



TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN KURULUŞUNUN 100. YILI

P-ISSN: 1301-3718 E-ISSN: 2458-8342

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2023

Cilt: 56

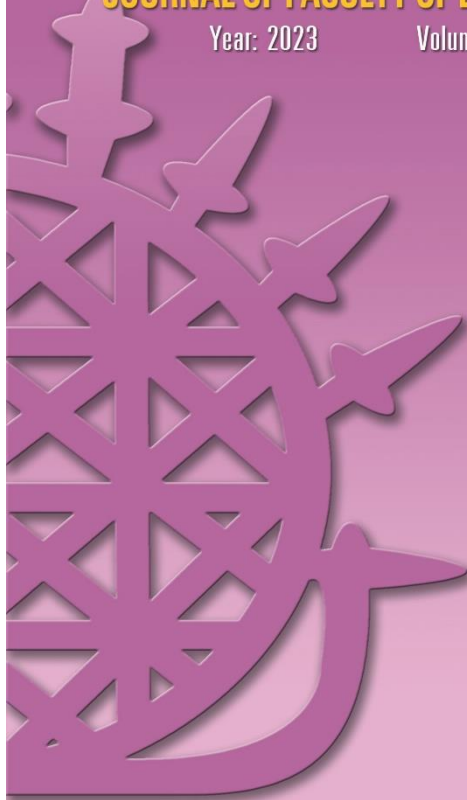
Sayı: 3

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2023

Volume: 56

Issue: 3



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ
(AÜEBFD)**

Yıl: 2023 Cilt: 56 Sayı: 3

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
(JFES)**

Year: 2023 Volume: 56 Issue: 3

Ankara – Aralık 2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2023	Cilt: 56	Sayı: 3
EDİTÖRLER KURULU		
Baş Editör	Yasemin ESEN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
Editör Yardımcıları	C. Deha DOĞAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi.</i>
	Ayşe SOYLU, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
Editörler Kurulu Üyeleri	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Berna Arslan, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Peter MAYO, <i>Malta Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	İsa Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özlem ÇAKIR, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Cengiz ASLAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Üni., Kanada</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Ceren GÜNERÖZ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Raşit ÇELİK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Güliden AKIN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Melike Türkan BAĞLI, <i>Maltepe Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Ebru AYLAR ÇANKAYA, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Burcu ÇABUK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Cansu AYAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Üni., Endonezya</i>	<i>Dr.</i>
	Gabrielė Stupurienė, <i>Vilnius Üni., Litvanya</i>	<i>Dr.</i>
Dergi Sekreteri	Cemre YAVUZ ŞALA	<i>Arş. Gör.</i>
Dil Editörleri (İngilizce)	Asuman Fulya SOĞUKSU	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Nesime CAN	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
(Türkçe)	Özlem KANAT	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Sevilay BULUT	<i>Öğrt. Gör. Dr.</i>
Mizanpaj ve Web Sayfası	Enes DEMİREL	<i>Arş. Gör.</i>
	Kamer ARSLAN	<i>Arş. Gör.</i>
	Nejla ÖZTÜRK TAVŞAN	<i>Arş. Gör.</i>
	Sema Nur TOKER	<i>Arş. Gör.</i>
Kapak Tasarım	Hakkı USLU	<i>Grafiker</i>
Yayın Dili, Aralık ve Türü	Türkçe ve İngilizce, 4 ayda bir ve yaygın süreli	

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5208 **Belgegeçer:** 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr **Dergi DOI Öneki:** 10.30964/aebfd.

Yayınlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

Dizinlenme

British Education Index

EBSCO Host

Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List

Educational Research Abstracts Online (ERA)

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

ProQuest Political Science Journals

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

TÜBİTAK ULAKBİM Türkiye Dergileri Dizini (TR DİZİN)

Cerative Commons CC BY NC-ND



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2023

Vol: 56

Issue: 3

EDITORIAL BOARD

EDITORIAL BOARD		
Editor in Chief	Yasemin ESEN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	C. Deha DOĞAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Ayşe SOYLU, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
Editorial Board Members	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Orta Doğu Teknik Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Orta Doğu Teknik Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Berna Arslan, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Peter MAYO, <i>Malta Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	İsa Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özlem ÇAKIR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Cengiz ASLAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Üni., Kanada</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ceren GÜNERÖZ, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Raşit ÇELİK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Güliden AKIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Melike Türkan BAĞLI, <i>Maltepe Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ebru AYLAR ÇANKAYA, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Burcu ÇABUK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
Cansu AYAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>	
Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>	
Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Uni., Endonezya</i>	<i>Dr.</i>	
Gabrielė Stupurienė, <i>Vilnius Üni., Litvanya</i>	<i>Dr.</i>	
Secretary	Cemre YAVUZ ŞALA	<i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Asuman Fulya SOĞUKSU	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Nesime CAN	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
(Turkish)	Özlem KANAT	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Sevilay BULUT	<i>Lect. Dr.</i>
Layout and Web Page	Enes DEMİREL	<i>Res. Assist.</i>
	Kamer ARSLAN	<i>Res. Assist.</i>
	Nejla ÖZTÜRK TAVŞAN	<i>Res. Assist.</i>
	Sema Nur TOKER	<i>Res. Assist.</i>
Cover Design	Hakkı USLU	<i>Graphic</i>
Publishing language, frequency and type	Turkish and English, every four months and periodically	

Contact

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

Tel: +90 312 363 33 50/5208 Fax: +90 312 363 61 45

E-mail: ebfd@ankara.edu.tr Journal DOI Prefix: 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

Abstracting and Indexing

British Education Index
EBSCO Host
Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List
Educational Research Abstracts Online (ERA)
European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)
Directory of Open Access Journals (DOAJ)
ProQuest Political Science Journals
Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)
TÜBİTAK ULAKBİM Türkiye Dergileri Dizini (TR DİZİN)

Creative Commons CC BY-NC-ND



DANIŐMA KURULU

Prof. Dr. AŐl ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN	nkaraman@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu	hbakkaloglu@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mustafa Sever	severmustafa@gmail.com	Ankara Üniversitesi, Türkiye

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2023, Cilt: 56, Sayı: 3

¹ Arife ERŐOY, <i>Anadolu Üni.</i>	² Gökhan UYANIK, <i>Kastamonu Üni.</i>	³ Ahmet YİRMİBEŞ, <i>Bartın Üni.</i>
¹ Bülent AKBABA, <i>Gazi Üni.</i>	² Gülçin TAN ŐŐSMAN, <i>Hacettepe Üni.</i>	³ Emre LAÇIN, <i>Hatay Mustafa Kemal Üni.</i>
¹ Fidan KORKUT OWEN	² Halime Miray SÜMER DODUR, <i>Neşehir Hacı Bektaş Veli Üni.</i>	³ Ertan GÖRGÜ, <i>İstanbul Medeniyet Üni.</i>
¹ Firdevs GÜNEŞ, <i>Ankara Üni.</i>	² Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK, <i>Arvin Çoruh Üni.</i>	³ Esmira MEHDİYEV, <i>Cumhuriyet Üni.</i>
¹ Hale SUCUOĞLU, <i>Dokuz Eylül Üni.</i>	² Hayati ADALAR, <i>Manisa Celal Bayar Üni.</i>	³ Gamze BİLİR SEYHAN, <i>Ege Üni.</i>
¹ Mehmet ÜNSAL, <i>Başkent Üni.</i>	² Hıdr KARADUMAN, <i>Anadolu Üni.</i>	³ Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Üni.</i>
¹ Mustafa YILDIZ, <i>Gazi Üni.</i>	² Hüseyin KAYGIN, <i>Bartın Üni.</i>	³ Hilal GENGEÇ, <i>Kırıkkale Üni.</i>
¹ Nevin AKKAYA, <i>Dokuz Eylül Üni.</i>	² Kibar AKTIN, <i>Sinop Üni.</i>	³ Murat EKİCİ, <i>Muş Alparslan Üni.</i>
Nuriye SEMERCİ, <i>Bartın Üni.</i>	² Melis Seray ÖZDEN YILDIRIM, <i>İstanbul Kültür Üni.</i>	³ Ömer ÖZER, <i>Anadolu Üni.</i>
¹ Rıfat MİSER, <i>Ankara Üni.</i>	² Mukaddes ÖRS, <i>Akdeniz Üni.</i>	³ Özlem ERDEN BAŞARAN, <i>TED Üni.</i>
¹ Turan PAKER, <i>Pamukkale Üni.</i>	² Özlem ULAŞ KILIÇ, <i>Giresun Üni.</i>	³ Özlem KANAT, <i>Ankara Üni.</i>
² Asude BALABAN DAĞAL, <i>Marmara Üni.</i>	² Özlem Yeşim ÖZBEK, <i>Çankırı Karatekin Üni.</i>	³ Serdar MALKOÇ, <i>Ankara Üni.</i>
² Ayşe SOYLU, <i>Ankara Üni.</i>	² Pelin TAŞKIN, <i>Ankara Üni.</i>	³ Suna CANLI CAN, <i>Niğe Ömer Halisdemir Üni.</i>
² Ayşegül BAYRAKTAR, <i>Ankara Üni.</i>	² Pervin Oya TENERİ, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	³ Şefika Melike ÇAĞATAY, <i>Çanakkale Onsekiz Mart Üni.</i>
² Davut GÜREL, <i>Bartın Üni.</i>	² Ramazan YİRCİ, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.</i>	³ Tolga KARGIN, <i>UŞak Üni.</i>
² Elif BENGÜ, <i>Abdullah Gül Üni.</i>	² Serkan KELEŞOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	³ Ömre KAYNAK, <i>Amasya Üni.</i>
² Emel TÜZEL İŞERİ, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üni.</i>	² Seval KOÇAK, <i>UŞak Üni.</i>	³ Zeki ÖZEN, <i>Ankara Üni.</i>
² Erhan ALABAY, <i>Sağlık Bilimleri Üni.</i>	² Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU, <i>Hatay Mustafa Kemal Üni.</i>	³ Zeynep TOPCU BİLİR, <i>Düzce Üni.</i>
² Era İŞMEN GAZIOĞLU, <i>İstanbul Üni.- Cerrahpaşa</i>	² Tuba ACAR ERDOL, <i>Ordu Üni.</i>	⁴ Gökhan KARAOSMANOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>
² Fatih ÖZTÜRK, <i>Recep Tayyip Erdoğan Üni.</i>	² Tülay SARAR KUZU, <i>Başkent Üni.</i>	⁴ Mehtap NAİLLIOĞLU KAYMAK, <i>Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğu,</i>
² Gökçe GÖKALP, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	³ Ahmet AYAZ, <i>Hasan Kalyoncu Üni.</i>	

¹Prof. Dr., ²Doç. Dr., ³Dr. Öğr. Üyesi, ⁴Dr.

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ
İncitaŐ Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA

Tel: +90(312) 213 66 55

Basım Tarihi: Aralık 2023

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@wayne.edu.tr	Wayne State University, USA
Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN	nkaraman@ankara.edu.tr	Ankara University Turkey
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger University, Norway
Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu	hbakkaloglu@ankara.edu.tr	Ankara University Turkey
Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida University, USA
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington University, USA
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar University, India
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente University, Netherlands
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island University, USA
Prof. Dr. Mustafa Sever	severmustafa@gmail.com	Ankara University Turkey

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2023, Vol: 56, No: 3

¹ Arife ERSOY, <i>Anadolu Uni.</i>	² Gökhan UYANIK, <i>Kastamonu Uni.</i>	³ Ahmet YİRMİBEŞ, <i>Bartın Uni.</i>
¹ Bülent AKBABA, <i>Gazi Uni.</i>	² Gülçin TAN ŞİŞMAN, <i>Hacettepe Uni.</i>	³ Emre LAÇIN, <i>Hatay Mustafa Kemal Uni.</i>
¹ Fidan KORKUT OWEN	² Halime Miray SÜMER DODUR, <i>Neşehir Hacı Bektaş Veli Uni..</i>	³ Ertan GÖRGÜ, <i>İstanbul Medeniyet Uni..</i>
¹ Firdevs GÜNEŞ, <i>Ankara Uni.</i>	² Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK, <i>Arvin Çoruh Uni.</i>	³ Esmira MEHDİYEYEV, <i>Cumhuriyet Uni.</i>
¹ Hale SUCUOĞLU, <i>Dokuz Eylül Uni.</i>	² Hayati ADALAR, <i>Manisa Celal Bayar Uni.</i>	³ Gamze BİLİR SEYHAN, <i>Ege Uni..</i>
¹ Mehmet ÜNSAL, <i>Başkent Uni.</i>	² Hıdır KARADUMAN, <i>Anadolu Uni..</i>	³ Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Uni.</i>
¹ Mustafa YILDIZ, <i>Gazi Uni.</i>	² Hüseyin KAYGIN, <i>Bartın Uni..</i>	³ Hilal GENGEÇ, <i>Kırıkkale Uni.</i>
¹ Nevin AKKAYA, <i>Dokuz Eylül Uni.</i>	² Kibar AKTIN, <i>Sinop Uni..</i>	³ Murat EKİCİ, <i>Muş Alparslan Uni.</i>
Nuriye SEMERCİ, <i>Bartın Uni.</i>	² Melis Seray ÖZDEN YILDIRIM, <i>İstanbul Kültür Uni.</i>	³ Ömer ÖZER, <i>Anadolu Uni.</i>
¹ Rıfat MİSER, <i>Ankara Uni.</i>	² Mukaddes ÖRS, <i>Akdeniz Uni..</i>	³ Özlem ERDEN BAŞARAN, <i>TED Uni.</i>
¹ Turan PAKER, <i>Pamukkale Uni.</i>	² Özlem ULAŞ KILIÇ, <i>Giresun Uni.</i>	³ Özlem KANAT, <i>Ankara Uni.</i>
² Asude BALABAN DAĞAL, <i>Marmara Uni.</i>	² Özlem Yeşim ÖZBEK, <i>Çankırı Karatekin Uni.</i>	³ Serdar MALKOÇ, <i>Ankara Uni.</i>
² Ayşe SOYLU, <i>Ankara Uni.</i>	² Pelin TAŞKIN, <i>Ankara Uni.</i>	³ Suna CANLI CAN, <i>Niğde Ömer Halisdemir Uni.</i>
² Ayşegül BAYRAKTAR, <i>Ankara Uni.</i>	² Pervin Oya TANERİ, <i>Orta Doğu Teknik Uni.</i>	³ Şefika Melike ÇAĞATAY, <i>Çanakkale Onsekiz Mart Uni.</i>
² Davut GÜREL, <i>Bartın Uni.</i>	² Ramazan YİRCİ, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Uni.</i>	³ Tolga KARGIN, <i>Uşak Uni.</i>
² Elif BENGÜ, <i>Abdullah Gül Uni.</i>	² Serkan KELEŞOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	³ Ümre KAYNAK, <i>Amasya Uni..</i>
² Emel TÜZEL İŞERİ, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Uni.</i>	² Seval KOÇAK, <i>Uşak Uni..</i>	³ Zeki ÖZEN, <i>Ankara Uni.</i>
² Erhan ALABAY, <i>Sağlık Bilimleri Uni.</i>	² Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU, <i>Hatay Mustafa Kemal Uni.</i>	³ Zeynep TOPCU BİLİR, <i>Düzce Uni.</i>
² Esra İŞMEN GAZIOĞLU, <i>İstanbul Uni.-Cerrahpaşa</i>	² Tuba ACAR ERDOL, <i>Ordu Uni.</i>	⁴ Gökhan KARAOSMANOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>
² Fatih ÖZTÜRK, <i>Recep Tayyip Erdoğan Uni.</i>	² Tülay SARAR KUZU, <i>Başkent Uni.</i>	⁴ Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK, <i>Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü,</i>
² Gökçe GÖKALP, <i>Orta Doğu Teknik Uni.</i>	³ Ahmet AYAZ, <i>Hasan Kalyoncu Uni.</i>	

¹ Prof. Dr., ² Assoc. Prof. Dr., ³ Assist Prof. Dr., ⁴ Dr.

