalarının ve araştırma sırasında yaşadıkları olayı anımsamalarının (Köçer, 2019) etkisi olabilir. Alan yazın tarandığında; Dikmenli ve Yakar (2019) tarafında yapılan çalışmada da benzer şekilde, afet yaşayan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin herhangi bir afeti yaşamayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde; (İnal, Kocagöz & Turan, 2012; Karakuş, 2013; AFAD, 2014) alan yazında yer alan çok sayıda çalışma, sonuçları itibarıyla bu çalışmayı desteklemektedir. Diğer taraftan Özkazanç ve Yüksel'in (2015) çalışmasında ise sonuçların bu çalışmadan farklı çıktığı görülmektedir. Nitekim çalışmada; daha öce afetlere maruz kalan öğretmen adaylarının afetlere ilişkin algı düzeyleri, afetlere maruz kalmayan öğretmen adaylarının algı düzeylerinden daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmalardan da açıkça görülmektedir ki afetlere maruz kalmak, bireylerin afetlere ilişkin bilgi, duygu ve düşünceleri üzerinde büyük bir etki bırakmaktadır. Bu durumun, onların afetlere ilişkin tutumlarının artmasında etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim insanlara çok büyük zararlar veren doğal ve beşeri afetler, yalnızca gerçekleştiği anda değil (Karakuş, 2013), sonraki yıllarda da toplum hafızasında onarılmayacak derecede büyük izler bırakmaktadır. Bu durum, bireylerin sonraki hayatlarında psikolojik sorunlar yaşamasına kadar ileri gitmektedir. Bu noktadan hareketle afetlere maruz kalmanın bireylerin tutum düzeylerinin artmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bu sonuç, afet sonrası eğitimlerin de afet öncesi eğitimler kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma kapsamında, sonuçlardan yola çıkarak benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bir takım öneriler sunulmuştur:

- ✓ Afetlerin bütün insanlığın temel problemi olduğu anlayışından yola çıkılarak ilköğretimin temel basamaklarından itibaren, örgün eğitim kurumlarının tüm kademelerinde afet eğitimi derslerine veya kazanımlarına yer verilebilir.
- ✓ Araştırmada; afet eğitiminin afetlere yönelik bilgi, tutum ve algı düzeylerini daha çok bilişsel düzeyde arttırdığı görülmüştür. Bu bakımdan öğrencilerin afetlere ilişkin duyarlılığını arttırmak amacıyla verilen eğitimlerin, teorinin yanında pratik eğitimlerle de desteklenmesi gerekebilir.
- ✓ Araştırmada; son sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiş ve programda afetlere ilişkin derslerin son sınıfta yoğunlaştığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle programa, 1. sınıftan itibaren afet eğitimi odaklı dersler eklenebilir.
- ✓ Afet eğitimi, tüm öğretmenlik alanları için hayati değerde öneme sahiptir. Bu yüzden eğitim fakülteleri müfredatında yer alan topluma hizmet uygulamaları ve sosyal proje geliştirme dersleri kapsamında; afet öncesi ve sonrası bilgilendirme seminerleri verilebilir, projeler geliştirilebilir, AFAD gibi kuruluşlarla birlikte uygulamalı eğitimler verilebilir.

- ✓ Afetler ve afet yönetimi dersi kapsamında verilen derslerin kazanımları teorik ve uygulamalı olarak ayrı ayrı belirlenebilir ve ders kapsamında öğrencilere AFAD uzmanları tarafından tatbikatlar yaptırılabilir.
- ✓ Bu çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yapılmıştır. Benzer çalışmalar, eğitimin diğer kademelerinde yer alan öğretmen ve öğrencilere de yapılabilir.
- ✓ Bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak afetlerle ilgili daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu.

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi:12-02-2022

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2022/23-1

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında üç yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmaya gönüllü olarak katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.” ifadesi kullanılabilir.

Kaynakça

- AFAD (2014). *Türkiye afet farkındalığı ve afetlere hazırlık araştırması*. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/3923/xfiles/turkiye-afet-farkindaligi-ve-afetlere-hazirlik-arastirmasi_-2014-edited.pdf
- Başbuğ Erkan, B., Özmen, B. & Güler, H. (2011). Türkiye’de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak. 1. *Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*, 11-14. https://www.tdmd.org.tr/pdf/Konferans/Ankara/26.Oturum/1.TDMSK_115.pdf.
- Bernhardsdottir, A. E., Musacchio, G., Ferreira, M. A., & Falsaperla, S. (2016). Informal education for disaster risk reduction. *Bulletin of Earthquake Engineering*, 14(7), 2105-2116. DOI:10.1007/s10518-015-9771-9
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Pegem Akademi.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanlışları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 70-81. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3212>
- Değirmenci, Y., Kuzey, M. & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.591345>

- Dikmenli, Y., & Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Journal of Education Faculty*, 16(1), 386-416. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.130>
- Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye’de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunidcd/issue/2437/31194>
- Faupel, C. E., & Styles, S. P. (1993). Disaster education, household preparedness, and stress responses following Hurricane Hugo. *Environment and Behavior*, 25(2), 228–249. <https://doi.org/10.1177/0013916593252004>
- Fine, C. (2010). *Delusions of gender: how our minds, society, and neurosexism create difference*. (K. Tanrıyar, Çev.) Sel Yayıncılık.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Çev.). Kırmızı Yayınları.
- Gültekin, V., & Şeşen, Y. (2020). Afet okuryazarlığı. A. H. Kuzucuoğlu & Y. Şeşen (Ed.), *Bilgi merkezlerinde risk ve kriz yönetimi* (ss. 180-193) içinde. Hiperlink Yayınları.
- Hisar, K. M. & Yurdakul, A. (2015). Bir üniversitenin hemşirelik öğrencilerinin afetlerde sağlık hizmetleri ile ilgili bilgilerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 54-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeusabed/issue/19416/206505>.
- Hoffmann, R., & Muttarak, R. (2017). Learn from the past, prepare for the future: Impacts of education and experience on disaster preparedness in the Philippines and Thailand. *World Development*, 96, 32-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.02.016>
- Hurnen, F., & McClure, J. (1997). The Effect of Increased Earthquake Knowledge on Perceived Preventability of Earthquake Damage, *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1(3). <https://www.massey.ac.nz/~trauma/issues/1997-3/mcclure1.htm>.
- ICRC (1994). *Code of conduct for the International Red Cross and Red Crescent Movement and Non-Governmental Organizations (NGOs) in disaster relief*. <https://www.icrc.org/en/doc/assets/files/publications/icrc-002-1067.pdf>
- İnal, E., Kocagöz, S. & Turan, M. (2012). Temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin saptanmasına yönelik bir araştırma. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(1), 15-19. <http://dx.doi.org/10.5505/1304.7361.2012.05658>
- Kara, İ. (2018). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin afet farkındalıkları: Niksar, Erbaa, Taşova ilçeleri örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Karakuş, U. & Önger, S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri/The understanding levels on natural disasters and disasters education concepts for 8th grade students students. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482-491. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1247>
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.31309>
- Kekic, D. & Milenkovic, M. (2015). Disaster risk reduction through education. *Dani Arçibalda Rajsa" Archibald Reiss Days*. (ss. 106-115). academy of criminologic and police studies.
- Kiraz, E. (2018). *Afet ve acil durum hakkında bilgi, tutum ve davranışların değerlendirilmesi: Sakarya ve Konya ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi] Gümüşhane Üniversitesi.

- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (Fourth edition). The Guildford Press.
- Köçer, M. S. (2019). *Üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılığı ile afetlere yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Köseoğlu, A. M. (2015). *Afet yönetimi ve insani yardım* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Macaulay, J. (2007). Disaster education in New Zealand international. J.P. Stoltman et al. (eds.), *Perspectives on natural disasters: Occurrence, mitigation, and consequences* (pp. 417-428). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2851-9_24
- Mahdaviyazad, H. & Abdolahifar, G. (2014). Assessing household natural disaster preparedness in Shiraz, Iran, 2011: results of a knowledge, attitude, and practices survey. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 8(4), 349-352. <https://doi.org/10.1017/dmp.2014.61>
- McClure, J. L., & Williams, S. (1996). Community Preparedness: Countering Helplessness and Optimism. In D. Paton., & N. Long. (Eds.), *Psychological aspects of Disaster: Impact, coping, and Intervention*. Palmerston (pp. 237-254). Dunmore Press.
- McDonald, R. (2003) *Introduction to natural and man-made disasters and their effects on buildings*. Oxford: Elsevier.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. 09.12.2022 tarihinde, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Mitsos, Eirene & Browne, Ken (2010). Eğitimde cinsiyet farklılıkları: erkek çocukların başarısızlığı. Anthony Giddens (Ed), Günseli Altaylar (çev), *Sosyoloji: başlangıç okumaları*. Say Yayıncılık
- Owen, J. (2005). *Tsunami family saved by schoolgirl's geography lesson*. National Geographic News. http://news.nationalgeographic.com/news/2005/01/0118_050118_tsunami_geography_lesson.html
- Özey, R. & Ünlü, M. (2020). *Afetler ve afet yönetimi* (1. Baskı). Aktif Yayınevi.
- Özkazanç, S. & Yüksel, Ü. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.168>
- Rothkrantz, L. J., & Fitrianie, S. (2018). Public awareness and education for flooding disasters. In *Crisis Management-Theory and Practice*. IntechOpen.
- Sanford, L. T. and Donovan, M. E. (1999). *Kadınlar ve benlik saygısı (kendimiz hakkındaki duygu ve düşüncelerimizi anlamak ve geliştirmek)*. (S. Kunt, Çev.). HYB Yayıncılık.
- Scott, W, J. (2007). *Toplumsal cinsiyet: faydalı bir tarihsel analiz kategorisi*. (A. T. Kılıç, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Sever, R. (2019). Doğal afetler. R. Sever (Ed.), *Afetler ve afet yönetimi* (ss.14-44) içinde. Pegem Akademi.
- Slattery, M. (2010). *Sosyolojide temel fikirler* (3.baskı). (Ö. Balkız vd., Çev.). Sentez Yayıncılık.
- Slovic, P., Fischhoff, B. & Lichtenstein, S. (1984). Behavioral decision theory perspectives on risk and safety. *Acta Psychologica*, 56, 183-203. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(84\)90018-0](https://doi.org/10.1016/0001-6918(84)90018-0)

- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019). Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 79-91. <https://doi.org/0.32003/iggei.566164>
- Şahin, Y., Lamba, M. & Öztop, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet bilinci ve afete hazırlık düzeylerinin belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mad/issue/35962/505303>.
- Şimşek, A. (2018). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (108-133) içinde. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Taghizadeh, A. O., Hosseini, M., Navidi, I., Mahaki, A. A., Ammari, H. & Ardalani, A. (2012). Knowledge, attitude and practice of Tehran's inhabitants for an earthquake and related determinants. *PLOS Currents Disasters*. 2012 Aug 6. Edition 1. <https://doi.org/10.1371/4fbbbe1668eef>
- Tekin, Ö. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.811043>
- Turan, M., Doğan, G., Bulut, Y., Öztürk, G. & Şahinöz, S. (2018). Yükseköğretim kurumlarında afet ve acil durumlara hazırlık çalışmaları ve etkinlikleri Gümüşhane üniversitesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumussagbil/issue/36260/373462>
- Türkan, A. H. & Kılıç, İ. (2017). Üniversite öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta afetlere yönelik tutumlarına ilişkin bir betimleme. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/itobiad/issue/27443/290145>
- WHO (2017). *Health emergency and disaster risk management: Overview*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/disaster-mngmt/who-factsheet-overview-december2017.pdf>
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, L. (2004). *At risk: Natural hazards, people's vulnerability and disasters* (2nd ed.). London: Routledge.
- YÖK (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Zengin, S. (2021). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Amasya Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.



Eşref NAS¹,

¹Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, esrefnasx@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
23.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted
27.06.2023

Yayın Tarihi/Published
30.06.2023

Öğretmenlerin Öz Yeterliklerinin Yaşam Doyumlarına Etkisinde Öz Merhametin Düzenleyici Rolü

Öz

Öz yeterlik ile yaşam doymu arasında pozitif bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Öz merhametin, öz yeterlik ve yaşam doymu arasındaki bu ilişkiye katkı sağlayan düzenleyici bir değişken olabileceği tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin öz merhametli olmasının, onların öz yeterlik algılarını ve inançlarını olumlu yönde etkileyebileceği ve bununla birlikte öz merhametin yaşam doymunu arttırıcı bir işlev gösterebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik ile yaşam doymu düzeyleri arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği-Kısa Formu, Yaşam Doymu Ölçeği ve Yetişkin Öz Merhamet Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler 358 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yaşam doyumlarına etkisinde öz merhametin düzenleyici rolünün test edilmesi için Process Makro üzerinden bootstrap tekniği kullanılmış ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde, yaşam doyumlarının orta düzeyde ve öz merhametlerinin yüksek düzeye yakın olduğu bulunmuştur. Üç değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen öz yeterliği, Yaşam doymu, Öz merhamet.

Atıf: Nas, E. (2023). Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yaşam doyumlarına etkisinde öz merhametin düzenleyici rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 202-221. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.208>

The Moderator Role of Self-compassion in The Effect of Teachers' Self-efficacy on Life Satisfaction

Abstract

It has been stated that there is a positive correlation between self-efficacy and life satisfaction. Self-compassion was hypothesized as a moderating variable that influences the relationship between self-efficacy and life satisfaction. It was proposed that teachers' self-compassion can positively impact their perceptions and beliefs about self-efficacy, leading to increased life satisfaction. Based on this information, the aim of this study was to examine the moderating role of self-compassion in the relationship between teachers' self-efficacy and levels of life satisfaction. The study utilized the Teacher Sense of Self-Efficacy Scale-Short Form, Life Satisfaction Scale, and Adult Self-Compassion Scale. A total of 358 teachers completed the scales. The data were analyzed using the SPSS 25.0 software package. To test the moderating role of self-compassion in the effect of teachers' self-efficacy on life satisfaction, the bootstrap technique was applied using the Process Macro, and regression analysis was conducted. The analysis revealed that teachers' self-efficacy was high, life satisfaction was at a medium level, and self-compassion was close to a high level. A positive and significant relationship was found among the three variables. Finally, it was determined that self-compassion had a moderating effect on the relationship between teachers' self-efficacy and life satisfaction.

Keywords: Teacher self-efficacy, Life satisfaction, Self-compassion.

Citation: Nas, E. (2023). The moderator role of self-compassion in the effect of teachers' self-efficacy on life satisfaction. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 202-221. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.208>



Extended Abstract

Introduction

When reviewing the literature, it is evident that there is a positive and significant relationship between self-efficacy and life satisfaction (Cicerone & Azulay, 2006; Gilman & Huebner, 2003). Considering this relationship, it is important to explore other variables that may weaken or strengthen the relationship between self-efficacy and life satisfaction. Various physiological and psychological factors associated with self-efficacy were discussed, highlighting that positive mood can enhance the perception of self-efficacy (Hodges & Murphy, 2009). In this context, it has been suggested that self-compassion is one of the factors that positively influence an individual's mood and psychological state (Neff & McGehee, 2010). Therefore, self-compassion may act as a moderator variable that contributes to the relationship between self-efficacy and life satisfaction. It is hypothesized that teachers' self-compassion can positively impact their perceptions and beliefs about self-efficacy, leading to increased life satisfaction. Therefore, the objective of this study is to examine the moderating role of self-compassion in the relationship between teachers' self-efficacy and levels of life satisfaction.

Method

In this study, the aim was to examine the moderating role of self-compassion in the relationship between teachers' self-efficacy and life satisfaction. To achieve this, the theoretical model of the research was designed, and the following hypotheses were formulated:

The hypotheses of the research were developed as follows:

H₁: There is a positive and significant relationship between teachers' self-efficacy and life satisfaction.

H₂: There is a positive and significant relationship between teachers' self-compassion and life satisfaction.

H₃: Self-compassion has a moderating effect on the relationship between teachers' self-efficacy and life satisfaction.

The study utilized the Teacher Sense of Self-Efficacy Scale-Short Form, Life Satisfaction Scale, and Adult Self-Compassion Scale. These scales were completed by 358 teachers. The collected data were analyzed using the SPSS 25.0 software package. To test the moderating role of self-compassion in the impact of teachers' self-efficacy levels on life satisfaction, the bootstrap technique was applied through the Process Macro, and regression analysis was conducted (Hayes, 2018).

Findings

Based on the analysis, it was determined that the teachers' self-efficacy was high, their life satisfaction was at a medium level, and their self-compassion was close to a high level. A significant positive relationship was found among the three variables. Lastly, it was concluded that self-compassion played a moderating role in the relationship between teachers' self-efficacy and life satisfaction.

Discussion and Conclusion

According to the first finding derived from the hypotheses developed in the research, a positive and significant relationship was observed between teachers' self-efficacy and life satisfaction. When reviewing the literature, it becomes evident that similar results have been found in studies conducted with teachers (Saraçlar et al., 2022; Okursoy, 2016; Telef, 2011). Self-efficacy refers to an individual's

perception of their ability to achieve specific goals and objectives (Bandura, 1998). In the context of teaching, self-efficacy pertains to a teacher's belief in their capability to fulfill the expected tasks related to their professional performance (Tschannen-Moran et al., 1998). A teacher's successful execution of educational activities can influence their perception and confidence in their abilities. Teachers who perceive themselves as competent are more likely to actively engage in teaching activities and derive satisfaction from their professional lives. This, in turn, can impact other aspects of their lives, such as family and health, contributing to their overall life satisfaction. As teachers' self-efficacy increases, their levels of burnout may decrease (Telef, 2011), leading to an enhanced sense of life satisfaction.