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY
Tel: +90(312) 213 66 55
Published in December 2023

İÇİNDEKİLER

Editörden.....	viii
Okul Öncesi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Öğrenci Formu.....	982
Hale Dere Çiftçi, Remziye Ceylan, Fuat Elkonca, Işıl İlknur Sert, Feride Gök Çolak, Buket Tan, Ayşe Turla	
Velilere Göre Çocuklarının Kitap Tercihleri ve Okuma Alışkanlıkları	1034
Atilla Dilekçi ve Seher Çiçek	
Eğitim Örgütlerinde Oluşan Örgütsel Patolojiler ve Patolojilere Karşı Verilen Yönetici Tepkileri.....	1082
Tuncay Yavuz Özdemir ve Ash Yıldız Yalçın	
Öğretmen Adaylarının Özgüç Davranışları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	1119
Tugay Aydemir ve Kemal Oğuz Er	
Ebeveyni Birlikte ve Ayrı Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanmalarının İncelenmesi	1156
Şerife Eraslan ve Neslihan Güney Karaman	
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokulda Tarih Konularının Uzaktan Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması	1208
Kaya Yılmaz ve Ceylan Akcan	
Okul Öncesi Eğitim Programlarında Sosyal Bilgiler: Amerika Birleşik Devletleri Örneği	1268
Semiha Yüksek Usta ve İlayda Kimzan	
“Çöpüme Sahip Çıkıyorum” Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Pilot Uygulamadan Yansımalar	1325
Elif Çelebi Öncü, Elif Özata Yücel ve Özlem Apak Tezcan	
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkin Yurttaşlık Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	1380
Elif Torun ve İbrahim Fevzi Şahin	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları	1415

Ankara University
Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2023

Vol: 56

Issue: 3

CONTENTS

From the Editor-in-Chief.....	ix
The Development of Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children: Student Form..... Hale Dere Çiftçi, Remziye Ceylan, Fuat Elkonca, Işıl İlknur Sert, Feride Gök Çolak, Buket Tan and Ayşe Turla	961
Parents' Views of Their Children's Book Preferences and Reading Habits Atilla Dilekçi and Seher Çiçek	1013
Organizational Pathologies in Educational Organizations and Administrator Responses to Pathologies Tuncay Yavuz Özdemir and Aslı Yıldız Yalçın	1067
The Relationship Between The Altruistic Behaviors And Attitudes Toward The Teaching Profession of Pre-Service Teachers..... Tugay Aydemir and Kemal Oğuz Er	1105
Investigation of Attachments of Preschool Children Whose Parents are Married and Divorced Şerife Eraslan and Neslihan Güney Karaman	1139
Social Studies Teachers' Experiences in Teaching History via Distance Education in Middle Schools: A Phenomenological Study..... Kaya Yılmaz and Ceylan Akcan	1183
Social Studies in Preschool Education Programs: The Case of the United States of America..... Semiha Yüksek Usta and İlayda Kimzan	1241
Assessing the Effectiveness of the "I Mind My Garbage" Training: Reflections from the Pilot Application Elif Çelebi Öncü, Elif Özata Yücel and Özlem Apak Tezcan	1303
Metaphoric Perceptions of Social Studies Teacher Candidates About Active Citizenship Concept..... Elif Torun and İbrahim Fevzi Şahin	1357
Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Publication and Writing Rules	1415

Editörden

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin Değerli Okurları,

AÜEBFD'nin yeni Editörü olarak sizleri selamlamanın heyecanını ve onurunu taşıyor, 2023 yılının son sayısını (Aralık, Cilt:56, Sayı:3) sunmaktan büyük bir memnuniyet duyuyorum.


Eğitim bilimlerine ulusal bağlamda uzun yıllardır katkı sunan dergimizin, yayın ilkeleri ve politikaları bağlamında örnek bir dergi olmasında büyük emekleri olan; uluslararası saygın dizinlerde yer almasını sağlayan Prof. Dr. Kasım Karakütük başkanlığındaki editörler kuruluna özverili çalışmalarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Ben ve ekip arkadaşlarım bu onurlu görevi kendilerinden devraldığımız günden itibaren üstlendiğimiz sorumluluğun bilinciyle hareket ediyoruz. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makaleler yayımlamak öncelikli amacımızdır. Bu açıdan yayın politikamızdan ve ilkelerimizden taviz vermeden, tarafsızlık, şeffaflık ve hesap verebilirlik çerçevesinde görev yapacağımızı belirtmek isterim.

AÜEBFD'nin bu sayısında da eğitim bilimlerinin zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtmaya devam ediyoruz. Disiplinlerarası çalışmaları destekliyoruz. Bu bağlamda eğitim bilimlerinin çeşitli disiplinlerinde uzman olan değerli yazarlarımıza, makaleleriyle alanyazına sunmuş oldukları katkı için teşekkür ederim. Aynı zamanda, titiz incelemeleriyle, değerli ve geliştirici önerileriyle yayın süreçlerine katkıda bulunan değerli hakemlerimize de içtenlikle teşekkür ederim.

Bu sayı, Editörler Kurulunun tüm üyelerinin emek ve çabasıyla ilerleyen bir sürecin ürünüdür. Bu süreçte emeği geçen editör yardımcılara, dil editörlerine, alan editörlerine ve mizanpaj editörlerine özverili çalışmaları için özel bir teşekkür sunmak isterim. Bu emek ve özverinin, akademik dünyamıza önemli katkılar sağlayacağına inanıyorum.

Son olarak, siz değerli okurlarımıza teşekkür etmek isterim. Dergimize gösterdiğiniz ilgi ve desteğin gün geçtikçe arttığını görmek, bizleri daha çok çalışmaya teşvik ediyor.

2024 Nisan sayımızda görüşmek dileğiyle saygılar sunuyorum.

Prof. Dr. Yasemin ESEN ¹
Editör

¹ ORCID: 0000-0003-3966-6726

From the Editor-in-Chief

Distinguished Readers of the Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),

I am excited and honored to greet you as the new Editor-in-Chief of the JFES, and I am pleased to present the last issue of 2023 (December, Volume: 56, Issue: 3).


I would like to thank the Editorial Board chaired by Prof. Dr. Kasım Karakütük for their devoted work in making our journal, which has been contributing to the educational sciences field in the national context for many years, an exemplary journal in terms of its publication principles and policies, and ensuring that it is included in prestigious international databases. My teammates and I have been acting with the awareness of the responsibility we have assumed since the day we took over this honorable task from them. Our primary goal is to publish scientific articles that will contribute to the national and international literature in the second century of our Republic. In this respect, I would like to state that we will work within the framework of impartiality, transparency, and accountability without compromising our publication policy and principles.

In this issue of the JFES, we continue to reflect the richness and diversity of educational sciences. We support interdisciplinary studies. In this context, I would like to thank our esteemed authors, who are experts in various disciplines of educational sciences, for their contribution to the literature with their articles. At the same time, I would like to sincerely thank our esteemed referees who contributed to the publication process with their meticulous reviews and valuable and improving suggestions.

This issue is the product of a process that has progressed with the labor and effort of all members of the Editorial Board. I would like to extend special thanks to the assistant editors, language editors, field editors, and layout editors for their devoted work. I believe this labor and dedication will contribute significantly to our academic world.

Finally, I would like to thank you, our esteemed readers. Seeing that your interest and support for our journal is increasing day by day encourages us to work harder.

We wish to see you in our April 2024 issue, sincerely,

*Prof. Dr. Yasemin ESEN ²
Editor-in-chief*

²ORCID: 0000-0003-3966-6726



The Development of Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children: Student Form¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.29.2022	05.06.2023	10.17.2023
Hale Dere Çiftçi  ² İstanbul Arel University	Remziye Ceylan  ³ Yıldız Teknik University	Fuat Elkonca  ⁴ Muş Alparslan University	
İşıl İlknur Sert  ⁵ İstanbul University	Feride Gök Çolak  ⁶ Yıldız Teknik University	Buket Tan  ⁷ Kırklareli University	
Ayşe Turla  ⁸ Gazi University			

Abstract

This study was conducted to develop Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children and carry out the reliability and validity studies of the student form for undergraduate students. The study was designed in survey pattern. In order to develop the scale, an item pool consisting of 50 items was created via literature review and focus group interviews. Expert opinion was taken to determine the relevance of the written items and whether the scope is convenient or not. Through calculating the content validity index according to the Lawshe technique four items were excluded from the scale. To determine the intelligibility of the items and the application times, a pre-trial and trial study of the scale was conducted with 30 students, 10 of whom were continuing Child Development, Preschool Education and Information and Document Management Departments. The psychometric properties of the scale were determined by performing analyses of item, factor and reliability on the data obtained from the scale. Confirmatory Factor Analysis was performed to determine the model-data fit of the scale, which consists of 46 items and 9 sub-dimensions. The Cronbach Alpha coefficient was calculated to determine its reliability and the value for the entire scale was obtained as .97. It was concluded that 46 items in the Student Form of the scale were valid and reliable.

Keywords: Children's literature, children's books, scale, child development, preschool, information and document management, book selection scale for children.

Citation: Dere-Çiftçi, H., Ceylan, R., Elkonca, F., Sert, I. İ., Gök-Çolak, F., Tan, B., and Turla, A. (2023). The development of book selection self-efficacy scale for preschool children: Student form. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 961-1012.

¹The research was produced from the project named "Development of the Student Form and Librarian Form of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children" within the scope of the Scientific Research Project numbered 2021/B30 of Istinye University. Only the validity and reliability results of the "Student Form" are presented in the present article.

²Corresponding Author: Prof. Dr., Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, haledereciftci@arel.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4524-4685>

³Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Basic Education, Pre-School Education, rceylan@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3227-7189>

⁴Asst. Prof., Department of Educational Sciences, Measurement and Evaluation in Education, f.elkonca@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2733-8891>

⁵Asst. Prof., Faculty of Literature, Department of Information Management Technology, isilis@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5909-2857>

⁶Asst. Prof., Faculty of Education, Department of Basic Education, Pre-School Education, fgok@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5196-9178>

⁷Research Ast., Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, bukettan@klu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4809-5366>

⁸Lecturer, Faculty of Vocational Education, Department of Child Development and Preschool Education, Retired, turla.ayse@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7728-808X>

Early childhood, beginning with infancy is one of the most crucial stages of children regarding their personality, knowledge, abilities and habits (Temiz & Akman, 2015). In order to support their growth during this time, it is essential to offer them opportunity to examine their environment, engage them with rich and appropriate stimulus, and play games (Gonen et al., 2015). Additionally, reading with them promotes their social connections and helps educators see what they have learned (Honig & Shin, 2001). Increasing their exposure to literature at this time period facilitates the acquisition of reading skills, helps them absorb new knowledge, concepts, and experiences, and improves their problem-solving abilities (Alkan-Ersoy & Bayraktar, 2018; Leech & Rowe, 2014).

In preschool stage, children's picture books are visual and literary art forms providing several chances for children and their parents to learn and enjoy reading (Wolfenbarger & Sipe, 2007). Qualified children's literature enables the child to comprehend interpersonal relationships, recognize his own emotions, and confront the issues he faces on a daily basis (Bayraktar & Demiriz, 2017; Christie et al., 2013). Books for young children are generally the sources of entertainment and enhance children's cognitive development (Tare et al., 2010) and social interaction as parents ask questions about its pictures, provide feedback and satisfy their curiosity, and encourage them to talk about what they think (Mol et al., 2008). The socialization of children boosts their social skills (Saracho & Spodek, 2010) and increases emotional experiences such as happiness and grief and help them overcome internal tensions (Aram & Shapira, 2012; Korat et al., 2019; Liu et al., 2012; Sparks et al., 2014). Through books, children encounter circumstances that need research, they understand their environment better, and have environmental sensitivity (Baş, 2015). They also develop their imagination, creativity, and communication abilities (Andrian et al., 2005). The early interaction of children with books enables them to focus on a subject and develop their vocabulary and comprehension (Karweit & Wasik, 1996; Robins et al., 2014) which increases their interest in reading (Dwyer & Neuman, 2008). (Tercanlı-Metin & Gökçay, 2014) It is also an effective activity among family members. Books form the basic of children's reading abilities. This ability begins to visually develop during the preschool years (Katrancı & Yetkin, 2019). As children do not know how to read, their parents or other family members read to them. This ensures the communication between children and their family members (Karemaker et al., 2017) and develops the emotional relationship (Pekdoğan, 2017).

Activities such as reading at home, increasing the number of books, visiting the library, a parent being a model as a reader, forming words, noticing the first and last sound, saying rhymed words, noticing simple syllables and verbal rhyme games form the basis of future reading skills (Dixon-Krauss et al., 2010; Schuele et al., 2007). Stories read during this period encourage children to talk about emotions, motivations and behaviors of the characters in the story (Aram & Shapira, 2012). While listening to the story, children watch and pay attention to the drawings. In addition, children enjoy listening to modern fantasy stories such as animals and objects with human characteristics (Švab & Žumer, 2015). These experiences with books improve

children's early literacy skills (Tekin & Tekin, 2006). Early literacy skills are phonological and print awareness, vocabulary, comprehension and writing skills that children acquire before learning how to read and write (Whitehurst & Lonigan, 1998). Early literacy skills, knowledge of names and sounds associated with printed letters (alphabet knowledge), ability to detect, use or decode auditory aspects of spoken language (phonological awareness), ability to quickly name a sequence of random letters or numbers (fast automatic naming of letters or numbers), the ability to quickly name a sequence (for example, car, tree, house, man), or the ability to repeat random groups of pictures of colors, write one's own name and briefly recall spoken information (phonological memory) (Lonigan & Shanahan, 2008). It facilitates literacy skills, phonological awareness, vocabulary, naming letters and using words. Such skills enable children to learn to read successfully (Hilbert & Eis, 2014). With the development of these skills, children learn how to hold the book, how to turn its page, to understand how writing is formed (MacLean, 2008, Noble et al., 2019; Tercanlı-Metin & Gökçay, 2014). Besides, they also learn the letters (Chen et al., 2016), how to establish a relationship between the text and its pictures (Gönen & Uyanık-Balat, 2002) and to combine pictures and typefaces (Roux, 2012).

Children's books should offer information about real life, introduce children to the people, and be devoid of features that may have harmful effects on him by preparing him for his future life (Stevenson, 1996). There is a need for children's books that appeal to visual, auditory, and tactile senses and are manufactured from quality materials to establish the perception of a "good book" and develop their aesthetic sense (Gönen et al., 2018).

When choosing a book for preschool children, it is important to pay attention to the external and internal structure of it. While the external structure features include the illustration of the book, the material used, book size, book weight, book cover, volume, page layout, and lettering, the internal structure features include theme, subject, hero, language and expression. Children should not be afraid of its pictures, it should be practical and its physical structure should be strong (Turan et al., 2017). The materials used in the books differ according to children's developmental stages. For example, parents who have babies prefer washable and wipeable books that are made of vinyllex/thick cardboard (Soderman et al., 2005; Tür & Turla, 1999). For children between three and six years first or second quality papers that do not disperse colors can be preferred in printing (Alkan-Ersoy & Bayraktar, 2018). In children's books, care should be taken to use first quality pulp paper that does not spoil the characteristics of the pictures (Alkan-Ersoy & Bayraktar, 2018). Different sizes of books that are compatible with the content and that can easily be used and carried can be preferred (Machado, 2003). On the cover of the book, it is important to have a picture overlapping with the content of the book. It is also important that the book cover is solid and the cover is informative and interesting (Sever, 2003). In children's books, attention should be paid to the page layout, that is, the ratio of pictures and texts that change with age. Pictures in children's books should present the main features of an object or event in simple and understandable drawings. The meaning

and causes of the events and the aims and perspectives of the characters should provide the child with the opportunity to think and should be presented in an easy-to-follow order (Dowdall et al., 2020).

When examining the internal structure features of the novels, the “theme” is the most prominent element. In children's literature, it is essential for children to experience a variety of emotions and improve their imagination. It is essential that the child senses the theme naturally, that the theme permeates the text, that the books' contents are easy for them to understand, that they have a short, logical plot, containing positive values, and that the events of the story are presented in chronological order (Hsiao & Chang, 2016; Şen, 2020). When selecting books for preschool-aged children, topics that related to their interests (Tuncer, 2000), with cultural and moral values, reflecting their immediate environment, entertaining or calming them should be prioritised (Alkan-Ersoy & Bayraktar, 2018). The characters in children's novels are one of the most notable aspects of the book. Human, animal, object, or fictitious heroes may be featured in children's novels that do not contradict with reality and stand out for their positive human qualities (Griffith et al., 2008). The physical and psychological features of these heroes must be precisely established (Santora, 2019; Sawyer, 2009; Tompkins, 2006). In addition, picture books expose toddlers to a diverse vocabulary due to the wide range of words they include (Montag et al., 2015; Strouse et al., 2018). Messages meant to be delivered in children's books should not be presented in an authoritative manner; rather, they should be offered to the child within the context of the evolution of events (Lüle, 2007). In addition, children's books should employ carefully selected language and rhythmic repetitions (Turan et al., 2017).

Although the books of preschool children are usually chosen by the people around them or their parents, children are actually selective in choosing books. In this period, the adults who allow children to have experience with books and who are in an active position are the children's parents. In this process, the child is mostly with the books presented by the parents. The preparation of a library or book corner or basket that the child can easily access at home, and the selection of the books together with the children, taking into account the interests of the children, increases the interest in books (Kozak & Recchia, 2018; Şengül-Bircan, 2017).

There are courses to increase the level of knowledge about preschool children's literature in the undergraduate education curricula related to the criteria that students who continue their undergraduate education in the Child Development Department, Preschool Education Program and Information and Document Management Department should pay attention to when choosing preschool children's books. In the content of the “Children's Literature” course in the Child Development Undergraduate Education National Core Education Program (2016) the topics are as follows: The importance and characteristics of children's literature, its contributions to the development of the child, types of children's literature, characteristics of children's books, selection of books according to age, points to consider when preparing

children's books, age group are some of the topics of the course content guide families and educators, choosing suitable books in children's libraries around the world and in Turkey, and interactive book reading activities with children. In Preschool Education Undergraduate Program includes the subjects such as: the development of children's literature in the world and in Turkey, the function of children's literature works, the design, content and educational features that should be found in children's literature works, the negative effects of unqualified children's books on the developmental characteristics of children, various literary genres that appeal to children (epics, fairy tales, poems, stories, novels, etc.) and linguistic tools (numbers, rhymes, riddles, etc.) determining the contribution of children's development (Preschool Education Undergraduate Program file:///C:/Users/hp/Desktop/School_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programpdf). In the Information and Document Management Department, there is a Child and Youth Publications course for children's books. When looking at the content of this course, story, novel, fairy tale, fable, ABC books, comic book evaluation and selection criteria, children and youth publishing, publishers, publishing problems, supervision problems, reward systems, child development and the effects of publications on development, children's book authoring, issues of illustrators, children's book illustration, translation and editorial issues are taught (<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=396#>). These courses and their contents ensure that undergraduate students step into their profession by increasing their knowledge and competencies.

In the literature, it is generally seen that interview forms, checklists and questionnaires are used regarding this subject (Bağcı-Ayrancı et al., 2017; Bayraktar & Demiriz, 2017; Demircan, 2006; Gönen et al., 2014; Hsiao & Chang, 2016; Körükçü, 2012; Maltepe, 2009; Pekdoğan, 2017; Saracho & Spodek, 2010; Tekin & Tekin, 2006; Tezel-Şahin & Tutkun, 2016; Turan et al., 2017). There is no validated measurement tool for choosing books suitable for the age and developmental characteristics of preschool children. It is thought that this scale will contribute to the determination of the needs and self-efficacy of the students studying in the departments of Child Development, Preschool Education Undergraduate Program and Information and Document Management, who will primarily work with children. For this purpose, Preschool Children's Book Selection Self-Efficacy Scale, Student Form has been prepared for undergraduate students studying in these programs. The scale developed in the study was applied to the students studying in these departments as the books were for children with typical development. Students continuing their undergraduate education in the field of Special Education were not included in the study. With the developed scale, the self-efficacy of undergraduate students who will work with children in choosing books for pre-school children can be determined, and studies and support education activities can be planned to increase the knowledge and skills of students studying in these fields before they graduate.

The purpose of the present study is to develop the Preschool Children's Book Selection Self-Efficacy Scale for undergraduate students and to determine its psychometric properties.

1. What is the level of compatibility of the factor structure of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children Student Form with the model data?

2. What is the level of reliability and validity of the measurement results obtained from the scale?

Method

In this section, the research model, study group, data collection tools and data analysis are presented.

Research Model

This research, which aims to develop the Preschool Children's Book Selection Self-Efficacy Scale for students and to determine its psychometric properties, is basically a survey model. Survey models aim to show a situation that existed in the past or that still exists today (Karasar, 2012). Survey research is a research method that has a wide range of applications and can be used in many types of problems. In this type of research, data about individuals' beliefs, attitudes, thoughts and activities are collected by using questionnaires or scales (Christensen et al., 2011).

Study Group

A total of 478 people were included in the study group of the research in the 2020-2021 academic year. While forming the study group, the scale development process was taken into account. The general characteristics of the study group are given below. First of all, focus group meetings were held in addition to the literature review to create an item pool. Focus group meetings were held with five students from each department/program who are attending the 3rd and 4th grades and 10 students from each department in total, who are studying in the Child Development, Preschool Education Program and Information and Document Management Department. The reason for choosing the 3rd and 4th grade students in the research is that they have taken a children's literature course.

For the pre-trial application, 30 undergraduate students (10 students from each department/program) were chosen. These students were studying in Child Development Department at Istinye University, in Preschool Education Program at Yıldız Technical University and in Information and Document Management Department at Istanbul University.

For trial application there were 478 students for student application form. After removing the missing responses, analyses were performed on the data of 462 students. 283 (61.3%) of these participants were in the Preschool Education Undergraduate Program, 123 (26.6%) of them were in the Child Development Department, and 56 (12.1%) of them were in Information and Documentation Management Department.

There were 410 (88.7%) female and 52 (11.3%) male participants. 58 (12.6%) of them were in the first grade, 36 (7.8%) of them were in the second grade, 165 (35.7%) of them were in the third grade, and 203 (43.9%) of them were in the fourth grade.

Data Collection Tools

Student General Information Form and Focus Group Meeting Interview Forms for Students were used to collect the data in the study.

Student General Information Form

In this study, the general information form developed by the researchers was used to determine the general characteristics of the students regarding age, gender, department and class.

Focus Group Interview Form

A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was prepared and used during focus group interviews in order to reveal the features that students paid attention to when choosing a book for children.

Developing the Scale

In the development process of the scale, the stages of creating an item pool, getting expert opinion, pre-testing and trial application stages were followed respectively.

Formation of the Item Pool

Within the scope of the research planned to develop the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children and the Student Form and to determine its psychometric properties, the relevant literature was examined in detail (Alkan-Ersoy & Bayraktar, 2018; Bağcı-Ayrancı & Aytas, 2017; Bayraktar & Demiriz, 2017; Demircan, 2006; Gönen et al., 2014; Griffith et al., 2008; Hsiao & Chang, 2016; Körükçü, 2012; Maltepe, 2009; Pekdoğan, 2017; Saracho & Spodek, 2010; Şen, 2020; Tekin & Tekin, 2006; Tezel-Şahin & Tutkun, 2016; Turan et al., 2017). In the second stage, focus group meetings were held with a total of 30 students, 10 of whom are attending the 3rd and 4th grades of Child Development, Preschool Teaching and Information and Document Management departments. As a result of the literature review and focus group meeting discussions, an item pool was created by taking into account the content validity for choosing a book. In this context, a 50-item form was prepared. There were no studies in the field involving the students from these three departments. For this reason, asking their opinions about children's books, increases the value of the study. In addition, although there are questionnaires and forms on this subject, there is no scale whose reliability and validity studies have been conducted. With this scale, all dimensions of book selection were included and this scope was discussed in more detail.

Obtaining Expert Opinion

In order to determine the relevance of the items written by the researchers and find out whether they measure the relevant scope or not, from the departments of Child Development (3 academics), Pre-School Teaching (3 academicians), Information and Documentation Faculty (2 academicians), Guidance and Psychological Counseling (1 academician) and Measurement and Evaluation (1 academician) expert opinion was taken (from a total of 10 academicians) and content validity indexes were calculated.

Lawshe (1975) approach was used to determine the content validity of the items. For the level of adequate coverage of the items, the content validity ratio (CVR) was used and the number of 10 experts was taken into account. As a result of the evaluation, the minimum (critical) value was determined as 0.62 (for $p=0.05$) (Veneziano & Hooper, 1997). The CVR values calculated for each item were examined, and because the 4 items in the draft form were lower than 0.62, they were re-examined by the researchers and removed. By taking the mean CVR value of the remaining 46 items in the scale, the Scope Validity Index (CGI) of the overall scale was obtained as 0.86. Since the CGI calculated for the overall scale is >0.62 , the content validity of the final form consisting of 46 items is statistically significant.

Pilot Application

In order to determine the intelligibility and application time of 46 items in the draft form of the scale with expert opinion, a pre-test was carried out with 30 undergraduate students (10 students from each department). In the end it is seen that the items in the scale were understandable and completed in approximately 10 minutes.

Application

Within the scope of the application, analyzes were made depending on the data gathered from 462 students. Detailed explanations are given in the data analysis and findings section.

Ethical Declaration and Committee Approval

The research was produced from the project named "Development of the Student Form and Librarian Form of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children" within the scope of the Scientific Research Project numbered 2021/B30 of Istinye University. Only the validity and reliability results of the "Student Form" are presented in the present article. This study was approved by the Ethics Committee of Istinye University, Human Research Ethics Committee, with the protocol number 94 on 15.09.2020.

Data Analysis

The focus group interviews conducted within the scope of the research were transcribed/translated into text and analyzed with descriptive and content analysis methods. For the draft form of the scales, the content validity rates and the content validity index were calculated with the Lawshe technique. For the data obtained via application of the scales, statistics such as item total correlation and item discrimination were carried out. The value is generally expected to be greater than 0.30 for an item (Nurosis, 1994). In order to provide evidence for the reliability of the data collected in the study, the Cronbach Alpha reliability coefficient based on internal consistency was reported. The test-retest reliability could not be calculated due to the failure to provide appropriate conditions for the two applications since the data was collected during the epidemic. The Confirmatory Factor Analysis method was used to provide evidence for the construct validity of the scales. The reason for using this method is that the book selection criteria are clear in the relevant theory, and the adequate criteria are clear in other studies in the literature (Demircan, 2006; Turla, 2018; Tür & Turla, 1999). However, the lack of a reliable and valid scale for these indicators in this study formed the main focus of the research. Although Exploratory Factor Analysis is generally preferred in scale development studies, CFA can be used to test the existing structure, especially if the factors and structure of the developed scale can be clearly explained in the theory. In this case, the researcher can use CFA when he wants to evaluate a well-articulated set theory about the underlying structure for a set of variables. While establishing the CFA model, the researcher pre-specifies the number of factors and how the variables are related to the factors (Matsunaga, 2010; Pohlmann, 2004). Within the scope of the research, the assumption of multivariate normality was checked while performing CFA. It was observed that the values of multivariate skewness and kurtosis generally deviated from normality (Relative Multivariate Kurtosis (RMK) = 1.30) (Mardia, 1970). For this purpose, the Robust Maximum Likelihood (MLR) estimation method, which is used in cases where there are deviations from normality, was used while performing CFA. Within the scope of the research, values such as RMSEA, SRMR, CFI, NFI and NNFI were reported in order to test the DFA model data compatibility.

Findings

The findings related to the reliability and validity studies of the Student Form of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children are presented in three parts: the findings of item analysis, the findings of construct validity and the findings of reliability values.

Findings of Item Analysis

The Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children, which was developed within the scope of the research, consists of external and internal structure features and a total of 9 sub-dimensions; illustration, material used in the book, book size, book weight, cover and binding in the book and page layout. In this process, focus group discussions and related literature (Alkan-Ersoy & Bayraktar, 2018;

Bağcı-Ayrancı & Aytaş, 2017; Bayraktar & Demiriz, 2017; Demircan, 2006; Dowdall et al., 2020; Gonen et al., 2014; Hsiao & Chang, 2016; Körükçü, 2012; Lüle, 2007; MacLean, 2008; Maltepe, 2009; Pekdoğan, 2017; Santora, 2019; Sever, 2003; Şen, 2020; Turan et al., 2017; Turla, 2018; Tür & Turla, 1999; Weih, 2015) were taken into consideration and the main factors affecting the selection of children's books were determined, and the items were written. For item selection, item statistics were first calculated for each sub-dimension. For this purpose, item selection was made based on item total correlation values and item averages.

In Tables 1, 2, 3, 4, 5 and 6, item statistics for the external structure sub-dimensions of the Preschool Children's Book Selection Self-Efficacy Scale are presented. In Table 1, item statistics for the illustration sub-dimension are given.

Table 1

Item Statistics for the Illustration Sub-Dimension

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I1. I know how much the ratio of pictures and text in children's books should be.	3.93	0.86	0.51*
I2. I can choose books with text and pictures that are age-appropriate for children.	4.24	0.61	0.63*
I3. I am aware that the pictures in children's books should contain movement in harmony with the text.	4.39	0.68	0.72*
I4. I know that the pictures in children's books should be clear and free from unnecessary details.	4.43	0.68	0.66*
I5. I know that the text and the picture read in children's books should be compatible with each other.	4.56	0.59	0.69*
I6. I can determine whether the picture in children's books reflects the text or not.	4.42	0.63	0.71*
I7. I have knowledge that the character depicted in children's books should be compatible with his/her own characteristics in the story.	4.24	0.69	0.63*
I8. I am aware that the colors used in the pictures may change according to the nature of the story.	3.82	0.93	0.43*

* $p < .05$

As seen in Table 1, there are 8 items in the illustrating sub-dimension of the scale. The averages of these items, which were scored as a five-point Likert scale, ranged from 3.82 to 4.39. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension. In Table 2, the item statistics of the material used in the book are presented.

Table 2*Item Statistics for the Sub-Dimension of Material Used in the Book*

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I9. I can check whether safety measures are taken in material children's books.	3.97	0.87	0.60*
I10. I know the characteristics of the paper that should be used in children's books.	3.67	1.04	0.65*
I11. I know which paint materials suitable for health should be used in children's books.	3.43	1.10	0.62*
I12. Toys, CDs, DVDs, etc. offered with children's books. I make sure that the materials are prepared in accordance with the content of the story.	4.23	0.75	0.47*

* $p < .05$

As can be seen in Table 2, there are 4 items in the material used in the book sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 3.43 and 4.23. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension. In Table 3, the item statistics of the book size sub-dimension are presented.

Table 3*Item Statistics for the Book Size Sub-Dimension*

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I13. I can choose books of different sizes suitable for the age of the children.	4.26	0.73	0.84*
I14. I can choose books of different sizes suitable for the development of children.	4.24	0.73	0.87*
I15. I know that I need to choose different size books where the child can easily turn the pages and read the pictures.	4.39	0.63	0.68*

* $p < .05$

As seen in Table 3, there are 3 items in the book size sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 4.24 and 4.39. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension. In Table 4, the item statistics of the book weight sub-dimension are presented.

Table 4*Item Statistics for the Book Weight Sub-Dimension*

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I16. I know how many spreads a children's book should have.	3.11	1.08	0.55*
I17. I can decide the number of pages of the children's book in accordance with the age of children.	3.85	0.87	0.59*
I18. I know about the average weight of a children's book.	3.34	1.07	0.62*

* $p < .05$

As seen in Table 4, there are 3 items in the book weight sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 3.11 and 3.85. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension. In Table 5, item statistics for the cover and binding sub-dimensions of the book are presented.