According to the second hypothesis and the findings of the study, it was determined that there is a positive and significant relationship between teachers' self-compassion and life satisfaction. Although no studies were found in the literature that specifically examined the relationship between teachers' self-compassion and life satisfaction, there are studies that have investigated self-compassion and life satisfaction among university students (Hablado & Clark, 2020) and adults (Arimitsu et al., 2019). For instance, in a study conducted by Çağlayan Mülazım and Eldeleklioğlu (2016) with university students, it was discovered that self-compassion is positively related to life satisfaction, and a decrease in self-compassion is associated with reduced happiness and life satisfaction in individuals.

In the last and main hypothesis of the research, the aim was to investigate the effect of the moderator variable (self-compassion). The results of the regression analysis revealed that self-compassion had a moderating effect on the relationship between teachers' self-efficacy and life satisfaction. Life satisfaction for a teacher refers to their cognitive evaluation of their own life (Pavot & Diener, 1993) and reflects their overall happiness (Shin & Johnson, 1978). It has been noted that teachers with low life satisfaction may experience depression, unhappiness, (Proctor et al., 2009) and overall low subjective well-being. Enhancing teachers' life satisfaction can be achieved by fostering self-compassion. Based on the research results, the self-efficacy and life satisfaction of teachers with low self-compassion can be interpreted together. Intervention or training activities targeting teachers with low self-compassion levels may also contribute to their self-efficacy. This is because as self-compassion increases, teachers' negative self-judgments, feelings of inadequacy, and perceptions of failure tend to decrease (Neff, 2003a; 2003b). Through self-compassion, teachers can respond more effectively to painful and challenging experiences (Neff et al., 2007). Self-compassionate teachers can navigate failures and setbacks more resiliently, thus facilitating the achievement of their goals (Zessin et al., 2015).

Giriş

Öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin önemli bir bileşenidir. Bu mesleğin gerekliliklerini ve sorumluluklarını yerine getirebilen bir öğretmen, öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Dolayısıyla bir öğretmenin öğrencilerin gelişimlerine destek olması için mesleki alanda birtakım yeterliliklere sahip olması gerektiği belirtilebilir. Öğretmenliğin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmak aynı zamanda öğretmenin kendi performansına ve mesleki hedeflerine yönelik algısını yansıtmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde icra edilebilmesi için öğretmenin öz yeterliğinin iyi bir düzeyde olması gerektiği söylenebilir.

Öğretmen öz yeterliği ulusal ve uluslararası alanda farklı bağlamlarda araştırılan konulardan biridir (Karaoğlu, 2019). Birçok çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir (Okursoy, 2016). Söz konusu değişkenlerden biri de yaşam doyumu olup yapılan çalışmalarda öz yeterliğin yaşam doyumuyla pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Cicerone & Azulay, 2006; Gilman & Huebner, 2003; Telef, 2011). Ancak tespit edilen bu ilişkinin başka değişkenler tarafından azaltılabileceği veya artırılabilceği düşünülmektedir. Bu değişkenlerden birinin öz merhamet (Neff, 2003a; 2003b) olabileceği tahmin edilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın kuramsal temeli, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici rolünün incelenmesi üzerine kurulmuştur.

Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlikle ilgili ilk çalışmalar Bandura'nın (1977; 1984; 1997) Sosyal-Bilişsel kuramına dayanmaktadır. Öz yeterlik, kişinin belli kazanım düzeylerine ulaşmak için gerekli olan eylemleri gerçekleştirmesine dair algısı ve inancıdır (Bandura, 1998). Bu algı ve inanç, kişinin düşünce şeklini, duygularını yansıtırma biçimini, pozitif veya negatif bakış açısına sahip olma durumunu etkileyebilmektedir (Bandura, 1994). Öz yeterlik konusu sağlık, iş, sosyal hizmet ve eğitim gibi birçok alanda ele alınmaktadır (Pajares & Urdan, 2015; Yavaş, 2022). Eğitim alanında özellikle de öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretim açısından belirlenen hedefleri, ortaya konulan çabaları ve eğitim-öğretime katkı sunma isteğini etkileyebileceği belirtilmektedir (Karaoğlu, 2019).

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde başarılı bir performans ortaya koyabilmesi için ihtiyaç duyulan faaliyetleri gerçekleştirmeye dair inancıdır (Tschannen-Moran vd.,1998). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, öğrencilerin başarıları, motivasyonları ile ilgili olduğu gibi öğretmenlerin eğitim ortamındaki tutumlarıyla da ilişkilidir (Gençtürk & Memiş, 2010). Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katkıda bulunmak için daha fazla emek harcamakta ve bu konuda daha çok sorumluluk almaktadır (Bıkmaz, 2006; Lewandowski, 2005). Bu öğretmenler, sorunların üstesinden gelmek için sabırlı bir çaba içinde olabilmekte, başarısızlıklara karşı kararlı davranabilmekte, ailelerin okula ilgisini artırabilmekte ve pozitif bir okul kültürünün oluşmasında önemli rol oynayabilmektedir (Billheimer, 2006; Goddard vd., 2004). Öğretmenlerde öz yeterlik düzeyi yükseldikçe daha insancıl bir tutum sergilendiği, güncel eğitim çalışmalarına daha pozitif yaklaşıldığı, mesleki doyumun arttığı ve ailelerin okul etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiği belirtilmektedir (Goddard & Goddard, 2001). Öğretmenlerin öz yeterliği düştükçe geleneksel öğretim metotlarına yönelme ve öğretim sürecinde katı yaklaşımlara başvurma eğilimi artabilmektedir (Collins vd., 2002; Telef, 2011).

Yapılan çalışmalarda öğretmen öz yeterliği ile birçok kavram arasındaki ilişki incelenmiştir (Aküzüm & Akbulut, 2021; Bentea, 2017; Menon & Sadler, 2016; Özdemir, 2022; Yoo, 2016). Genel olarak sosyo-demografik değişkenler açısından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen öz yeterliği ile cinsiyet ve kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ancak branş açısından farklılık olduğu görülmektedir (Chacón, 2005; Kıvılcım, 2014). Çalışma sonuçlarına göre öğretmen öz yeterliği ile değişime hazır olma düzeyi (Demirhan, 2019), psikolojik iyi oluş (Sarıtaş, 2019), profesyonellik düzeyi (Aydemir, 2019), örgütsel bağlılık (Gül, 2018), etik duyarlılık düzeyi (Özyıldırım, 2018), derse hazırlıklı

gelme (Chacón, 2005), öğretim performansı (Cocca vd., 2018) arasında pozitif bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterliği ile ilişkili olan bir kavram da yaşam doyumudur. Alanyazında öz yeterlik ve yaşam doymu arasında pozitif bir ilişki bulunduğu (Saraçlar vd., 2022) ve öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yöntemi yeterlilikleri ile yaşam doymu arasında da pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Telef, 2011). Bu bağlamda hayata iyimser bakan ve yaşam doymu yüksek olan öğretmenlerin kendi yaşamlarına ve çevrelerine olumlu bir katkı sağlayabileceği beklenmektedir. Ayrıca öz yeterliği yüksek olan, öğretim faaliyetlerinde başarılı olan, öğrencinin hayatında olumlu izler bırakan ve yüksek iyi oluşa sahip olan öğretmenlerin yaşam doyumlarının da yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Yaşam Doyumu ve Öz Merhamet

Yaşam doymu konusunda ilk çalışmalar Neugarten, Havighurst ve Tobin (1961) tarafından gerçekleştirilmiştir. Alanyazında yaşam doymu, öznel iyi oluşun bilişsel değerlendirme yönü olarak açıklanmıştır (Andrews & Withey, 1976; Diener, 1984; Diener vd., 1985). Temel bir ifadeyle yaşam doymu, bireyin kendi yaşamıyla ilgili bilişsel değerlendirmesi şeklinde açıklanmıştır (Pavot & Diener, 1993). Appleton ve Song (2008) ise yaşam doymunu ele alırken, altı farklı bileşen ileri sürmüştür. Bunlar; (1) gelir, (2) mesleki-toplumsal statü, (3) sahip olunan olanaklar ve toplumsal hareketlilik, (4) refah düzeyi, (5) devlet politikası ve çevresel koşullar (6) ailevi-sosyal ilişkiler şeklinde sıralanmıştır.

Çalışmalarda yaşam doymu değişkeninin benlik saygısı (Çeçen, 2008), başarı (Şahin, 2008), çalışma durumu (Soylu & Kabasakal, 2016), gelir (Kabasakal & Uz Baş, 2013), gelecekte beklenen, dini inanç, yalnızlık (Tuzgöl Dost, 2007), iş tatmini (Keser, 2005; Yiğit vd., 2011) ve farkındalık (Şahin, 2019) vb. faktörler arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Yapılan araştırmalar cinsiyetin (Çeçen, 2008; Yılmaz & Aslan, 2013), yaş, medeni durum (İlbay vd., 2016) ve ırk gibi faktörlerin yaşam doymu üzerinde etkili olmadığı ancak kişisel nitelikler, sosyal ilişkiler ve kültürel koşul gibi faktörlerin yaşam doymuyla daha fazla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Myers & Diener, 1995).