Table 5*Article Statistics for Cover and Binding Sub-Dimensions in the Book*

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I19. I am aware that the cover has an important place in introducing the book to the child.	4.42	0.66	0.46*
I20. I know the outer cover features that should be found in children's books.	4.02	0.92	0.84*
I21. I know the inside cover features that should be in children's books.	3.89	0.96	0.83*
I22. I know what materials should be used on children's book covers	3.66	1.03	0.79*
I23. I know the binding features of children's books by age.	3.37	1.08	0.66*

* $p < .05$

As seen in Table 5, there are a total of 5 items in the book cover and binding sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 3.37 and 4.42. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension. In Table 6, item statistics for the page layout sub-dimension are given.

Table 6*Article Statistics for the Page Layout Sub-Dimension*

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I24. I know the writing features (letter characters, line spacing, etc.) in children's books.	3.67	1.06	0.69*
I25. I know how many letter sizes (points) should be used for which age range in children's books.	3.56	1.05	0.70*
I26. I know that in children's books, the text and the picture should be in an order that can be noticed separately.	4.12	0.76	0.53*
I27. I know that punctuation marks should be used correctly and appropriately in children's books.	4.07	0.85	0.59*

* $p < .05$

As seen in Table 6, there are 4 items in the page layout sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 3.56 and 4.12. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension.

In Tables 7, 8 and 9, item statistics for the internal structure sub-dimensions of the book selection self-efficacy scale are presented. In this context, item statistics for the theme sub-dimension are given in Table 7.

Table 7*Item Statistics for Theme Sub-Dimension*

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I28. I know how to express the theme in children's books.	3.92	0.89	0.72*
I29. I know that in children's books, the theme should be perceived correctly for each child in the text.	4.16	0.73	0.63*
I30. I know how the theme of a children's book should be.	3.99	0.82	0.76*

* $p < .05$

As seen in Table 7, there are 3 items in the theme sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 3.92 and 4.16. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension. In Table 8, item statistics for the subject sub-dimension are presented.

Table 8
Item Statistics for the Subject Sub-Dimension

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I31. I have the knowledge of which topics in children's books will attract the most attention.	3.96	0.89	0.58*
I32. I know stereotypes that should not be included in children's books.	3.99	0.86	0.53*
I33. I know that the topics chosen in children's books should include the characteristics of being a good person, respect for cultural differences, protecting nature and living things, the importance of love and sharing.	4.45	0.63	0.61*
I34. I know that children's books should be chosen according to more distant subjects, starting from the child himself and his immediate environment.	4.08	0.88	0.58*
I35. I can choose children's books that will arouse curiosity, are entertaining, and will lead the child to surprising results.	4.34	0.68	0.64*
I36. I know that I have to carefully select the books that contain topics related to special situations (death, divorce, the arrival of a new sibling, etc.) according to age groups.	4.29	0.74	0.66*
I37. I know that I should choose books about children with special needs.	4.16	0.85	0.54*

* $p < .05$

As seen in Table 8, there are 7 items in the subject sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 3.96 and 4.45. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension. In Table 9, item statistics for the sub-dimensions of heroes, text, language and expression are presented.

Table 9
Item Statistics for Heroes, Text, Language and Narration Sub-Dimension

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I38. I know the features that should be considered in the selection of heroes in children's books.	4.20	0.76	0.67*
I39. I know the number of heroes that should be used according to age groups in children's books.	3.61	1.06	0.67*
I40. I know how the text features of children's books should be.	3.85	0.93	0.79*
I41. I know from what age I should prefer children's books that include a subject and main idea.	3.71	0.94	0.70*

(continued)

Table 9 (continued)

Items	\bar{X}	SS	Total item correlation
I42. I am familiar with the language features used in the children's book.	3.99	0.81	0.77*
I43. I know how the narration should be in children's books.	4.14	0.76	0.74*
I44. I have knowledge about the structure of sentences in children's books.	3.92	0.85	0.77*
I45. I know what to consider when choosing the words used in children's books.	4.11	0.77	0.75*
I46. I know that there should be texts in books that can support children's vocabulary and listening comprehension skills.	4.29	0.68	0.61*

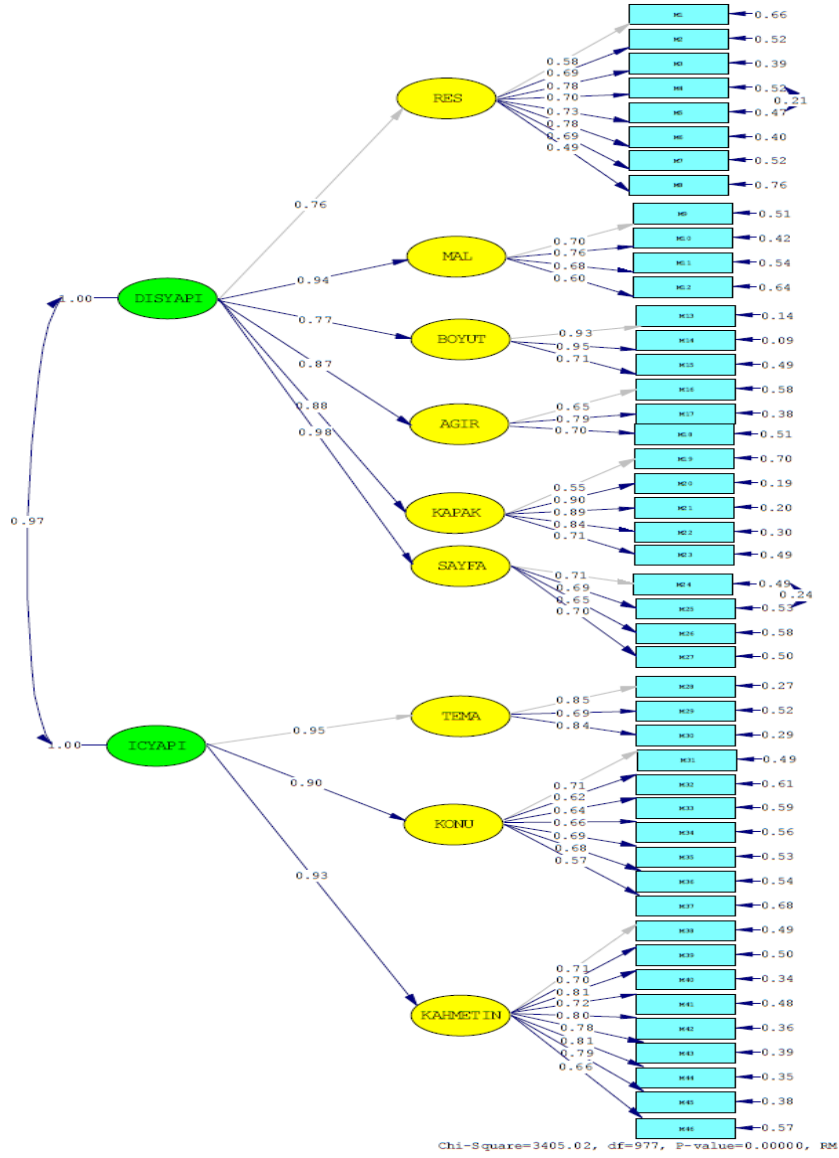
* $p < .05$

As seen in Table 9, there are 9 items in total in the heroes, text, language and expression sub-dimension of the scale. The averages of these items vary between 3.61 and 4.29. Considering the total item correlation, it was concluded that the total item correlation values of all items were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension.

Construct Validity Findings

Direct CFA was conducted in order to reveal the factor structure of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children. Within the scope of the research, the data compatibility of the measurement model, which was established with a total of 9 sub-dimensions belonging to two general dimensions, namely external structure and internal structure was tested. The path diagram, factor loads and error variances of the Preschool Children's Book Selection Self-Efficacy Scale, Student Form are presented in Figure 1.

Figure 1
Factor Loads and Error Variances for the DFA Model



As seen in Figure 1, the standardized regression coefficients (factor loads) of the CFA model established with 46 items in the scale vary between 0.49 and 0.95 and error variances vary between 0.10 and 0.76. All these coefficients are significant at

0.05 level. Factor load values above 0.32 for each item are considered sufficient for model-data fit (Tabachnick & Fidel, 2013). In the model established in the DFA model, a modification was made between M4-M5 and M24-M5, which have associated error variances. For these items, variances that are not explained by the implicit structure are related. The values of the model-data fit of the DFA model are given in Table 10 (Forza and Filippini, 1998; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Table 10
DFA Model Data Fit Criteria

Fit Measure	Values of the scale	Good level of compliance	Acceptable level of compliance
χ^2 / sd	3.49	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 < \chi^2 / sd \leq 5$
RMSEA	0.07	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	0.08	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
CFI	0.97	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	0.96	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	0.97	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

As seen in Table 10, $\chi^2 / sd = 3.49$ was obtained in the DFA model established for the measurements acquired from the scale, and this value is at an acceptable level. Similarly, RMSEA and SRMR values are lower than 0.08 and are at an acceptable level. CFI, NFI and NNFI values above 0.95 showed good agreement. When all the findings are evaluated together, it is concluded that the measurements obtained from the scale and the inferences to be made based on these results are valid.

Findings Regarding Reliability Values

Within the scope of the research, Cronbach Alpha values were calculated for the reliability of the measurements obtained from the general and sub-dimensions of the Student Form of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children. The results are given in Table 11.

Table 11
Cronbach Alpha Values Regarding the Reliability of the Measurement Results Obtained from the Overall Scale and the Sub-Dimensions

Scale	Subscales	Item number	Cronbach Alpha (α)	
Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children	External structure	Imaging Features	8	0.86
		Material Used in the Book	4	0.77
		Book Size	3	0.89
		Book Weight	3	0.75
		Book Cover and Binding	5	0.88
		Page layout	4	0.81
		Exterior General	27	0.95

Table 11 (continued)

Scale		Subscales	Item number	Cronbach alpha (α)
Book Selection		Theme	3	0.84
Self-Efficacy	Internal structure	Subject	7	0.83
Scale for		Heroes, Text, Language and	9	0.92
Preschool		Narration		
Children		Internal Structure General	19	0.94
		Overall Scale	46	0.97

As seen in Table 11, the overall reliability coefficient of the scale was 0.97. This value shows that the measurements obtained from the scale are highly reliable. Considering the sub-dimensions of the scale, it is seen that the reliability coefficient values are higher than 0.70, in other words, it has a good level of reliability (George & Mallery, 2016).

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, the purpose was to develop a unique scale to determine the self-efficacy in choosing books for preschool children. Undergraduate students studying in the departments of Child Development, Preschool Education and Information and Document Management participated. For this purpose, first of all, a literature review was made. When the relevant literature is examined, surveys are mostly used in studies on preschool children's books in the areas of Child Development and Preschool (Montag et al., 2015; Santora, 2019; Sawyer, 2009), and in the field of Information and Documentation, there is a focus on preschool children's book selections. Although there are many studies on the importance of libraries and the contribution of libraries to reading and writing (Tepeli & Arıcı, 2012; Yılmaz & Ekici, 2011) and the selection of children's books, there is no scale for undergraduate students in the studies. It is thought that this study will contribute to the field with this aspect.

Focus group interviews can be used in the preparation phase of scale development studies. In this study, "Homogeneous Sampling" method was used to determine focus groups. In the Homogeneous Sampling method, it allows to create a small distinct subgroup (the optimal-optimal number of people is 6-12 people) by bringing together individuals with similar characteristics (Şencan, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2006). Focus group interviews were held in different sessions with the 3rd and 4th grade students who took the Children's Literature course in the Child Development and Preschool Education Undergraduate Programs and the students who took this course as an elective in the Information and Documentation Department. As a result of the literature review related to the focus group interviews, an item pool of 50 items was created. The draft of the scale was presented to the opinion of 10 academicians who are experts in the field. Necessary corrections were made in line with their feedback and 4 items that were unnecessary are removed from the scale.

The Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschoolers consists of two general dimensions, namely the external and the internal structure features of the books, and a total of 9 sub-dimensions under these general dimensions. The external structure features include the illustration of the book, the material used, book size, book weight, book cover and binding in the book, volume, page layout, and lettering, the internal structure features include theme, subject, hero, language and expression. When the item statistics regarding the external structure sub-dimensions of the scale are examined, it is found that the averages of the sub-dimension items vary between 3.11 and 4.42. On the other hand, the averages of the internal structure sub-dimension items are between 3.61 and 4.45. Considering the total item correlation, it was concluded that total item correlation values of all items in both external and internal structures, sub-factors were above 0.30 and that the items were compatible with the relevant sub-dimension (Nurosis, 1994).

Linear Factor Analysis (CFA) was applied directly to determine the construct validity of the scale. The reason for using this is that the book selection criteria are clearly stated in the literature. In the studies, the features of children's books were presented by grouping them as external structure and internal structure features. However, surveys or checklists developed by researchers were generally used as measurement tools in these studies. For example, Gönen et al. (2014) used a checklist to examine the selected books in their study in which they examined the characteristics of children's picture books for 0-3 year olds. In the checklist, there were items related to illustration, size, material type and binding, writing properties, content (internal structure) properties of subject, language, theme, language and expression regarding physical properties. Weih's (2015) study primarily deals with book types (story books and informative books) in the book selection criteria for preschool children. In addition, while choosing a story book, the setting in which the story takes place, the problem or conflict in the story, the subject and events and character traits are examined. In informative books the content, creativity, illustration, expression and printing features were determined as criteria. Yükselen et al. (2016), on the other hand, used a questionnaire to determine the criteria that preschool educators consider when choosing children's books. In the questionnaire used, the physical and content features, its suitability for the child's developmental level, and the types of children's books were categorized. In this study, it was determined that the standardized regression coefficients (factor loads) of the CFA model established with 46 items in the Scale ranged from 0.49 to 0.95, and the error variances ranged between 0.10 and 0.76. All these coefficients are significant at the 0.05 level. The fact that the factor load values for each item are above 0.32 indicates that it is sufficient for model-data fit (Tabachnick & Fidel, 2013). In the DFA model established for the measurements obtained from the scale, $\chi^2/sd= 3.49$ was obtained. This value obtained is at an acceptable level. Similarly, it is seen that RMSEA and SRMR values are less than 0.08 and at an acceptable level. CFI, NFI and NNFI values above 0.95 showed good agreement. When all the findings are evaluated together, it is concluded that the

measurements obtained from the scale and the inferences to be made based on these results are valid.

Within the scope of the research, Cronbach Alpha values, which were made to determine the reliability of the measurements obtained from the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children, Student Form and its sub-dimensions, were determined as 0.97 for the overall scale. This value shows that the measurements obtained from the scale are highly reliable. Considering the sub-dimensions of the scale, it shows that the sub-dimensions of the scale are also reliable at a good level, since the reliability coefficient values are higher than 0.70 (George & Mallery, 2016).

When all the findings are evaluated together, it is seen that the items in the Student Form of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children, had valid and reliable measurements for students. It has been concluded that the measurements obtained from the scale and the inferences to be made based on these results are valid and reliable. The Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children, whose psychometric properties were determined in the study, consists of 46 items scored in a five-point Likert type. The lowest score that can be obtained from the scale is 46, and the highest score is 230. There is no reverse scored item in the scale. High scores for each sub-dimension and overall scale indicate a high level of self-efficacy.