Yaşam doymu ile ilişkili olduğu belirtilen bir kavram da öz merhamettir (Sarı & Conoley, 2019; Yang vd., 2016). Öz merhamet bireyin acı çektiği veya sıkıntı yaşadığı zamanlarda kendine karşı anlayışlı, duyarlı ve nazik bir şekilde davranmasıdır (Neff, 2003a; 2003b). Diğer bir ifadeyle öz merhamet, bireyin zorlayıcı hayat koşullarına karşı kendine şefkat ve anlayış göstermesidir (Terry & Leary, 2011). Kendine merhamet gösterebilen bireyler, yaşama daha pozitif ve iyimser bakabilmektedir. Bu anlamda yaşadıkları hayattan daha fazla doyma alabilmektedir. Ayrıca içsel motivasyonun teşvikiyle öğrenmeye ve gelişmeye daha fazla açıklık gösterebilmektedir (Neff, 2009).

Araştırma bulgularında öz merhametin yaşam doymu (Neff, 2003a; 2003b; Zarei & Fooladvand, 2019), umut (Homan, 2016), duygusal iyi oluş (Sabir vd., 2018) ve psikolojik iyi oluşla (Yang vd., 2016) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öz merhamet bireylerin fiziksel ve ruh sağlığını korumada ve iyileştirmede önemli bir görev görebilmektedir. Kim ve Ko (2018) tarafından yapılan çalışmada öz merhametin bireylerin yaşam doymunu ve öz-bakım becerilerini artırdığı ve uyku bozukluğu ve ruh sağlığı belirtilerine karşı koruyucu olduğu görülmüştür. Eirini ve Anastasios (2017) yaptıkları çalışmada öz merhamete dayalı bir eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda katılımcılarda pozitif duygulanımın, yaşam doymunun ve öznel mutluluğun artış gösterdiği ve negatif duygulanımın, depresyon, stres ve kaygı düzeylerinde ise azalma olduğu saptanmıştır.

Verilenlerden hareketle, öz merhametin yaşam doymuyla ilişkisi dikkate alınarak öz merhamet düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yaşamdan daha fazla doyma alabileceği söylenebilir. Bununla birlikte öz merhameti yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri de yüksek olabilir. Çünkü öz merhametli kişiler, herhangi bir alanda başarısız olduklarında veya yetersizlik yaşadıklarında kendilerini acımasızca yargılamak yerine kendilerine karşı daha yapıcı, olumlu ve faydalı bir tutum sergileyebilir (Neff vd., 2007; Neff vd., 2005). Bu anlamda öz merhameti yüksek olan öğretmenlerin

belirledikleri amaçlara ulaşma noktasında kendilerine olan inançlarının güçlü olabileceği ifade edilebilir. Bu durum ise öz yeterliklerinin yüksek olmasıyla sonuçlanabilir. Buna karşın öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin ayrıca öz merhamet düzeylerinin de düşük olması durumunda yaşam doyumlarının daha düşük düzeyde olabilir.

Mevcut Çalışma

Genel olarak alanyazın incelendiğinde, öz yeterlik ile yaşam doymu arasında pozitif bir ilişki bulunduğu dair sonuçlara rastlanmaktadır (Cicerone & Azulay, 2006; Gilman & Huebner, 2003). Buna benzer sonuçların öğretmenlerle yapılan araştırmalarda da yer aldığı anlaşılmaktadır. Saraçlar ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Telef'in (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterliklerinin hem iş doymu hem de genel yaşam doymu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Okursoy (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile yaşam doyumları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte öz yeterlik algısının yaşam doyumunun gelişmesinin ve devam ettirilmesinin önemli bir işlevi olduğu belirtilmiştir (Vecchio vd., 2007). Verilen araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin öz yeterlik ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin yaşam doyumları da yüksek olabilmektedir. Bu korelasyon dikkate alınarak, öz yeterlik ile yaşam doymu arasındaki bu ilişki durumunu zayıflatan veya güçlendiren başka değişkenlerin de var olabileceğini belirtmek mümkündür.

Öz yeterliğin kaynaklandığı fizyolojik ve psikolojik birçok faktörden bahsedilmekte ve olumlu ruh halinin öz yeterlik algısını arttırabildiği belirtilmektedir (Hodges & Murhpy, 2009). Bu bağlamda bireyin ruh halini ve psikolojik durumunu olumlu yönde etkileyen faktörlerden birinin de öz merhamet olduğu ifade edilmektedir (Neff & McGehee, 2010). Dolayısıyla bu veriler dikkate alınarak, öz merhametin öz yeterlik ile yaşam doymu arasındaki ilişkiye katkı sağlayan düzenleyici (moderatör) bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Öz merhamet; bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarına karşı farkındalık içinde olması ve yaşadığı yetersizliklere, hatalara ve başarısızlıklara karşı anlayışlı olmasıyla açıklanmaktadır (Neff, 2003a; 2003b). Buna göre bir öğretmenin gerek mesleki yaşamında gerekse aile yaşamında ve diğer yaşam alanlarında öz merhamet geliştirebilmesi sayesinde yaşam doyumunda da artış gözlenmesi beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öz merhametli olması, onların öz yeterlik algılarını ve inançlarını olumlu yönde etkileyebileceği ve bununla birlikte öz merhametin yaşam doyumunu arttırıcı bir işlev görebileceği düşünülmektedir. Çünkü öz merhametin mutluluk, iyimserlik, olumlu duygulanım (Neff vd., 2007), psikolojik iyi oluş (Neff, 2009), fiziksel iyi oluş (Hall vd., 2013), duygusal iyi oluş (Sabir vd., 2018) ve yaşam doymu (Yang vd., 2016; Zarei & Fooladvand, 2019) gibi pek çok faktör üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Yüksek öz merhametin, yaşam doymu, mutluluk, bağlanma, öz-güven, iyimserlik, merak, olumlu duygulanım ve şükran gibi birçok pozitif zihin durumlarına katkı sağladığı görülmüştür (Neff, 2009; Neff vd., 2007; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Heffernan vd., 2010). Ayrıca öz merhametin, bireyin kendine karşı olumsuz yargılarını olumlu yargılara dönüştürebileceği (Neff, 2003a; 2003b) ve zor deneyimler karşısında bireyin sağlıklı ve işlevsel tepkiler vermesini kolaylaştırabileceği (Neff vd., 2007) belirtilmiştir. Bu verilenler ışığında, bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik ile yaşam doymu düzeyleri arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacın sonucunda öz merhametin hangi kısmının (düşük öz merhamet veya yüksek öz merhamet) öz yeterlik ve yaşam doymu arasındaki ilişkide daha etkili olduğunun ortaya konulması beklenmektedir.

Yöntem

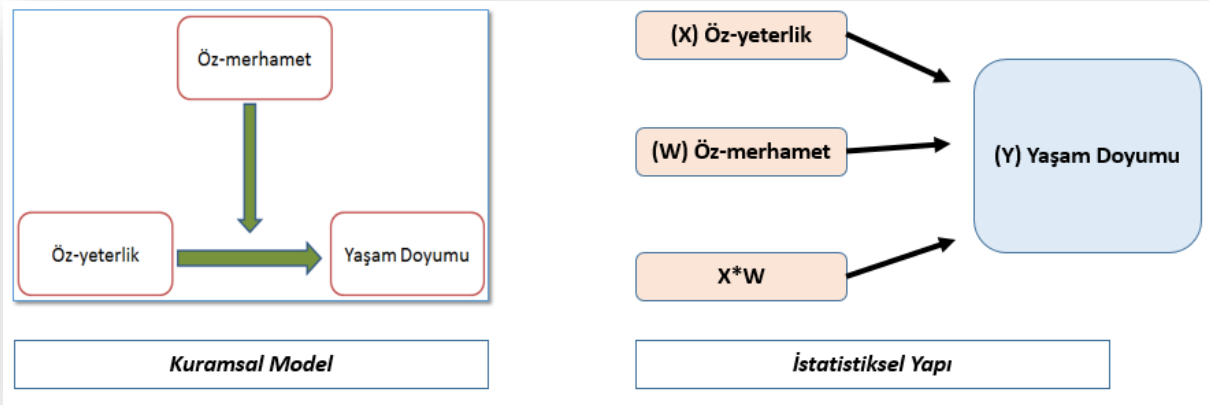
Bu kısımda araştırmada kurulan modelden, örneklemden, veri toplama araçlarından ve veri analiz sürecinden bahsedilmiştir.

Araştırma Modeli ve Hipotezleri

Bu araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temellendirildiği kuramsal model ve istatistiksel yapı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Modeli



Bu model doğrultusunda araştırmanın hipotezleri aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir:

H₁: Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Öğretmenlerin öz merhametleri ile yaşam doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici etkisi vardır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini Muş, Van ve Diyarbakır illerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlere kolay, hızlı ulaşılması ve araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülerek olasılığa dayanmayan uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir (Karagöz, 2021). Öğretmenlerin %48'i kadın, %52'si erkeklerden oluşmakta olup yaş ortalaması $37,21 \pm 8,2$ (Min=22; Max=60) olarak saptanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Sosyo-demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategori	n	%	Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	172	48	Çalışma yılı	1-10	166	46.4
	Erkek	186	52		11-20	114	31.8
Yaş	22-30	95	26.5		21-30	73	20.4
	31-40	141	39.4		31-40	5	1.4
	41-50	96	26.8	Okul türü	Okulöncesi	31	8.7
	51-60	26	7.3		İlkokul	101	28.2

Değişkenler	Kategori	n	%	Değişkenler	Kategori	n	%
Medeni durum	Bekâr	59	16.5	Kurum	Ortaokul	128	35.8
	Boşanmış/Dul	7	2		Lise	98	27.4
	Evli	292	81,6		Devlet	341	95,3
Eğitim durumu	Lisans	286	78,9	Çalışılan yer	Özel	17	4,7
	Yüksek lisans	68	19,0		Köy/kırsal	65	18,2
	Doktora	4	1,1		Şehir	293	81,8
Toplam		358	100	Toplam		358	100

Araştırma Etiği ve İşlem

Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırmanın etik açısından uygun olması amacıyla Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay (Sayı: 93298 Tarih: 18.05.2023) alınmıştır. Onay alındıktan sonra çalışmada yer alan veri toplama araçları kullanılarak Google Forms üzerinden link oluşturulmuş ve öğretmenler tarafından doldurulması için online şekilde katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma formları toplam 358 öğretmen tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin sosyo-demografik bilgilerini tespit etmek için katılımcı bilgi formu kullanılmış ve aşağıda belirtilen ölçekler uygulanmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği-Kısa Formu

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçek, Karaoğlu (2019) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Uyarlama süreci farklı öğretmen grupları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yer aldığı gruptan elde edilen verilerin Doğruluk Faktör Analizi (DFA) yapıldığında, uyum değerleri RMSEA=.075, SRMR=.047, CFI=.97 ve GFI=.94, NFI=.96, NNFI=.96 olarak saptanmış ve bu değerlerin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinden toplanan veriler üzerinde DFA yapıldığında, uyum değerleri RMSEA=.068, SRMR=.047, CFI=.97 ve GFI=.95, NFI=.96, NNFI=.96 olarak tespit edilmiş ve bu değerlerin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Son olarak tüm öğretmen örneklemini üzerinden yapılan DFA sonucunda, uyum değerleri RMSEA=.093, SRMR=.054, CFI=.96 ve GFI=.92, NFI=.96, NNFI=.95 olarak bulunmuş ve bu değerlerin kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak genel anlamda DFA sonuçlarının kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0.88 bulunmuştur. Ölçek 12 maddeden oluşmakta ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının belirlenmesi açısından geçerli ve güvenilir özellikler taşımaktadır (Karaoğlu, 2019).

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve arkadaşlarının (1985) geliştirdiği ölçek, Dağlı ve Baysal'ın (2016) yaptığı çalışmada Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde öncelikle ölçeğin orijinal hali Türkçeye çevrilmiştir. Ardından ölçme ve değerlendirme alanlarındaki uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlere bağlı olarak ölçeğin Türkçe formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve son olarak Türkçe ve İngilizce versiyonlarının aynı anlamı içerip içermediğinin belirlenebilmesi için iki hafta ara ile bir grup öğretmene uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki tutarlılığı test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmış ve 0.92 bulunmuştur. Dilsel eşdeğerliliğin tespitinden sonra ölçeğin diğer psikometrik analizleri yapılmıştır. Buna göre Cronbach Alpha katsayısı 0.88 olarak saptanmış ve ayrıca test-tekrar test güvenilirliğinin de 0.97 olduğu görülmüştür. Uyarlama sonucunda orijinalinde olduğu gibi tek faktörden oluşan beş maddelik bir özellik taşıdığı görülmüştür (Dağlı & Baysal, 2016).

Yetişkin Öz Merhamet Ölçeği

Bu ölçek, yetişkin bireylerin öz merhamet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Nas (değerlendirmede) tarafından geliştirilmiştir. Çalışma grubunda 18 yaş ve üstü 477 yetişkin yer almıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, dört alt faktör (*Öz-nezaket*, *Ortak Deneyim*, *Öz-yargılama* ve *Kabul*) ve 12 maddelik bir yapı elde edilmiş ve bu yapının toplam varyansın %66.48'ini açıklamıştır. Bununla birlikte elde edilen yapı, Doğrulamalı Faktör Analiziyle incelenmesi sonucunda tespit edilen uyum değerlerinin ($\chi^2/sd=1.660$; RMR=.04; SRMR=.04; IFI=.96; CFI=.96; GFI=.94 ve AGFI=.90) *iyi uyum* gösterdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayısı; *Öz-nezaket* alt boyutu için .75, *Ortak Deneyim* alt boyutu için .82, *Öz-yargılama* alt boyutu için .63 ve *Kabul* alt boyutu için .63 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise .71 olarak belirlenmiştir. Dört alt faktör ve 12 maddeden oluşan ölçekten elde edilebilecek puanlar, 12-60 puan arasında değişebilmekte ve yüksek puan aynı zamanda öz merhamet düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Puanlama, toplam puan üzerinde yapılabildiği gibi alt boyutlar açısından da değerlendirilebilir. Puan düzeyi açısından, 12-27 puan düşük, 28-53 puan orta ve 54-60 puan ise yüksek düzeyde öz merhamet şeklinde yorumlanabilir.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 25.0 paket programıyla incelenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yaşam doyumlarına etkisinde öz merhametin düzenleyici rolünün test edilmesi için Process Makro üzerinden bootstrap tekniği kullanılmış ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir (Hayes, 2018). Regresyon analizinin yapılabilmesi için birtakım varsayımlar öne sürülmektedir. Bu durum dikkate alınarak çoklu bağlantılılık (Multicollinearity), örneklem büyüklüğü (Sample size), aykırı/uç değerler (Outliers) ve normallik (Normality) testlerine başvurulmuştur.

Bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ($r=.9$ ve üzeri) ilişki mevcut olduğunda çoklu doğrusal bağlantıdan bahsedilmekte ve regresyon analizinin yapılabilmesi için çoklu doğrusal bağlantının olmaması önerilmektedir (Can, 2017; Pallant, 2016). Bu durum dikkate alınarak değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve en yüksek ilişkinin .62 olduğu saptanmıştır (Tablo 4). Bu bulguya göre çoklu doğrusal bağlantının olmadığı belirtilebilir. Bunun yanı sıra çoklu bağlantılılık için Tolerans (Tolerance) ve VIF (Variance Inflation Factor-Varyans Büyütme Faktörü) değerlerine de bakılmaktadır. Buna göre Tolerans değerlerinin .10'dan küçük olması ve VIF değerlerinin de 10'un üzerinde olması durumunda çoklu bağlantılılıktan bahsedilmektedir (Pallant, 2016). Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre bağımsız değişkenlerin Tolerans değeri .81 ve VIF değeri ise 1.22 olduğu görülmüştür. Yine bu bulgu da çoklu bağlantılılık durumunun olmadığını ortaya koymaktadır.

Regresyon analizinin varsayımlarından biri örneklem büyüklüğü ile ilgilidir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında bir formül kullanılmaktadır: $N > 50 + 8m$ (m =bağımsız değişken sayısı). Bu formüle bakılarak ve bağımsız değişkenlerin iki adet (öz yeterlik ve öz merhamet) olduğu dikkate alınarak yapılan hesaplama göre örneklem büyüklüğünün 66'dan fazla olması gerekmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen sayısının 358 olduğu dikkate alındığında, bu sayının örneklem büyüklüğü açısından yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