The scale developed within the scope of the research consists of two general dimensions, namely the external and the internal structure features of the books, and a total of 9 sub-dimensions under these general dimensions. The sub-dimensions of the external structure in the scale are the illustration of the book, the material used, book size, book weight, book cover and binding in the book, volume, page layout, and lettering, the internal structure features include theme, subject, hero, language and expression. When the studies in the literature are examined, Maltepe (2009) examined the competencies of Turkish Language Teaching Department students in choosing children's books. It was determined that the students paid attention to the visual elements of the books (especially the pictures), printing, font and point size when choosing the book. In the study of Tezel-Şahin and Tutkun (2016), in which they examined the criteria that parents of preschool children pay attention to age appropriateness and the content of the book when choosing a book for their children. Bayraktar and Demiriz (2017) revealed that when choosing a book for children, teachers include cover and binding, material used, page layout, illustration and size from the external structure features of the book, and language and expression, subject and hero features from the internal features. In the study of Çolaklar (2019) the external structure features of preschool children's books in the library was examined and it is seen that most of the books in the library are easy to read and have less than 30 pages, with pictures, glossy paper, cardboard covers, few of them are cloth bound and the pages are with illustrated text. Anıl-Yılmaz and Yılmaz (2021) examined the effect of the external and internal structure of the books on the borrowing levels of children aged 0-7. They found the following features were important: whether the

picture books were original or translated, whether the cover images were interesting or not, the cover pictures reflecting the content (the subject), whether the pictures were suitable for the child to create a story or not, the ratio of the picture and the text appropriateness, whether they were suitable for the child's development level or not, interests and needs. They determined that the borrowing rate has a positive effect on the borrowing levels and that they borrowed more from the libraries. The results obtained from the studies in the literature and the data obtained from the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children were compatible.

Considering the results of the research, the following suggestions can be made:

Compulsory and elective courses and their contents at universities in the field of "Children's Literature" can be enriched by disseminating the scales that raise awareness of undergraduate students' choice of children's picture books.

More qualified and purposeful products can be prepared by considering the criteria in these scales in the preparation of children's books.

Field employees who graduated from Child Development, Preschool Education and Information and Document Management departments can be supported to contribute to public education in the regions they work. For example, families who come to libraries can be guided about the points they need to pay attention to in choosing books suitable for their children's age, and they can be taught practically about reading shared books. People who work with children in health institutions can be guided in choosing and reading books for children. Parents can also benefit from this guidance and communicate more easily with their hospitalized children through books.



Okul Öncesi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Öğrenci Formu¹


MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	29.04.2022	06.05.2023	17.10.2023

Hale Dere Çiftçi ²
İstanbul Arel Üniversitesi

Remziye Ceylan ³
Yıldız Teknik Üniversitesi

Fuat Elkonca ⁴
Muş Alparslan Üniversitesi

Işıl İlknur Sert ⁵
İstanbul Üniversitesi

Feride Gök Çolak ⁶
Yıldız Teknik Üniversitesi

Buket Tan ⁷
Kırklareli Üniversitesi

Ayşe Turla ⁸
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, okul öncesi dönemi çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği geliştirilerek, lisans öğrencileri için hazırlanan öğrenci formunun geçerlik ve güvenilirlik belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri incelenen çalışma tarama desenine göre tasarlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için alanyazın taraması ve odak grup görüşmeleri yolu ile 50 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Yazılan maddelerin uygunluğunu ve kapsamını belirleyebilmek için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda Lawshe tekniğine göre kapsam geçerlik indeksi hesaplanarak dört maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliği ve uygulama sürelerini belirlemek için Çocuk Gelişimi Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Programı ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümüne devam eden toplam 30 öğrenci ile ölçeğin ön deneme ve deneme uygulaması yapılmıştır. Ölçekten elde edilen verilere madde analizi, faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılarak ölçeğin psikometrik özellikleri belirlenmiştir. 46 madde ve 9 alt boyuttan oluşan ölçeğin model veri uyumunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirliğini belirlemek için de Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda; okul öncesi dönemi çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği geneli için Cronbach Alfa değeri .97 olarak elde edilmiştir. Formda yer alan 46 maddenin geçerli ve güvenilir ölçüm yaptığı belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, çocuk gelişimi, okul öncesi, bilgi ve belge yönetimi, çocuklar için kitap seçim ölçeği

¹Araştırma İstinye Üniversitesi, 2021/B30 numaralı Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında Okul Öncesi Dönemi Çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği Öğrenci Formu'nun ve Kütüphaneci Formunu'nun Geliştirilmesi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması adlı projeden üretilmiştir. Makalede sadece öğrenci formu geçerlik ve güvenilirlik sonuçları sunulmuştur.

²Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, haledereciftci@arel.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4524-4685>

³Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilimdalı, rceylan@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3227-7189>

⁴Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilimdalı, f.elkonca@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2733-8891>

⁵Doç. Dr., Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, isilis@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5909-2857>

⁶Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilimdalı, fgok@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5196-9178>

⁷Araştırma Gör., Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, bukettan@klu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4809-5366>

⁸Öğretim Görevlisi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Bölümü, Emekli, turla.ayse@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7728-808X>

Bebeklikten başlayarak okul öncesi dönemini de içine alan erken çocukluk dönemi, çocuğun kişiliğinin oluştuğu, yaşamı için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklarını kazandığı en önemli dönemlerinden biridir (Temiz ve Akman, 2015). Bu dönemde, çocuğun gelişimini desteklemek için çevresini incelemesi, yakın çevresindeki bireyler ile iletişim kurması, inceledikleri hakkında konuşması, oyun oynaması için fırsatlar sunmak önemlidir (Gönen ve diğ., 2015). Çocukla birlikte kitap okumak da bu tür sosyal etkileşimlerin gelişmesini desteklemektedir (Honig ve Shin, 2001). Bu dönemde çocukların çocuk edebiyatı ile ilgili deneyimlerinin artırılması, çocukların okuma becerisini daha kolay edinmelerini sağlamakta, yeni bilgi, kavram ve deneyimler kazanmasını desteklemekte, sorun çözme becerilerini arttırmaktadır (Alkan-Ersoy ve Bayraktar, 2018; Leech ve Rowe, 2014).

Okul öncesi dönemde resimli çocuk kitapları, çocuklar ve ebeveynleri için birçok öğrenme fırsatı sunan ve okumaktan zevk aldıkları görsel ve edebi sanat biçimidir (Wolfenbarger ve Sipe, 2007). İyi çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun insan ilişkilerini anlamasını, kendi duygularını fark etmesini, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunlarla yüzleşmesini sağlar (Bayraktar ve Demiriz, 2017; Christie ve diğ., 2013). Küçük yaş grubundaki çocuklar için kitaplar genellikle eğlence kaynağı olduğu kadar ebeveynlerin kitaptaki resimlerle ilgili sorular sorması, dönütlerde bulunması, çocuğun resimler üzerinde konuşmasını sağlaması sonucunda (Mol ve diğ., 2008) çocukların hem bilişsel hem de sosyal etkileşimini artırır (Tare ve diğ., 2010). Çocukların sosyalleşmesi, toplumsal becerilerini (Saracho ve Spodek, 2010) ve sevinç, hüzün gibi duygusal deneyimlerini artırır, iç çatışmalarını yenmesini sağlar (Aram ve Shapira, 2012; Korat ve diğ., 2019; Liu ve diğ., 2012; Sparks ve diğ., 2014). Kitaplar yoluyla çocuklar, merak ettikleri durumları araştırır, çevresini daha iyi tanır ve çevresine karşı duyarlıklarını artırır (Baş, 2015), hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini geliştirirler (Andrian ve diğ., 2005). Çocukların erken dönemde kitaplarla başlayan etkileşimi çocuğun dikkatini bir konuya odaklamasını sağlarken, kelime hazinesi ve dil gelişimini de destekler (Karweit ve Wasik, 1996; Robins ve diğ., 2014) ve okumaya olan ilgisinin artmasını sağlar (Dwyer ve Neuman, 2008). Kitap okuma hem öğrenme hem de ebeveynleri ile çocukların etkili zaman geçirmesine olanak tanır (Tercanlı-Metin ve Gökçay, 2014). Kitaplar çocukların okuma becerisinin temelini oluşturur. Bu beceri okul öncesi dönemde görsel olarak gelişmeye başlar (Katrancı ve Yetkin, 2019). Çocuklar okuma-yazma bilmedikleri için okula başlamadıkları dönemde onlara kitapları ebeveynleri ya da diğer aile üyeleri okur. Bu ise çocukların aile üyeleri ile arasındaki iletişim ve (Karemaker ve diğ., 2017), duygusal bağın güçlenmesini sağlar (Pekdoğan, 2017).

Ev ortamında çocuğa kitap okuma, kitap sayısını artırma, kütüphane ziyaretleri, ebeveynin kitap okuyarak model olması ve sözcük oluşturma, ilk ve son sesi fark etme, uyaklı sözcük söyleme, basit heceleri fark etme ve sözlü kafiye oyunları gibi etkinlikler ilerideki okuma becerisinin temelini oluşturur (Dixon-Krauss ve diğ., 2010; Schuele ve diğ., 2007). Bu dönemde okunan hikayeler, çocukları hikayedeki kahramanların duyguları, güdülenmeleri ve davranışları hakkında sohbet etmeye özendirir (Aram ve Shapira, 2012). Çocuklar hikayeyi dinlerken okunanları gözleri

ile izler, çizimlere dikkat eder. Ayrıca çocuklar insan özelliklerine sahip hayvanlar, nesnelere gibi modern fantezi hikayeleri dinlemekten de zevk alırlar (Švab ve Žumer, 2015). Kitaplarla olan bu deneyimleri ise çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirir (Tekin ve Tekin, 2006). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önce kazandığı sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama ve yazı yazma becerileridir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri, basılı harflerle ilişkili isimler ve seslerin bilgisi (alfabe bilgisi), konuşulan dilin işitsel yönlerini saptama, kullanma veya çözümüleme yeteneği (fonolojik farkındalık), rastgele harflerden veya rakamlardan oluşan bir diziyi hızlı bir şekilde adlandırma yeteneği (harflerin veya rakamların hızlı otomatik adlandırılması), bir diziyi hızlı bir şekilde adlandırma yeteneği (örneğin, araba, ağaç, ev, adam) veya renklerin rastgele resim gruplarını tekrarlama, kendi adını yazabilme ve konuşulan bilgileri kısa bir süre için hatırlama yeteneğini (fonolojik hafıza) içerir (Lonigan ve Shanahan, 2008). Okuryazarlık becerileri, fonolojik farkındalık, kelime bilgisi, harfleri adlandırma ve kelime kullanmayı kolaylaştırır. Bu tür beceriler, çocukların okumayı başarılı bir şekilde öğrenmesini sağlar (Hilbert ve Eis, 2014). Bu becerilerin gelişimi ile çocuklar; kitapları nasıl tutacağını, sayfayı nasıl çevireceğini, yazının şeklini anlam (MacLean, 2008, Noble ve diğ., 2019; Tercanlı-Metin ve Gökçay, 2014), harfleri öğrenmelerini (Chen ve diğ., 2016), okunan metin ile resimleri arasında ilişki kurmasını (Gönen ve Uyanık-Balat, 2002) ve resim ile yazı karakterlerini birleştirilmesini (Roux, 2012) sağlar.

Çocuk kitaplarının, çocuğa gerçek yaşam hakkında bilgi sağlaması, günlük yaşamında karşılaştığı kişileri tanıtmaları ve gelecek yaşamına hazırlayarak çocuk üzerinde olumsuz etkilere neden olabilecek niteliklerden arındırılmış olması gerekir (Stevenson, 1996). Okul öncesi çocukları için görsel, işitsel ve dokunsal duylara hitap eden, iyi kitap algısının çocukta yerleştirilmesi ve estetik duygusunun geliştirilmesi için nitelikli malzemelerden üretilen çocuk kitaplarına gereksinim vardır (Gönen ve diğ., 2018).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kitaplar seçilirken kitapların dış ve iç yapı özelliklerine dikkat edilmesi önemlidir. Dış yapı özellikleri arasında kitabın resimlenmesi, kitap yapımında kullanılan malzeme, kitabın boyutu, ağırlığı, kapak, cilt, sayfa düzeni, harf özelliği yer alırken, iç yapı özellikleri arasında tema, konu, kahraman, dil ve anlatım özellikleri yer almaktadır. Çocuklar kitabın resim ve içeriğinden korkmamalı, rahatça çocuk tarafından kullanılabilir fiziksel bir özelliğe sahip olmalı, kitabın fiziksel yapısının bozulmamış olmasına dikkat edilmelidir (Turan ve diğ., 2017). Kitaplarda kullanılan malzeme ise çocukların gelişim dönemlerine göre farklılık gösterir. Örneğin, bebek kitapları için yıkanabilir, silinebilir özelliği bulunan bez ya da vinileksten ya da kalın karton olan kitaplar tercih edilirken (Soderman ve diğ., 2005; Tür ve Turla, 1999), 3-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik kolay yıpranmayan, resimleri net, basımında renkleri dağıtmayan birinci ya da ikinci kalitedeki kağıtların kullanıldığı kitaplar tercih edilebilir (Alkan-Ersoy ve Bayraktar, 2018). Çocuk kitaplarında çocuğun rahatça sayfayı çevirebileceği, göz yormayan bir baskı elde edilebilecek (Bağcı-Ayrancı ve Aytas, 2017), resimlerin

özelliğini bozmayan, baskıda renkleri dağıtmayan birinci kalite hamur kağıdın kullanılmasına dikkat edilmelidir (Alkan-Ersoy ve Bayraktar, 2018). Kitabın çocukların rahatlıkla kullanabileceği, taşıyabileceği, hem de kitap içeriği ile uyumlu farklı boyutlarda kitaplar tercih edilebilir (Machado, 2003). Kitabın kapağında ise kitabın içeriğine uygun resmin olması önemlidir. Kitap cildinin sağlam ve kapağının kitap ile ilgili bilgi verici ve ilgi çekici olması da önemlidir (Sever, 2003). Çocuk kitaplarında sayfa düzenine, yani resim ve yazının yaş ile birlikte değişen oranına dikkat edilmelidir. Çocuk kitaplarında resimler, bir nesnenin veya olayın temel özelliklerini basit ve anlaşılır çizimlerle sunmalıdır. Olayların anlamı ve nedenleri ile karakterlerin amaçları ve bakış açıları çocuğa düşünme fırsatı sağlamalı ve çocukların kolay takip edebileceği bir sıralama ile sunulmalıdır (Dowdall ve diğ., 2020).

Kitapların iç yapı özelliklerine bakıldığında ise en fazla dikkati çeken özellik "tema"dır. Çocuk kitaplarında, çocuklara farklı duyguları yaşatabilmesi ve hayal gücünü geliştiren temalar içermesi önemlidir. Çocuğun temayı doğal yolla duyumsaması, temanın metnin içine yayılması, ayrıca kitapların içeriğinin çocukların anlayabileceği açıklıkta olması, kısa, anlaşılır, mantıklı bir olay örgüsü ile donatılmış, pozitif değerler içermesi ve öyküde geçen olayların oluş sırasına göre verilmesi önemlidir (Hsiao ve Chang, 2016; Şen, 2020). Okul öncesi dönemde çocuklara kitap seçerken onların ilgilerine yönelik, onları düşünmeye yönelten (Tuncer, 2000), yaken, kültürel ve ahlaki değerlere uygun (Şirin, 2000), eğlendirici ve dinlendirici konular seçilmelidir (Alkan-Ersoy ve Bayraktar, 2018). Çocuk kitaplarında en fazla dikkati çeken özelliklerden biri de kitapta kullanılan kahramanlardır. Çocuk kitaplarında gerçek yaşla ters düşmeyen ve iyi insan yönleri ile ön plana çıkan (Griffith ve diğ., 2008) insan, hayvan, nesne ya da hayal ürünü kahramanlar kullanılabilir. Bu kahramanların fiziksel ve duygusal özellikleri çok iyi belirlenmelidir (Santora, 2019; Sawyer, 2009; Tompkins, 2006). Ayrıca, resimli kitaplar çocukları içerdiği kelime çeşitliliğinden dolayı zengin bir dille tanıştırır (Montag ve diğ., 2015; Strouse ve diğ., 2018). Çocuk kitaplarında verilmek istenen iletiler (mesajlar) otoriter bir tutumla öğüt verici şekilde verilmemeli, iletiler çocuğa olayların gelişim süreci içinde sunulmalıdır (Lüle, 2007). Ayrıca, çocuk kitaplarında ritmik tekrarlara yer verilerek özenle seçilmiş sözcükler kullanılmalıdır (Turan ve diğ., 2017).