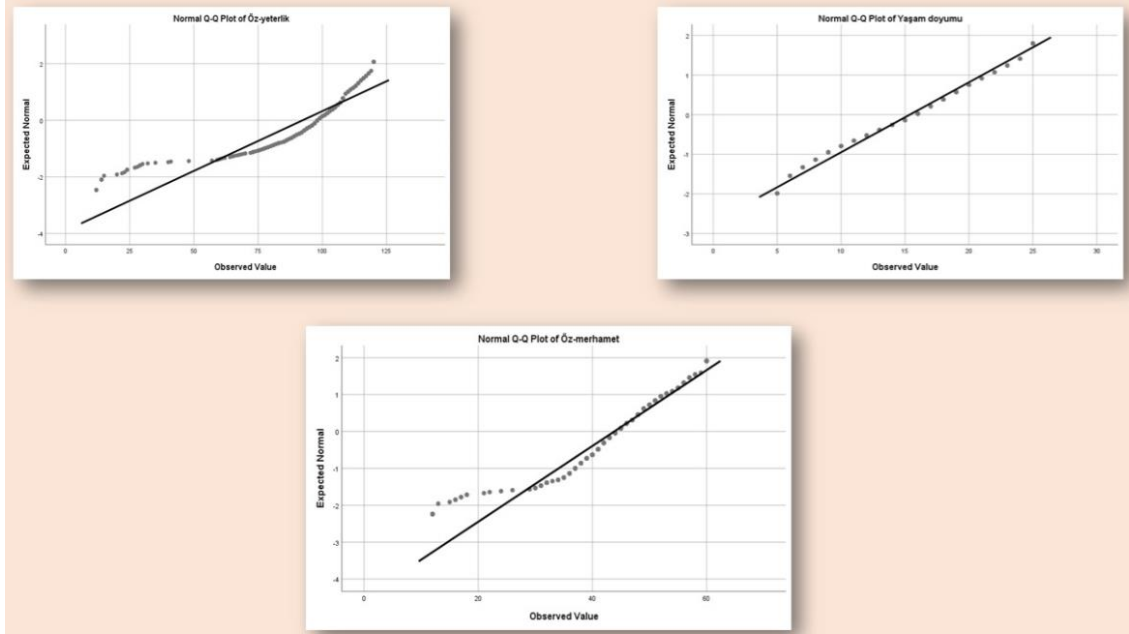
Regresyon analizinde aykırı değerlerin tespit ve kontrol edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Pallant, 2016). Bunun için de regresyon analizi kapsamında Cook's Distance değerleri incelenmektedir. Cook's Distance değerlerinin 1.00'dan büyük olması, potansiyel problem olarak görülmektedir (Karagöz, 2021; Tabachnick & Fidell, 2015). Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara bakıldığında maximum Cook's Distance değerinin .020 olduğu saptanmıştır. Bu durum ise regresyon analizi için aykırı değerlerin engel teşkil etmediği anlamına gelmektedir.

Normalliğin tespit edilmesi noktasında farklı yöntemlere başvurulabilmektedir. Verilerin dağılımına ilişkin başvuru yöntemlerinden biri de grafik yoluyla incelemektir (Büyüköztürk, 2014). Bu

anlamda analiz sonucunda ortaya çıkan Normal Q-Q grafikleri (Şekil 4) incelendiğinde verilerin normal dağılım özelliği taşıdığı anlaşılmaktadır.

Şekil 4

Q-Q Grafikleri



Analiz sürecinde etkileşimsel terimin sonuç değişkeni (Y) üzerinde çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunu oluşturmaması için tahmin değişkeni (X) ve düzenleyici değişken (W) standardize (Z score) edilmiştir. Ayrıca düzenleyici değişkene (öz merhamet) ait tanımlayıcı istatistikler (Ort.: 43,82; Min.: 12; Max.: 60) dikkate alınarak düşük öz merhamet (ortalamanın altı) ve yüksek öz merhamet (ortalamanın üstü) olmak üzere iki kategorik değişken oluşturulmuştur. Analiz aşamasında H_1 ve H_2 hipotezleri için korelasyon analizi yapılmış ve H_3 hipotezi için de regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi yapılırken bootstrap yöntemiyle 5000 yeniden örnekleme seçeneği kullanılmıştır. Bootstrap tekniğinin geleneksel olarak kullanılan tekniklerden (Baron & Kenny, 1986) daha fazla güvenilir sonuçlar sunduğu belirtilmiştir (Preacher vd., 2007; Hayes, 2018). Son olarak analiz sonucunda hesaplanan %95 güven aralığı (Confidence Interval, CI) içindeki değerlerin sıfır (0) değerini içermemesi (MacKinnon vd., 2004) gerektiği ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Bu kısımda, hipotezlerin test edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer almaktadır.

Tablo 2

Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öz yeterlik	92.29	23.68	-1.824	.257
Yaşam doyumu	15.37	5.66	-.096	-.919
Öz merhamet	43.82	9.73	-1.066	2.158

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin öz yeterlik puan ortalamaları 92.29, yaşam doyumu puan ortalamaları 15.37 ve öz merhamet puan ortalamaları ise 43.82 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlik ölçeğinden alınabilecek en düşük (12) ve en yüksek (108) puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yaşam doyumu ölçeğinden elde

edilebilecek en düşük (5) ve en yüksek (25) puanlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak öz merhamet ölçeğinden alınabilecek en düşük (12) ve en yüksek (60) puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin öz merhamet düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Değişkenler Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	1.Öz yeterlik	2.Yaşam doyumu	3.Öz merhamet
1.Öz yeterlik	1		
2.Yaşam doyumu	.254**	1	
3.Öz merhamet	.429**	.620**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3'te öğretmenlerin öz yeterlik, yaşam doyumu ve öz merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon analizi sonucu yer almaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin öz yeterlik ile yaşam doyumları ($r=0.254$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir. Tablodaki bulguya göre öğretmenlerin öz merhamet ile yaşam doyumları ($r=0.620$; $p<0.01$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, H_2 hipotezinin desteklendiğini göstermektedir. Son olarak öğretmenlerin öz yeterlik ve öz merhametleri ($r=0.429$; $p<0.01$) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4

Öz Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Öz Merhamet ile İlgili Regresyon Analizi Sonucu

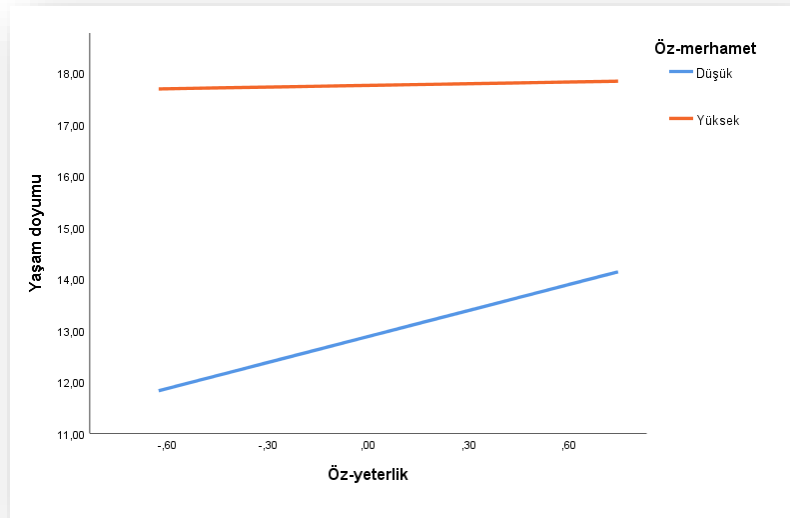
Değişkenler	<i>b</i>	Standart Hata	<i>t</i>
Sabit	15.511*** [14.99, 16.02]	.262	59.40
Öz yeterlik (<i>X</i>)	.833** [.30, 1.36]	.270	3.08
Öz merhamet (<i>W</i>)	2.435*** [1.91, 2.95]	.263	9.25
<i>X.W</i>	-.784** [-1.30, -.26]	.265	-2.95

Not. $R = .51$, $R^2 = .260$; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tablo 4'te regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre regresyon analizine dâhil edilen tüm öz yeterlik ve öz merhamet değişkenlerinin birlikte yaşam doyumu üzerindeki değişimin %26'sını ($R^2 = .260$) açıkladığı görülmektedir. Öz yeterliğin yaşam doyumu üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmektedir ($b=.833$, $p<0.01$). Aynı şekilde öz merhametin de yaşam doyumu üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu anlaşılmaktadır ($b=2.435$, $p<0.001$). Son olarak öz yeterlik ve öz merhamet değişkenlerinin, yaşam doyumu üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($b=-.784$, $p<0.01$). Bu bulgular H_3 hipotezinin desteklendiği anlamına gelmektedir.

Şekil 3

Düzenleyici Değişken Etkilerinin Grafiks gösterimi



Şekil 3'te, düzenleyici değişken etkilerinin grafiks çizimi yer almaktadır. Grafik, SPSS'te Process Makro'nun ürettiği veri tablosu kullanılarak elde edilmektedir. Bu grafik, tablo 4'teki bulgular dikkate alınarak düzenleyici değişkenin (öz merhamet) sonuç değişkeni (yaşam doyumu) üzerindeki etkisinin hangi kısımda (düşük öz merhamet veya yüksek öz merhamet) daha büyük ve anlamlı olduğunun incelenmesi amacıyla yapılan eğim analizi sonucunu göstermektedir. Sonuçlara bakıldığında, öz merhametin düşük olduğu durumlarda öz yeterliğin yaşam doyumuna olan etkisinin daha da arttığı gözlenmektedir ($b=1.681$, $p<.001$). Buna karşın öz merhametin yüksek olduğu durumda, öz yeterliğin yaşam doyumuna olan etkisinin anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($b= .108$, $p=.788$). Sonuç itibariyle, öz merhametin düşük olması durumunda, öz yeterliğin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum öz yeterlik ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin öz merhamet tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın kuramsal modeli (Şekil 1) tasarlanmış ve hipotezleri kurulmuştur. Araştırma sürecinde ulaşılan 358 öğretmene ait veriler analiz edilerek bulgular edilmiştir.