Okul öncesi dönemdeki çocukların kitaplarını genellikle yakın çevresindeki kişiler ya da ebeveynleri seçse de aslında çocuklar da kitap seçiminde seçici konumdadır. Bu dönemde çocukların kitaplarla deneyim yaşamalarına olanak sağlayan ve etkin konumda olan yetişkin ise çocukların ebeveynleridir. Bu süreçte çocuk daha çok ebeveynin sunduğu kitaplarla birlikte olur. Evde çocuğun rahatlıkla erişebileceği bir kütüphane ya da kitap köşesi veya sepetinin hazırlanması, kitapların çocukların ilgi alanları dikkate alınarak ve çocuklarla birlikte seçilmesi çocukların kitaplara olan ilgisini arttırmaktadır (Kozak ve Recchia, 2018; Şengül-Bircan, 2017).

Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümlerinde lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin okul öncesi dönem çocuk kitaplarını seçerken dikkat etmeleri gereken ölçütlerle ilişkili lisans

eğitim müfredatlarında okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı hakkında bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik dersler bulunmaktadır. Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (2016) içerisinde “Çocuk Edebiyatı” ders içeriğinde çocuk edebiyatının önemi ve özellikleri, çocuğun gelişimine katkıları, çocuk edebiyatı türleri, çocuk kitaplarının özellikleri, yaşlara göre kitap seçimi, çocuk kitabı hazırlarken dikkat edilecek noktalar, yaş grubuna uygun kitap seçiminde aile ve eğitimcilerle rehberlik, dünyada ve Türkiye’de çocuk kütüphaneleri ve çocuklarla etkileşimli kitap okuma çalışmaları gibi konular yer almaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi, çocuk edebiyatı eserlerinin işlevi, çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken tasarım, içerik ve eğitsel özellikler, nitelsiz çocuk kitaplarının çocukların gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri, çocuklara seslenen çeşitli edebi yazımsal türlerin (destan, masal, şiir, öykü, roman, vb.) ve dilsel gereçlerin (sayışmaca, tekerleme, bilmece vb.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi konularını içermektedir (Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, 2018). Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünde ise çocuk kitaplarına yönelik Çocuk ve Gençlik Yayınları dersi yer almaktadır. Bu dersin içeriğine bakıldığında, hikâye, roman, masal, fabl, ABC kitapları, çizgi roman değerlendirme ve seçim ölçütleri, çocuk ve gençlik yayıncılığı, yayıncılar, yayıncılık sorunları, denetleme sorunları, ödül sistemleri, çocuk gelişimi ve yayınların gelişime etkisi, çocuk kitabı yazarlığı, çizerler, çocuk kitabı resimleme, çeviri ve editörlük sorunları konuları ele alınmaktadır (<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=396#>) Bu ders içerikleri de lisans öğrencilerin bilgi ve yeterlilikleri artırılarak mesleğe adım atmaları sağlanmaktadır.

Alanyazında bu konu ile ilgili genellikle görüşme formları, kontrol listeleri ve anketlerin kullanıldığı görülmektedir (Bağcı-Ayrancı ve Aytaş, 2017; Bayraktar ve Demiriz, 2017; Demircan, 2006; Gönen ve diğ., 2014; Hsiao ve Chang, 2016; Körükçü, 2012; Maltepe, 2009; Pekdoğan, 2017; Saracho ve Spodek, 2010; Tekin ve Tekin, 2006; Tezel-Şahin ve Tutkun, 2016; Turan ve diğ., 2017). Okul öncesi dönemde çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun kitap seçimine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu çalışma ile geliştirilen ölçekle öncelikle çocuklarla çalışacak olan Çocuk Gelişimi Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinde okuyan öğrencilerin kitap seçimine yönelik gereksinimleri ve öz yeterliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği ve Bilgi ve Belge Yönetimi programlarında öğrenim gören lisans öğrencilerine yönelik Okul Öncesi Dönemi Çocukları Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği, Öğrenci Formu hazırlanmıştır. Çalışmada geliştirilen ölçeğin daha çok tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik seçilen kitaplar olduğu için Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmaya Özel Eğitim alanında lisans öğrenimine devam eden öğrenciler dahil edilmemiştir. Geliştirilen ölçek ile çocuklarla çalışacak olan lisans öğrencilerinin okul öncesi dönemdeki çocuklar için

kitap seçimi konusundaki öz yeterlikleri belirlenerek, bu alanlarda okuyan öğrencilerin bilgi ve becerilerini mezun olmadan arttırmaya yönelik çalışmalar ve destek eğitim çalışmaları planlanabilir.

Araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışacak lisans bölüm ve programlarına devam eden öğrenciler için Okul Öncesi Dönemi Çocukları Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesidir.

1. Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Öz Yeterlik Ölçeği, Öğrenci Formu'nun faktör yapısının model veri uyumu ne düzeydedir?
2. Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği ne düzeydedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğrenciler için Okul Öncesi Dönemi Çocukları Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma temelde bir tarama çalışmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte olan veya günümüzde halen var olan bir durumu inceleyerek olduğu gibi göstermeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Tarama araştırmaları, geniş bir uygulama alanı olan ve birçok problem türünde kullanılabilen bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma türünde daha çok anket ya da ölçekler kullanılarak bireylerin inançları, tutumları, düşünceleri ve etkinlikleri hakkında veri toplanır (Christensen ve diğ., 2011).

Çalışma Grubu

2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılan araştırmanın çalışma grubuna toplam 478 kişi alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken ölçek geliştirme süreci dikkate alınmış ve çalışma grubunun genel özellikleri aşağıda verilmiştir. Öncelikle, madde havuzu oluşturmak için alanyazın taramasının yanı sıra odak grup görüşmeleri düzenlenmiştir. Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ve Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinde öğrenim gören, her bir bölümden/programdan 3. ve 4. sınıfa devam eden beşer öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni çocuk edebiyatı dersi almış olmalarıdır.

Ön deneme uygulaması 30 lisans öğrencisi ile (her bir bölümden/programdan 10'ar öğrenci) gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler İstinye Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ve İstanbul Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünde öğrenimlerine devam etmektedir.

Deneme uygulaması için öğrenci formunun örnekleminde toplam 478 katılımcı yer almıştır. Eksik cevaplar silindikten sonra toplam 462 öğrenciye ait veri üzerinde analizler yapılmıştır. Bu katılımcıların 283'ü (%61.3) Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim görmekte iken, 123'ü (%26.6) Çocuk Gelişimi Bölümünde ve 56'sı (%12.1) ise Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 410'u (%88.7) kadın iken, 52'si (%11.3) erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyleri dikkate alındığında 58'i (%12.6) birinci sınıf, 36'sı (%7.8) ikinci sınıf, 165'i (%35.7) üçüncü sınıf ve 203'ü (%43.9) de dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için Öğrenci Genel Bilgi Formu ve Öğrenciler için Odak Grup Toplantı Görüşme Formları kullanılmıştır.

Öğrenci Genel Bilgi Formu

Bu çalışmada, araştırmacıların geliştirmiş olduğu genel bilgi formu, öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf gibi genel özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Odak Grup Görüşme Formu

Öğrencilerin çocuk kitabı seçerken dikkat ettikleri özellikleri ortaya çıkarmak amacı ile açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak odak grup görüşmeleri sırasında kullanılmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilme sürecinde sırasıyla madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, ön deneme ve deneme uygulama aşamaları izlenmiştir.

Madde havuzunun oluşturulması

Okul öncesi dönemi çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği, Öğrenci Formunun geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla planlanan araştırma kapsamında öncelikle ilgili alanyazın ayrıntılı biçimde incelenmiştir (Alkan-Ersoy ve Bayraktar, 2018; Bağcı-Ayrancı, ve Aytaş, 2017; Bayraktar ve Demiriz, 2017; Demircan, 2006; Gönen ve diğ., 2014; Griffith ve diğ., 2008; Hsiao ve Chang, 2016; Körükçü, 2012; Maltepe, 2009; Pekdoğan, 2017; Saracho ve Spodek, 2010; Şen, 2020; Tekin ve Tekin, 2006; Tezel-Şahin ve Tutkun, 2016; Turan ve diğ., 2017). İkinci aşamada, Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri 3. ve 4. sınıfa devam eden beşer öğrenci, olmak üzere toplam 30 öğrenci ile odak grup görüşmeleri düzenlenmiştir. Alanyazın incelemesi ve odak grup görüşmeleri sonucunda kitap seçmeye yönelik kapsam geçerliği de dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda formda kullanılmak üzere 50 maddelik form hazırlanmıştır. Alanda bu üç bölümün öğrencilerini içeren çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mezun olduktan sonra okul öncesi eğitim dönemi çocukları ile yüz yüze çalışacak olan çocuk gelişimciler, okul öncesi öğretmenleri ve kütüphane çalışanları olarak görev alacak bilgi ve belge

yönetimi öğrencilerinin çocuk kitapları ile ilgili görüşlerinin birlikte alınması çalışmanın değerini arttırmaktadır. Ayrıca bu konuda yapılmış anket ve formlar olsa da geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçek bulunmamaktadır. Hazırlanan bu ölçekle kitap seçimi konusunda tüm boyutlara yer verilerek bu kapsam daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Uzman görüşünün alınması

Araştırmacılar tarafından yazılan maddelerin uygunluğunun ve ilgili kapsamı ölçüp ölçmediğinin belirlenebilmesi amacıyla Çocuk Gelişimi Bölümü (3 akademisyen), Okul Öncesi Öğretmenliği (3 akademisyen), Bilgi ve Belge Bölümü Öğretim Üyesi (2 akademisyen), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü (1 akademisyen) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı (1 akademisyen) alanında çalışan toplam 10 akademisyenden uzman görüşü alınmış ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır.

Maddelerin kapsam geçerliğini belirlemek amacı ile Lawshe (1975) yaklaşımı kullanılmıştır. Maddelerin yeterli kapsama sahip olma düzeyini belirlemek amacıyla kapsam geçerlik oranı (KGO) kullanılmış olup, 10 uzman sayısı dikkate alınmıştır. Değerlendirme sonucu minimum (kritik) değer 0.62 ($p = .05$ için) olarak belirlenmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997). Her bir madde için hesaplanan KGO değerleri incelenmiş ve taslak formda bulunan 4 maddenin 0.62 değerinden düşük olması nedeniyle araştırmacılar tarafından tekrar incelenmiş ve uzmanların gerekçeleri uygun görülerek bu dört madde çıkartılmıştır. Ölçekte kalan 46 maddenin ortalama KGO değeri alınarak ölçeğin geneline ait Kapsam Geçerlik indeksi (KGİ) 0.86 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geneli için hesaplanan $KGİ > 0.62$ olduğu için 46 maddeden oluşturulan nihai formun kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır.

Ön deneme uygulaması

Uzman görüşü ile ölçeğin taslak biçiminde yer alan 46 maddenin anlaşılabilirliğini ve uygulama süresini belirlemek amacıyla ön deneme uygulaması 30 lisans öğrencisi (her bölümden 10'ar öğrenci) ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda ölçekte yer alan maddelerin anlaşılır olduğu ve yaklaşık olarak 10 dakikada tamamlandığı belirlenmiştir.

Deneme uygulaması

Deneme uygulaması kapsamında öğrenci formunun örnekleminde 462 öğrenciye ait veri üzerinde analizler yapılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılı açıklamalar veri analizi ve bulgular kısmında açıklanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma İstinye Üniversitesi, 2021/B30 numaralı Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında Okul Öncesi Dönemi Çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği Öğrenci Formu'nun ve Kütüphaneci Formununun Geliştirilmesi Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması adlı projeden üretilmiştir. Makalede sadece "Öğrenci Formu" geçerlik ve güvenilirlik sonuçları sunulmuştur. Bilimsel Araştırma Projesi olarak

hazırlanan bu çalışma İstinye Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 15.09.2020 tarihi 94 nolu protokol ile etik kurulu tarafından onaylanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmeleri yazıya aktarılarak/metne dönüştürülerek betimsel ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Ölçeklerin taslak formu akademisyenlerden alınan uzman görüşleri Lawshe tekniği ile Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Ölçeklerin deneme uygulamasıyla elde edilen veriler için madde toplam korelasyonu, madde ayırt ediciliği gibi madde istatistikleri hesaplanmıştır. Bir madde için bu değerlerin genel olarak 0.30'dan büyük olması beklenmektedir (Nurosis, 1994). Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğine kanıt sunmak amacı ile iç tutarlılığa dayalı Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı raporlanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği pandemi koşulları nedeni ile iki uygulamanın yapılması için uygun koşulların sağlanamamasından dolayı hesaplanamamıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla, diğer bir deyişle ölçeklerin amaca uygun şekilde çalışıp çalışmadığının belirlenebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun nedeni kitap seçim ölçütlerinin ilgili kuramda net olması, alanyazında yer alan diğer çalışmalarda buna ilişkin yeterli ölçütlerin net olmasıdır (Demircan, 2006; Turla, 2018; Tür ve Turla, 1999). Ancak bu araştırmada bu göstergelerle ilgili güvenilir ve geçerli bir ölçeğin olmaması araştırmanın ana odağını oluşturmuştur. Genellikle ölçek geliştirme çalışmalarında öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi tercih edilmektedir. Ancak geliştirilen ölçeğin faktörleri ve yapısı ile ilgili kuramda net açıklanabildiği durumda mevcut yapıyı test etmek amacıyla DFA kullanılabilir. Bu durumda araştırmacı, bir dizi değişken için temel yapı hakkında iyi ifade edilmiş bir dizi kuramı değerlendirmek istediğinde DFA kullanabilir. DFA modeli kurulurken araştırmacı, faktör sayısını ve değişkenlerin faktörlerle nasıl ilişkili olduğunu önceden belirtir (Matsunaga, 2010; Pohlmann, 2004). Araştırma kapsamında, DFA yapılırken çok değişkenli normallik varsayımı kontrol edilmiş ve genel olarak çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallikten sapma gösterdiği (Relative Multivariate Kurtosis (RMK)= 1.30) gözlenmiştir (Mardia, 1970). Bu amaçla DFA yapılırken normallikten sapmaların olduğu durumlarda kullanılan Robust Maximum Likelihood (MLR) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında DFA modeli veri uyumunun test edilmesi amacıyla RMSEA, SRMR, CFI, NFI ve NNFI gibi değerler raporlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel testlerin anlamlılığını belirtmek için 0.05 dikkate alınmıştır.

Bulgular

Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği, Öğrenci Formu geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular, madde analizlerine ait bulgular, yapı geçerliğine ait bulgular ve güvenilirlik değerlerine ait bulgular olmak üzere üç bölümde sunulmuştur.

Madde Analizlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği, dış yapı özellikleri ve iç yapı özellikleri ve bu özelliklerle ilişkili toplam 9 alt boyuttan (resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitap boyutu, kitap ağırlığı, kitap kapağı ve ciltleme, sayfa düzeni, tema, konu, kahramanlar, metin, dil ve anlatım) oluşmuştur. Bu süreçte odak grup görüşmeleri ve ilgili alanyazın (Alkan-Ersoy ve Bayraktar, 2018; Bağcı-Ayrancı ve Aytaş, 2017; Bayraktar ve Demiriz, 2017; Demircan, 2006; Dowdall ve diğ., 2020; Gönen ve diğ., 2014; Hsio ve Chang, 2016; Körükçü, 2012; Lüle, 2007; MacLean, 2008; Maltepe, 2009; Pekdoğan, 2017; Santora, 2019; Sever, 2003; Şen, 2020; Turan ve diğ., 2017; Turla, 2018; Tür ve Turla, 1999; Weih, 2015) dikkate alınarak çocuk kitabı seçiminde etkili olan temel faktörler belirlenmiş ve bu faktörlere uygun maddeler yazılmıştır. Madde seçimi için ilk olarak her bir alt boyut için madde istatistikleri hesaplanmıştır. Bu amaçla madde toplam korelasyon değerleri ve ortalamaları temel alınarak madde seçimi yapılmıştır. Tablo 1, 2, 3, 4, 5 ve 6'da Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği dış yapı alt boyutlarına ilişkin madde istatistikleri sunulmuştur. Tablo 1'de resimleme alt boyutuna ait madde istatistikleri verilmiştir.

Tablo 1
Resimleme Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M1. Çocuk kitaplarındaki resim ve yazı oranının ne kadar olması gerektiğini bilirim.	3.93	0.86	0.51*
M2. Çocukların yaşlarına uygun metin ve resim içeren kitaplar seçebilirim.	4.24	0.61	0.63*
M3. Çocuk kitaplarındaki resimlerin metinle uyumlu hareket içermesi gerektiği bilgisine sahibim.	4.39	0.68	0.72*
M4. Çocuk kitaplarında yer alan resimlerin anlaşılır ve gereksiz ayrıntılardan arındırılmış olması gerektiğini bilirim.	4.43	0.68	0.66*
M5. Çocuk kitaplarında okunan metin ile resmin birbirine uygun olması gerektiğini bilirim.	4.56	0.59	0.69*
M6. Çocuk kitaplarında yer alan resmin metni yansıtmayı yansıtmadığını belirleyebilirim.	4.42	0.63	0.71*
M7. Çocuk kitaplarında resmedilen karakterin hikaye içinde kendi karakteristik özellikleriyle uyumlu olması gerektiğine dair bilgiye sahibim.	4.24	0.69	0.63*
M8. Resimlerde kullanılan renklerin hikayenin özelliğine göre değişebileceği bilgisine sahibim.	3.82	0.93	0.43*

* $p < .05$

Tablo 1’de görüldüğü üzere ölçeğin resimleme alt boyutunda toplam 8 madde yer almaktadır. Beşli likert olarak puanlanan bu maddelere ait ortalamalar 3.82 ile 4.39 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 2’de kitapta kullanılan malzeme alt boyutuna ait madde istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 2*Kitapta Kullanılan Malzeme Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri*

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M9. Materyalli çocuk kitaplarında güvenlik tedbirlerinin alınıp alınmadığını kontrol edebilirim.	3.97	0.87	0.60*
M10. Çocuk kitaplarında kullanılması gereken kağıdın özelliklerini bilirim.	3.67	1.04	0.65*
M11. Çocuk kitaplarında sağlığa uygun hangi boya malzemelerinin kullanılması gerektiğini bilirim.	3.43	1.10	0.62*
M12. Çocuk kitaplarının yanında sunulan oyuncak, CD, DVD vb. materyallerin hikaye içeriğine uygun hazırlanmış olmasına dikkat ederim.	4.23	0.75	0.47*

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçeğin kitapta kullanılan malzeme alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait ortalamalar 3.43 ile 4.23 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 3’te ölçeğin alt boyutlarından bir diğeri olan kitap boyutuna ait madde istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 3*Kitap Boyutu Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri*

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M13. Çocukların yaşlarına uygun farklı boyutlarda kitaplar seçebilirim.	4.26	0.73	0.84*
M14. Çocukların gelişimine uygun farklı boyutlarda kitaplar seçebilirim.	4.24	0.73	0.87*
M15. Çocuğun sayfalarını rahatça çevirip resim okuyabileceği farklı boyutta kitaplar seçmem gerektiğini bilirim.	4.39	0.63	0.68*

* $p < .05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin kitap boyutu alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait ortalamalar 4.24 ile 4.39 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te kitap ağırlığı alt boyutuna ait madde istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4
Kitap Ağırlığı Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M16. Çocuk kitaplarının kaç formadan oluşması gerektiğini bilirim.	3.11	1.08	0.55*
M17. Çocukların yaşlarına uygun olarak çocuk kitabının sayfa sayısına karar verebilirim.	3.85	0.87	0.59*
M18. Bir çocuk kitabının ortalama ağırlığı hakkında bilgi sahibiyim.	3.34	1.07	0.62*

* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçeğin kitap ağırlığı alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait ortalamalar 3.11 ile 3.85 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 5'te kitap kapağı ve ciltleme alt boyutuna ait madde istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 5
Kitap Kapağı ve Ciltleme Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M19. Çocuğa kitabı tanıtmada kapağın önemli bir yeri olduğu bilgisine sahibim.	4.42	0.66	0.46*
M20. Çocuk kitaplarında bulunması gereken dış kapak özelliklerini bilirim.	4.02	0.92	0.84*
M21. Çocuk kitaplarında bulunması gereken iç kapak özelliklerini bilirim.	3.89	0.96	0.83*
M22. Çocuk kitabı kapaklarında hangi materyallerin kullanılması gerektiğini bilirim	3.66	1.03	0.79*
M23. Çocuk kitaplarının yaşlara göre ciltleme özelliklerini bilirim.	3.37	1.08	0.66*

* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçeğin kitap kapağı ve ciltleme alt boyutunda toplam 5 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait ortalamalar 3.37 ile 4.42 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 6'da sayfa düzeni alt boyutuna ait madde istatistikleri verilmiştir.

Tablo 6*Sayfa Düzeni Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri*

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M24. Çocuk kitaplarındaki yazı özelliklerini (harf karakterleri, satır aralığı vb.) bilirim.	3.67	1.06	0.69*
M25. Çocuk kitaplarında hangi yaş aralığı için kaç harf büyüklüğü (punto) kullanılması gerektiğini bilirim.	3.56	1.05	0.70*
M26. Çocuk kitaplarında metin ve resmin ayrı ayrı fark edilebilecek düzende olması gerektiğini bilirim.	4.12	0.76	0.53*
M27. Çocuk kitaplarında noktalama işaretlerinin doğru ve uygun bir şekilde kullanılması gerektiğini bilirim.	4.07	0.85	0.59*

* $p < .05$

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin sayfa düzeni alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait ortalamalar 3.56 ile 4.12 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 7, 8 ve 9'da kitap seçim özyeterliği ölçeği iç yapı alt boyutlarına ilişkin madde istatistikleri sunulmuştur. Ölçeğin iç yapı alt boyutlarından biri olan tema alt boyutuna ait madde istatistikleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*Tema Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri*

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M28. Çocuk kitaplarında temanın nasıl ifade edilmesi gerektiğini bilirim.	3.92	0.89	0.72*
M29. Çocuk kitaplarında temanın metin içerisinde her çocuk için doğru algılanır olması gerektiğini bilirim.	4.16	0.73	0.63*
M30. Çocuk kitabının temasının nasıl olması gerektiği hakkında bilgiye sahibim.	3.99	0.82	0.76*

* $p < .05$

Tablo 7'de görüldüğü üzere ölçeğin tema alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait ortalamalar 3.92 ile 4.16 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 8'de konu alt boyutuna ait madde istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 8
Konu Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M31. Çocuk kitaplarında hangi konuların daha fazla ilgi çekeceği bilgisine sahibim.	3.96	0.89	0.58*
M32. Çocuk kitaplarında yer almaması gereken kalıp yargıları bilirim.	3.99	0.86	0.53*
M33. Çocuk kitaplarında seçilen konuların iyi insan olma özellikleri, kültürel farklılıklara saygı, doğayı ve canlıları koruma, sevgi ve paylaşmanın önemi gibi konuları içermesi gerektiğini bilirim.	4.45	0.63	0.61*
M34. Çocuk kitaplarının çocuğun kendisi ve yakın çevresinden başlayarak daha uzak konulara göre seçilmesi gerektiğini bilirim.	4.08	0.88	0.58*
M35. Merak duygusu uyandıracak, eğlendirici, çocuğu sürpriz sonuçlara götürecek çocuk kitapları seçebilirim.	4.34	0.68	0.64*
M36. Özel durumlarla ilgili konular (ölüm, boşanma, yeni bir kardeşin gelmesi vb.) içeren kitapları yaş gruplarına göre dikkatle seçmem gerektiğini bilirim.	4.29	0.74	0.66*
M37. Özel gereksinimli çocukları anlatan kitaplar seçmem gerektiğini bilirim	4.16	0.85	0.54*

* $p < .05$

Tablo 8'de görüldüğü üzere ölçeğin konu alt boyutunda 7 madde yer almıştır. Bu maddelere ait ortalamalar 3.96 ile 4.45 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 9'da kahramanlar, metin, dil ve anlatım alt boyutuna ait madde istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 9*Kahramanlar, Metin, Dil ve Anlatım Alt Boyutuna Ait Madde İstatistikleri*

Maddeler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M38. Çocuk kitaplarındaki kahramanların seçiminde dikkat edilmesi gereken özellikleri bilirim.	4.20	0.76	0.67*
M39. Çocuk kitaplarında yaş gruplarına göre kullanılması gereken kahraman sayısını bilirim.	3.61	1.06	0.67*
M40. Çocuk kitaplarının metin özelliklerinin nasıl olmasını gerektiğini bilirim.	3.85	0.93	0.79*
M41. Bir konu ve ana fikrin yer aldığı çocuk kitaplarını kaç yaştan itibaren tercih etmem gerektiğini bilirim.	3.71	0.94	0.70*
M42. Çocuk kitabında kullanılan dil özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	3.99	0.81	0.77*
M43. Çocuk kitaplarında anlatımın nasıl olması gerektiğini bilirim.	4.14	0.76	0.74*
M44. Çocuk kitaplarında yer alan cümlelerin yapısı hakkında bilgi sahibiyim.	3.92	0.85	0.77*
M45. Çocuk kitaplarında kullanılan sözcüklerin seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilirim.	4.11	0.77	0.75*
M46. Kitaplarda çocukların sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerini destekleyebilecek nitelikte metinlerin olması gerektiğini bilirim.	4.29	0.68	0.61*

* $p < .05$

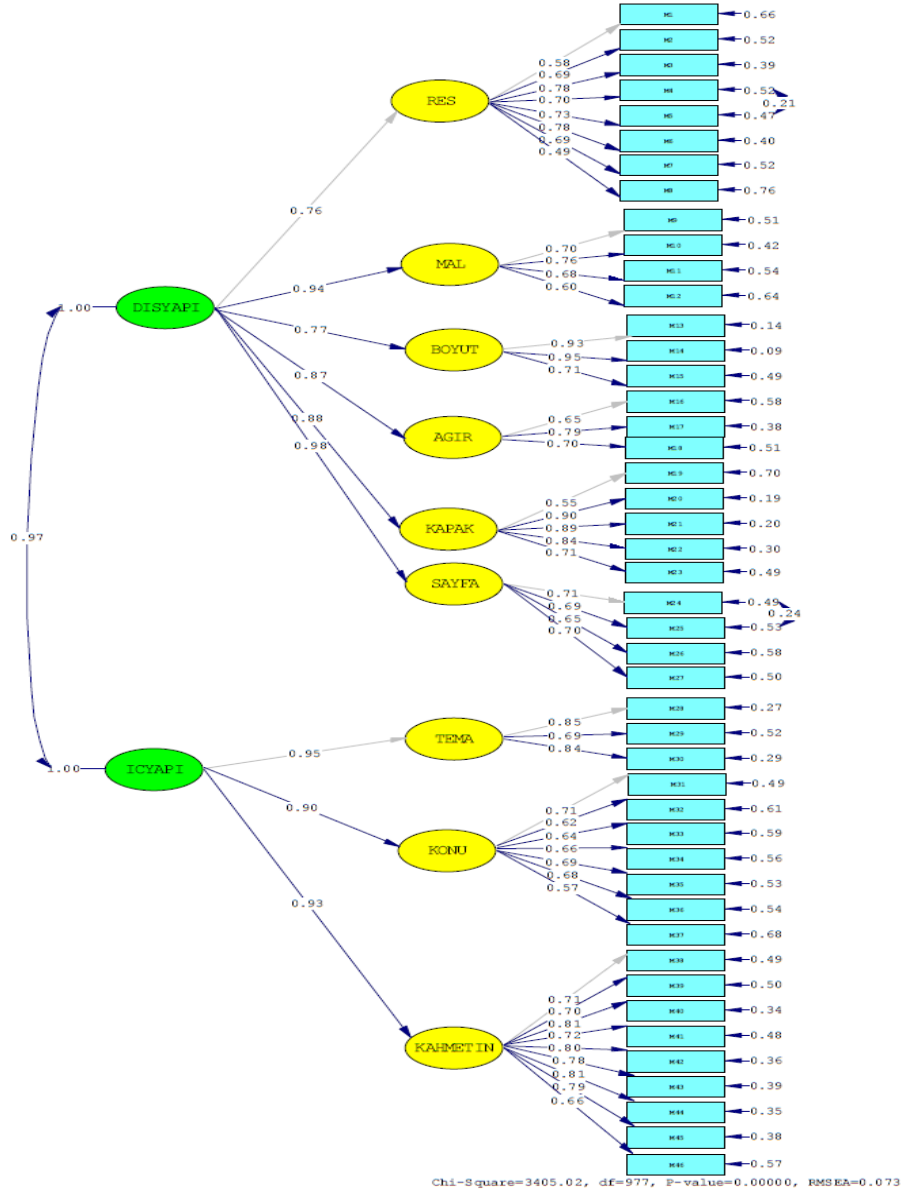
Tablo 9’da görüldüğü üzere ölçeğin “kahramanlar, metin, dil ve anlatım” alt boyutunda toplam 9 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait ortalamalar 3.61 ile 4.29 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerlik

Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği’nin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan DFA yapılmıştır. Buradan hareketle araştırma kapsamında dış yapı ve iç yapı olmak üzere genel iki boyut ve boyutlara ait toplam 9 alt boyutla kurulan ölçme modelinin veri uyumu test edilmiştir. Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği, Öğrenci Formu’na ilişkin yol diyagramı, faktör yükleri ve hata varyansları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

DFA Modeline İlişkin Faktör Yükleri ve Hata Varyansları



Şekil 1’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan 46 madde ile kurulan DFA modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayılarının (faktör yükleri) 0.49 ile 0.95 arasında ve hata varyansları ise 0.10 ile 0.76 değişmektedir. Tüm bu katsayılar 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Her bir madde için faktör yükü değerlerin 0.32’nin üstünde olması model veri uyumu için yeterli kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). DFA modelinde kurulan modelde hata varyansları ile ilişkili olan M4-M5 ve M24-M5 arasında modifikasyon (hatalar arası ilişki) yapılmıştır. Bu maddeler için örtük yapı tarafından açıklanmayan varyansları ilişkilidir. Yani bu maddelerin hata varyansları ilişkilidir. DFA modelinin model veri uyumuna ait değerler Tablo 10’da verilmiştir (Forza ve Filippini, 1998; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003).

Tablo 10
DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri

Uyum ölçüsü	Ölçeğe ait değerler	İyi düzey uyum	Kabul edilebilir düzey uyum
χ^2 / sd	3.49	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 < \chi^2 / sd \leq 5$
RMSEA	0.07	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$
SRMR	0.08	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$
CFI	0.97	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
NFI	0.96	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
NNFI	0.97	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI < 0.97$

Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: a causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1-20.