Araştırmada geliştirilen hipotezler açısından elde edilen ilk bulguya göre öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, bu bulguya benzer sonuçların öğretmenlerle yapılan çalışmalarda yer aldığı anlaşılmıştır. Saraçlar ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları arasında doğrusal yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Okursoy'un (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Telef'in (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin hem genel öz yeterlikleri hem de öz yeterliğin alt boyutlarının yaşam doyumunu ile ilişkisi incelenmiş ve ilgili değişkenler arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yine Ateş ve Sağar'ın (2022) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öz yeterlik ve yaşam doyumunu arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir. Öz yeterlik, bireyin birtakım amaç ve hedeflere ulaşmak için gerekli görülen performansı ortaya koyabileceğine dair algısıdır (Bandura, 1998). Bir öğretmenin öz yeterliği ise öğretmenin mesleki performans açısından beklenen etkinlikleri gerçekleştirebileceğine olan inancıdır (Tschannen-Moran vd., 1998). Öz yeterlik

algısı yüksek olan öğretmenler olumsuz deneyimlerle ve olası problemlerle daha kolay mücadele edebilmektedir (Gilman & Huebner, 2003). Öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerini başarıyla gerçekleştirmesi, kendisine olan algısını ve inancını etkileyebilmektedir. Kendini yeterli algılayan öğretmenler öğretim sürecinde yer alan faaliyetlere daha aktif katılabilmekte ve mesleki yaşamlarından doyum alabilmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin aile ve sağlık gibi diğer yaşam yansıyıp yaşam doyumlarına katkı sağlayabilmektedir. Çünkü öğretmenlerin öz yeterlikleri yükseldikçe tükenmişlik düzeyleri azalabilmekte (Telef, 2011) ve yaşam memnuniyetleri artış gösterebilmektedir. Özetle öz yeterlik algısı, öğretmenlerin yaşam doyumunun gelişmesinde ve bu doyumun devamını sağlamada önemli bir rol oynamamaktadır (Vecchio vd., 2007).

Araştırmanın ikinci hipotezi ve bulgusuna göre öğretmenlerin öz merhametleri ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz merhamet ve yaşam doyumlarını birlikte inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak üniversite öğrencileri (Hablado & Clark, 2020) ve yetişkinlerin (Arimitsu vd., 2019) yer aldığı çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Çağlayan Mülazım ve Eldeleklioğlu (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öz merhametin yaşam doyumunu ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu ve öz merhametin azaldığı süreçlerde bireylerin mutluluk ve yaşam doyumlarında da azalmanın gerçekleştiği bulunmuştur. Zarei ve Fooladvand (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda lisans öğrencilerinin öz merhamet ve yaşam doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer sonuçların farklı çalışma sonuçlarında yer aldığı görülmektedir (Sarı & Conoley, 2019; Yang vd., 2016). Bu sonuçlardan hareketle, bireyin öz merhamet düzeyi arttıkça yaşam doyumunu düzeyinde de artış olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla bir öğretmenin öz merhamet düzeyinin yüksek olması aynı zamanda yaşam doyumunun da yüksek olmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca öz merhamet ile fiziksel ve psikolojik iyi-oluş arasındaki güçlü ilişki (Hall vd., 2013; Neff vd., 2007) dikkate alındığında, öz merhameti yüksek olan öğretmenin iyi-oluş halinin, psikolojik sağlamlığının ve kendini kabul düzeyinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Öz merhametli bir öğretmen, karşılaştığı sorunlar ve yetersizlikler karşısında daha sağlıklı ve yapıcı tepkiler sergileyebilmektedir. Başarısızlıklarını ve hatalarını kabul etmeye yatkın olabilmektedir. Yaşadığı olumsuz duygu-durumlarıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık içeren pratikler geliştirebilmektedir. Öz merhameti yüksek olan bir öğretmen, hastalıklara ve rahatsızlıklara karşı daha güçlü duygusal düzenleme stratejisi kullanabilmektedir (Terry & Leary, 2011). Bütün bu tepkiler ise öğretmenin genel yaşamı içinde yer alıp yaşam doyumunu olumlu şekilde etkileyebilmektedir.

Araştırmanın son ve temel hipotezinde düzenleyici değişkenin (öz merhamet) etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici etkisinin bulunduğu anlaşılmıştır. Bir öğretmenin yaşam doyumunu, öğretmenin kendi yaşamına dair bilişsel değerlendirmesidir (Pavot & Diener, 1993) ve öğretmenin mutlu olma halini yansıtmaktadır (Shin & Johnson, 1978). Yaşam doyumunu düşük olan öğretmenlerde depresyon ve mutsuzluk hallerinin görülebileceği belirtilmekte (Proctor vd., 2009) aynı zamanda öznel iyi oluş düzeyinde de düşük gerçekleşebilmektedir. Öğretmenlerin yaşam doyumlarının artırılması, onların öz merhamet geliştirebilmeleriyle sağlanabilir. Bununla birlikte, öz merhamet geliştirmeye yönelik müdahale veya eğitim çalışmaları, bireylerin öz yeterliklerine de katkıda bulunabilir. Örneğin Smeets ve arkadaşlarının (2014) yaptıkları deneysel çalışmada, deney grubuna öz merhamet alıştırmaları uygulanmış ve kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki bireylerde öz yeterlik, farkındalık ve iyimserliğin önemli ölçüde artış gösterdiği ve ruminasyon belirtilerinde azalma gerçekleştiği görülmüştür. Bu anlamda öz merhametli bireylerin amaçlara uygun davranmaya dair algıları güçlü olabilmektedir. Öğretmenler açısından da bakıldığında, öz merhameti yüksek olan öğretmenlerin öğrenim faaliyetlerinde bekledikleri sonuçları gerçekleştirmeye yönelik inançlarının ve motivasyonlarının daha yüksek olabileceği söylenebilir. Karşılaştıkları engellere ve olumsuzluklara rağmen, öz merhametli öğretmenler, yeterli düzeyde başarı gösterebileceklerini düşünebilmektedir. Çünkü öz merhamet arttıkça öğretmenlerin kendileriyle ilgili olumsuz yargıları, yetersizlik düşünceleri ve başarısızlık algıları azalabilmektedir (Neff, 2003a; 2003b). Öz merhamet sayesinde öğretmenler,

yaşadıkları acı ve zor deneyimlere karşı daha işlevsel tepkiler verebilmektedir (Neff vd., 2007). Öz merhametli öğretmenler karşılaştıkları başarısızlıkların ve yetersizliklerin olumsuz sonuçlarını azaltarak belirledikleri hedeflere daha kolay ulaşabilmektedir (Zessin vd., 2015). Bu durum ise öğretmenlerin öz yeterlikleri açısından olumlu sonuçlara zemin oluşturabilmektedir. Nitekim bir öğretmenin kendine karşı merhametli olması onun hedeflerine ulaşmasıyla ilgili algısını ve inancını güçlendirebilmektedir. Öz yeterlik ve öz merhametin güçlenmesiyle birlikte öğretmenlerin yaşam doyumunda da artışın olabileceğini belirtmek mümkündür. Çünkü öz merhameti ve öz yeterliği yüksek olan bireylerde yaşam doyumuna da yüksek düzeyde izlenebilmektedir (Allen vd., 2012). Öz merhameti artırmaya dönük müdahaleye dayalı araştırmalarda, yaşam doyumuyla ilgili olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Neff ve Germer (2013) tarafından gerçekleştirilen ve farkındalık temelli öz merhamet programının uygulandığı araştırmada, programa katılan bireylerde yaşam doyumuna ve mutluluk düzeyinin yükseldiği ve depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Eirini ve Anastasios (2017) yaptıkları çalışmada öz merhamete dayanan bir müdahale programı uygulanmış ve müdahale sonucunda katılımcıların yaşam doyumuna ve öznel mutluluk düzeylerinin önemli ölçüde artış gösterdiği belirtilmiştir. Bu anlamda öz merhametin yaşam doyumuna üzerinde pozitif bir etkisinin (Yarnell & Neff, 2013) yanı sıra öz merhametin öz yeterliğe olan katkısı (Smeets vd., 2014) dikkate alınarak, birlikte yaşam doyumunun artmasında önemli rol oynadığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada öğretmenlerin hem öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasında hem de öz merhametleri ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide öz merhametin düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç göz önünde bulundurularak, düşük öz yeterlik düzeyinde olan ve öz merhameti düşük olan öğretmenlere yönelik merhamet geliştirme eğitimleri (Goldin & Jazaieri, 2017) sunulabilir. Bu durumdaki öğretmenlere merhamet-odaklı terapi (Gilbert, 2009a; 2009b; 2017) uygulanabilir. Öz merhameti düşük olan öğretmenler için öz merhamete dayalı farkındalık programları (Neff & Germer, 2013) sunulabilir. Bu şekilde öğretmenlerin yaşam doyumlarına katkı sağlanabilir. Ayrıca yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide psikolojik sağlık, iyi oluş, tükenmişlik, iş stresi, ekonomik kaygı, algılanan aile desteği gibi farklı değişkenlerin etkisi incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 18.05.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 93298

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tamamı, araştırmanın tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarın araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarın araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

Aküzüm, C., & Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 74-91. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>

- Allen, A.B., Goldwasser, E.R., & Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, 11(4), 428–453. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.595082>
- Andrews, F.M., & Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. Plenum Press.
- Appleton, S. & Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, 36(11), 2325–2340. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.04.009>
- Arimitsu, K., Hitokoto, H., Kind, S., & Hofman, S.G. (2019). Differences in compassion, well-being and social anxiety between Japan and the USA. *Mindfulness*, 10, 854-862. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1045-6>
- Ateş, B., & Sağar, M.E. (2022). The predictive role of psychological flexibility, self-efficacy and communication skills on life satisfaction in teacher candidates. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 219-227. <https://doi.org/10.32568/jfce.1032814>
- Aydemir, S. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 601330) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol.4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances In Psychological Science*, 1, 51-71.
- Baron, R.M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bentea, C. (2017). Teacher self-efficacy, teacher burnout and psychological well-being. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*, 23, 1128-1135. <https://bit.ly/3hrJnw4>
- Bıkmaz, F. H. (2006). Öz Yeterlik İnançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s.291-310). Nobel Yayın Dağıtım.
- Billheimer, B.C. (2006). *Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: differences between early childhood and elementary education candidates*. Unpublished Master's Thesis, East Tennessee State University.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 19.Baskı. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 5.Baskı. Pegem Akademi.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>

- Cicerone, K. D. & Azulay, J. (2006). Perceived self-efficacy and quality of life in traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 21(5), 408-409. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2019.02.011>
- Cocca, M., Cocca, A., Alvarado Martínez, E.A., & Rodríguez Bulnes, M.G. (2018). Correlation between self-efficacy perception and teaching performance: The case of mexican preschool and primary school teachers. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(1), 56-70. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.4>
- Collins, K.M.T., James T.L., Minor L.C., Onwuegbuzie A.J., Witcher L.A. & Witcher A.E. (2002 November 6). Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers. *Paper Presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Chattanooga, TN.*
- Çağlayan Mülazım, Ö., & Eldeleklioğlu, J. (2016). What is the role of self-compassion on subjective happiness and life satisfaction? *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3895-3904. <http://orcid.org/0000-0003-0906-9242>
- Çeçen, R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5447/73870>
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262. <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Demirhan, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki* (Tez No. 589273) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eirini, K., & Anastasios, S. (2017). The effectiveness of a pilot self-compassion program on well being components. *Psychology*, 8, 538-549. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.84034>
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gilbert, P. (2009a). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2009b). The nature and basis for compassion focused therapy. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 273-291. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Gilbert, P. (2017). A brief outline of the evolutionary approach for compassion focused therapy. *EC Psychology and Psychiatry*, 3(6), 218-227. <http://hdl.handle.net/10545/622126>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.18.2.192.21858>

- Goddard, R.D., & Goddard, Y.L. (2001). A Multilevel Analysis of The Relationship Between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goldin, P., & Jazaieri, H. (2017). The compassion cultivation training (cct) program. In Seppälä, E.M., Simon-Thomas, E., Brown, S.L., Worline, M.C., Cameron, D.C., & Doty, J.R. (Eds.). Oxford Handbooks Online. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.18
- Gül, Ö. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 532839) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hablado, K., & Clark, M. (2020). A state of de-stress: Examining the relationship between subjective well-being, self-compassion, and empathy. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(5), 412-426. <https://doi.org/10.14738/assrj.75.8298>
- Hall, C.W., Row, K.A., Wuensch, K.L., & Godley, K.R (2013) The role of self-compassion in physical and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 147(4), 311-323. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.693138>
- Hayes A.F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Press.
- Heffernan, M., Quinn Griffin, M.T., McNulty, S.R., & Fitzpatrick, J.J. (2010). Self compassion and emotional intelligence in nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 366-373. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2010.01853.x>
- Hodges, C.B., & Murphy P.F. (2009). Sources of Self- Efficacy Beliefs of Students in A Technology-Intensive Asynchronous College Algebra Course. *Internet and Higher Education*, 12(2), 93-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.005>
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50, 222-227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Homan, K.J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111–119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10804-016-9227-8>
- İlbay, A.B., Yiğit, Y., & Özişli, Ö. (2016). Emeklilerin yaşam doyum ve rehberlik ihtiyacı ilişkisi – Sakarya örneği. *Journal of Behavior at Work*, 1(1), 36-47. <https://doi.org/10.25203/jidd.272231>
- Kabasakal, Z., & Uz Başı, A. (2013). Öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-35.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META uygulamaları nicel-nitel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. 3.Baskı. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaoğlu, İ.B. (2019). Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeği kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(99), 123-139. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.36797>
- Keser, A. (2005). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71805/1155269>

- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması* (Tez No. 363458) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, C., & Ko, H. (2018). The impact of self-compassion on mental health, sleep, quality of life and life satisfaction among older adults. *Geriatric Nursing*, 39, 623-628. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2018.06.005>
- Lewandowski, K.H.L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania
- MacKinnon, D.P., Lockwood, C.M., & Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Menon, D., & Sadler, T.D. (2016). Preservice elementary teachers' science self-efficacy beliefs and science content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 649-673. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9479-y>
- Myers, D.G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Nas, E. (değerlendirmede). Yetişkin öz-merhamet ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Neff, K.D. (2003a). The development of validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K.D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K.D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211–214. <https://doi.org/10.1159%2F000215071>
- Neff, K.D., & Germer, C.K. (2013). A pilot and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K.D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K.D., Hsieh, Y., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K.D., Kirkpatrick, K.L., & Rude, S.S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neugarten, B.L., Havighurst, R.J., & Tobin, S.S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134–143. <https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134>
- Okursoy, F.T. (2016). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Özdemir, E. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile mesleki öz yeterlik algısı: Manisa ili örneği. *Educational & Social Science Journal*, 9(5), 457-469. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3241>
- Özyıldırım, G. (2018). *Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerine etkisi* (Tez No. 512626) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2005). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, (Ed. Pajares and Urdan), Self Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teacher and Parents, Informations Age Publishing, 339-367
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program*. 6th Edition. McGraw-Hill Education.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Preacher, K.J., Rucker, D.D., & Hayes, A.F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185–227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Proctor, C.L., Linley, P.A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Sabir, F., Ramzan, N., & Malik, F. (2018). Resilience, self-compassion, mindfulness and emotional well-being of doctors. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 55-59. DOI: <https://doi.org/10.15614/ijpp.v9i01.11743>
- Saraçlar, A., Ada, Ş., & Gönenç, H. (2022). Öğretmenlerin yaşam doyumları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 268-289. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1129599>
- Sarı, T., & Conoley, C. (2019). The relationship between self-compassion and well-being: A comparison on Turkish and US university students. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 8(2), 51-66. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2019.4006>
- Sarıtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve özyeterlik inançlarının incelenmesi* (Tez No. 602459) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Shin, D.C. & Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1-4), 475–492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Smeets, E., Neff, K., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of Clinical Psychology*, 70(9), 794–807. <https://doi.org/10.1002/jclp.22076>
- Soylu, Y., & Kabasakal, Z. (2016). Evli kadınların yaşam doyumunun evlilik doyumuna ve çalışma durumu ile ilişkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 215-221.
- Şahin, B. (2019). *Yaşlı bireylerde internet kullanımının yaşam doyumuna, algılanan sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 547114) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunu düzeyleri* (Tez No. 230225) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Terry, M., & Leary, M. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, 10, 352–362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15298868.2011.558404>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.
- Vecchio, G.M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G.V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1807-1818. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.j.paid.2007.05.018>
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146–159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15298868.2011.649545>
- Yavaş, T. (2022). The effect of self-efficacy beliefs of school administrators on sustainable leadership characteristics. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 306-320. <http://dx.doi.org/10.31014/aior.1993.05.02.491>
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22581/241207>
- Yiğit, R., Dilmaç, B., & Deniz, M.E. (2011). İş ve yaşam doyumunu: Konya Emniyet Müdürlüğü alan araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1-18.
- Yoo, Julia H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 8(1),84-94. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>
- Zarei, S., & Fooladvand, K. (2019). A mediating role of hope in the relationship between self-compassion and life satisfaction; a non intervantional study. *Health Research Journal*, 4(3), 159-167. <http://dx.doi.org/10.29252/hrjbaq.4.3.159>
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>