Tablo 10’da görüldüğü üzere ölçekten elde edilen ölçümler için kurulan DFA modelinde $\chi^2 / sd = 3.49$ olarak elde edilen değer kabul edilebilir düzeydedir. Benzer şekilde RMSEA ve SRMR değerlerin 0,08’den küçük ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. CFI, NFI ve NNFI değerleri 0.95’in üzerindedir ve iyi düzeyde uyum göstermiştir. Elde edilen tüm bulgular beraber değerlendirildiğinde, ölçekten elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlilik

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeğinin Öğrenci Formunun geneli ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin güvenirlilikleri için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlardan Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek	Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği	Resimleme Özellikleri	8	0.86
	Kitapta Kullanılan Malzeme	4	0.77
	Kitap Boyutu	3	0.89
	Dış Yapı Kitap Ağırlığı	3	0.75
	Kitap Kapağı ve Ciltleme	5	0.88
	Sayfa Düzeni	4	0.81
	Dış Yapı Geneli	27	0.95
	Tema	3	0.84
	Konu	7	0.83
	İç Yapı Kahramanlar, Metin, Dil ve Anlatım	9	0.92
İç Yapı Geneli	19	0.94	
Ölçeğin Geneli	46	0.97	

Tablo 11'de görüldüğü üzere, ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak elde edilmiştir. Bu değer ölçekten elde edilen ölçümlerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında güvenilirlik katsayısı değerlerinin 0.70'ten yüksek olduğu, diğer bir deyişle iyi düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir (George ve Mallery, 2016).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Çocuk Gelişimi Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Programı ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nde okuyan lisans öğrencilerinin okul öncesi dönemi çocukları için kitap seçme öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle alanyazın incelemesi yapılmıştır. Okul öncesi çocuk kitaplarına yönelik alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok anketlerin kullanıldığı (Montag ve diğ., 2015; Santora, 2019; Sawyer, 2009) görülmektedir. Bilgi ve Belge alan yazınında ise okul öncesi çocukları için kitabı seçimine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bu alanda daha çok kütüphanelerin önemi, okuma ve yazmaya becerilerinin gelişiminde kütüphanelerin katkılarına yönelik araştırmaların (Tepeli ve Arıcı, 2012; Yılmaz ve Ekici, 2011) yapıldığı görülmüştür. Ayrıca çocuk kitaplarının seçimi ile ilgili lisans öğrencilerine yönelik bir ölçeğin bulunmadığı da göze çarpmaktadır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçek geliştirme çalışmalarının hazırlık aşamasında odak grup görüşmelerinden yararlanılabilir. Bu çalışmada odak grupların belirlenmesinde homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Homojen örnekleme yönteminde, benzer özelliklere sahip bireyleri bir araya getirerek küçük belirgin bir alt grup (en uygun-optimum kişi sayısı

6-12 kişi) oluşturmaya olanak tanır (Şencan, 2005; Yıldırım ve Şimşek 2006). Bu noktadan hareketle Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören “Çocuk Edebiyatı” dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Bilgi ve Belge Bölümü’nde bu dersi seçmeli olarak alan öğrencilerle farklı oturumlarda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri ve ilgili alanyazın incelemesi sonucunda 50 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek taslağı alanda uzman olan 10 akademisyenin görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak gereksiz görülen 4 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Okul öncesi dönemi çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği (OÇKSÖ), kitapların dış yapı özellikleri ve iç yapı özellikleri olmak üzere iki genel boyut ve bu genel boyutların altında yer alan toplam 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Kitabın dış yapı özellikleri resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitap boyutu, kitap ağırlığı, kitapta kapak ve ciltleme ve sayfa düzeni olmak üzere 6 alt boyut, kitabın iç yapı özellikleri ise tema, konu ve kahramanlar, metin, dil ve anlatım olmak üzere 3 alt boyut içermektedir. Beşli likert olarak puanlanan ölçeğin dış yapı alt boyutlarına ilişkin madde istatistikleri incelendiğinde, alt boyut maddelerine ait ortalamaların genel olarak 3.11 ile 4.42 arasında, iç yapı alt boyut maddelerine ait ortalamaların ise 3.61 ile 4.45 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonu dikkate alındığında, hem dış yapı hem de iç yapı alt faktörlerinde tüm maddelere ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30’un üzerinde olduğu belirlenmiş ve maddelerin ilgili alt boyutla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nurosis, 1994).

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrudan Doğrusal Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA’nın kullanılma nedeni ise kitap seçim ölçütlerinin alanyazında açık ve net bir biçimde belirtilmiş olmasıdır. Yapılan çeşitli çalışmalarda çocuk kitaplarının özellikleri dış yapı ve iç yapı özellikleri şeklinde gruplanarak sunulmuştur. Ancak bu çalışmalarda ölçme araçları olarak genellikle araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ya da kontrol listeleri kullanılmıştır. Örneğin Gönen ve diğ. (2014), 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerini inceledikleri çalışmada belirlenen kitapları incelemek amacıyla kontrol listesi kullanmışlardır. Kontrol listesinde, incelenen resimli kitapları fiziksel özellikleri açısından resimleme, boyut, malzeme türü ve ciltleme, yazı özellikleri, içerik (iç yapı) özelliklerinden ise konu, dil, tema, anlatım özelliklerine ilişkin maddeler yer almıştır. Weih (2015), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kitap seçim ölçütlerinde öncelikli olarak kitap türlerini (hikaye kitapları ve bilgilendirici kitap) ele almıştır. Buna ek olarak hikaye kitabı seçiminde, hikayenin geçtiği ortam, hikayede işlenen sorun ya da çatışma, konu ve olaylar ve karakter özelliklerini; bilgilendirici kitap seçiminde ise kitap içeriği, yaratıcılık, resimleme, anlatım ve basım özelliklerini ölçüt olarak belirlemiştir. Yükselen ve diğ. (2016) ise okul öncesi eğitimcilerin çocuk kitabı seçerken dikkate aldıkları ölçütleri belirlemek amacıyla anket kullanmışlardır. Kullanılan ankette kitabın fiziksel ve içerik özellikleri, çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu ve çocuk kitabı türleri şeklinde kategorilendirilmiştir.

Bu çalışmada, Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeğinde yer alan 46 madde ile kurulan DFA modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayılarının (faktör yükleri) 0.49 ile 0.95 arasında ve hata varyanslarının 0.10 ile 0.76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tüm bu katsayılar 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Her bir madde için faktör yükü değerlerin 0.32'nin üstünde olması, model veri uyumu için yeterli olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Ölçekten elde edilen ölçümler için kurulan DFA modelinde $\chi^2 / sd = 3.49$ olarak elde edilmiştir. Bu değer kabul edilebilir düzeydedir. Benzer şekilde RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08'den küçük ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. CFI, NFI ve NNFI değerleri 0.95'in üzerinde iyi düzeyde uyum göstermiştir. Elde edilen tüm bulgular beraber değerlendirildiğinde, ölçekten elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği, Öğrenci Formu'nun geneli ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan Cronbach Alpha değerleri çerçevesinde ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak belirlenmiştir. Bu değer de ölçekten elde edilen ölçümlerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında ise güvenilirlik katsayısı değerleri 0.70'ten yüksek olduğu için ölçeğin alt boyutlarının da iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2016).

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bulgular beraber değerlendirildiğinde güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan Okul Öncesi Dönemi Çocukları İçin Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği'nin, Öğrenci Formu'nda yer alan maddelerin öğrenciler için geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı; ölçekten elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada psikometrik özellikleri belirlenen okul öncesi dönemi çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği (OÇKSÖ) beşli likert tipinde puanlanan 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan da 230'dur. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Her bir alt boyut ve ölçeğin geneli için alınan yüksek puan, öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek dış yapı ve iç yapı olmak üzere iki genel boyut ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan dış yapı alt boyutları resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitap boyutu, kitap ağırlığı, kitapta kapak ve ciltleme ve sayfa düzeni, iç yapı alt boyutları ise tema, konu ve kahramanlar, metin, dil ve anlatım olarak belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Maltepe (2009), Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin çocuk kitabı seçebilme yeterliklerini incelediği çalışmada; öğrencilerin kitabı seçerken kitapların görsel öğelerine (özellikle resimlere), basım, yazı karakteri ve punto büyüklüğüne dikkat ettiklerini belirlemiştir. Tezel-Şahin ve Tutkun (2016) okul öncesi dönemde çocuğu olan anne babaların kitap seçiminde dikkat ettikleri ölçütleri inceledikleri çalışmada ise annelerin çoğunlukla çocuklarına kitap seçerken yaşlarına ve kitabın içeriğine dikkat ettiklerini belirlemişlerdir. Bayraktar ve Demiriz (2017) öğretmenlerin

çocuklar için kitap seçerken kitabın dış yapı özelliklerinden kapak ve ciltleme, kullanılan malzeme, sayfa düzeni, resimleme ve boyut, iç yapı özelliklerinden ise dil ve anlatım, konu ve kahraman özelliklerine yer verdiklerini ortaya koymuşlardır. Çolaklar (2019) kütüphanede bulunan okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmada kütüphanede bulunan kitapların çoğunu okumanın kolay ve 30 sayfadan az, resimli, kuşe kağıt ve karton kapaklı olduğu, az sayıda kitabın ise bez ciltli, biçim çizgili ve düz metin sütunlu olduğunu belirlemiştir. Anıl-Yılmaz ve Yılmaz (2021) kitapların dış ve iç yapı özelliklerinin 0-7 yaş arası çocukların kütüphaneden resimli çocuk kitabını ödünç alma sayısındaki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda resimli kitapları ödünç almada kitaplardaki basım bilgisi, kitap boyutu ve kitabın üzerinde yaş grubu bilgisinin bulunmasının etkili olmadığı bulunmuştur. Kitap ödünç alma sayısında resimli kitapların özgün ya da çeviri olması, kapak görsellerinin ilgi çekici, içeriğini (konuyu) yansıtmaması ve resim ve metin oranı uygunluğu, çocuğun gelişim düzeyi, ilgi ve gereksinimlerine uygun olması ödünç alma sayısında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar da dikkate alındığında okul öncesi dönemi çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen veriler ile uyumludur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar bağlamında, lisans öğrencilerinin resimli çocuk kitabı seçimlerine yönelik farkındalık kazandıran ölçeklerin yaygınlaştırılması ile "Çocuk Edebiyatı" alanında üniversitelerdeki zorunlu ve seçmeli derslerin içerikleri zenginleştirilebileceği düşünülmektedir. Çocuklara yönelik kitapların hazırlanma süreçlerinde de bu ölçeklerdeki ölçütler dikkate alınarak daha nitelikli ve amaca yönelik ürünler hazırlanabilir.

Bu araştırma kapsamında geçerlilik ve güvenlik çalışması yapılan ölçek kullanılarak farklı üniversitelerde öğrenim gören çocuk gelişimi, bilgi ve belge yönetimi bölüm öğrencileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklar için kitap seçim öz yeterlik düzeyleri belirlenebilir. Yine benzer şekilde okul öncesi çocukları için kitap seçim özyeterlik ölçeğinin öğretmen formu ve aile formu da geliştirilebilir. Aynı zamanda geliştirilen bu ölçek okul öncesi düzeyde yazılan bir çocuk kitabının taşınması gereken nitelikleri içerdiğinden dolayı yeni yazılacak çocuk kitapları için yol gösterici bir rehber olarak da kullanılabilir.

References

- Alkan-Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. [The concept of children's literature in the preschool period and the characteristics of children's books]. F. Temel ve A. Turla (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* [in *Children's Literature*] içinde (ss. 52-84). Hedef Yayıncılık.
- Andrian, J., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686. <https://doi.org/10.1017/S0305000905006963>
- Anıl-Yılmaz, G. & Yılmaz, B. (2021). Eskişehir İl Halk Kütüphanesi dermesinde bulunan resimli çocuk kitaplarının fiziksel ve içerik özelliklerinin ödünç alınma üzerinde etkisi [The effect of physical and content characteristics of illustrated children's books in the Eskişehir Provincial Public Library's collections on borrowing]. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 353-387. <https://doi.org/10.24146/tk.955105>
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 55-65. <http://doi.org/www.fupress.com/rief>
- Bağcı-Ayrancı, B. & Aytas, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri [Preschool teacher candidates' views on functionality of child literature in education]. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240. <http://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5093>
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı* [Children's literature in terms of Turkish teaching]. Pegem Yayınevi.
- Bayraktar, V. & Demiriz, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin çocuk kitabı seçiminde kullandıkları ölçütlerin kıdem durumuna göre incelenmesi [Examination of pre-school teachers using criteria in the selection of children's books according to seniority]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 791-811. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/360466> adresinden erişilmiştir.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Doğan Güçüz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007) [Studies on early childhood development in Turkey (2000-2007)]. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(1), 1-8. http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_322.pdf

- Chen, P., Rea, C., Shaw, R., & Bottino, C. J. (2016). Associations between public library use and reading aloud among families with young children. *The Journal of Pediatrics*, 173, 221-227. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S002234761600319X?token=D45C3932EB80C82ACDFCCD5F2FD004D478A66C010FC0EADA91956FF2FCC8F9C742419E173CA0467489D1FBEE5EBB06DB&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220427092256> adresinden erişilmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2011). *Research methods design and analysis*. Pearson Education, Inc.
- Christie, J. F., Enz, B. J., Vukelich, C., & Roskos, K. A. (2013). *Teaching language and literacy*. Pearson.
- Clark, L. K. (2017). Caregivers' perceptions of emergent literacy programming in public libraries in relation to the National Research Councils' guidelines on quality environments for children. *Library and Information Science Research*, 39, 107–115. <http://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.04.001>.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. [A research about the reading habit readiness situations of preschool children: Hacettepe University Beytepe Preschool sample]. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/502/495>
- Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2016 (CUCEP 2016) [Child Development Undergraduate Education National Core Education Program 2016 (CUCEP 2016)]. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf
- Çolaklar, H. (2019). Bartın İl Halk Kütüphanesindeki okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı ölçütleri: Yazım, dil, biçim ve içerik özelliklerine göre değerlendirilmesi, [External structure criteria of pre-school children's books in Bartın Public Library: Evaluation according to spelling, language, form and content characteristics]. *Bilgi Yönetimi Dergisi*, 2(2), 145-168. <http://doi.org/10.33721/by.643555>
- Delice Güller, E. & Bilbay, P. (2016). Kütüphane yapılarında okul öncesi çocuklara yönelik interaktif mekanların irdelenmesi. [Investigation of interactive spaces for preschool children in library buildings]. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 398-414. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/805278>

- Demir, M., Karaman Benli, G., Yıldırım, Z., Çopur, G. Temiz, N. Kömür, E., Hamidi, E. Ş., Turla, A., Sert, İ., Koç, D., Şenses, E. S., Önder, S. & Aycan, İ. B. (2020). Bebek kütüphaneleri için nitelikli materyal seçimi. [Selection of qualified materials for baby libraries]. Ş. Ceylan ve M. A. Akkaya (Ed.). *Bebek Kütüphaneleri Çalıştay Kitabı [Baby libraries workshop book]*. (7-8 Ekim 2019) *Karabük* içinde (ss. 39-45) Ankara: Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. [An investigation of the books in TUBITAK children library series according to their lay out criteria and content criteria]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161002>
- Dickinson, D. K., Collins, M. F., Nesbitt, K., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Hadley, E. B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children. *Journal of Cognition and Development*, 20(2), 136–164. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15248372.2018.1483373>
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C.-H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277. <http://doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J. Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13225>
- Dwyer, J., & Neuman, S.B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489–494. <http://doi.org/10.1007/s10643-008-0236-5>.
- Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: a causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1-20. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0925527398000073?token=84180C7301F0E74966D0A737BD05EBDB735DA4E83EEC97DDB94987FBFDE932A8B5F93B3458E2772D8072528E2311AB3C&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220427093438>
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

- Gönen, M. & Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet'te resimli çocuk kitapları (e-book) [A new approach to children's books: Children's picture books (e-books) on the Internet]. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. [The examination of children's picture books' features for 0-3-year-olds]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/ H.U. Journal of Education* 29(1), 126-139. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1959-published.pdf>
- Gönen, M., Temiz, N. & Akbaş, S. C. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk kütüphanelerinin rolü ve önemi: Bir kütüphane programı örneği [The role and importance of children's libraries in early childhood: A library program sample]. *Milli Eğitim*. 208, 76-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441341>
- Gönen, M., Vuran, S. Yılmaz, A. Ünsal, F. Ö., Bayrak, G., Turla, A. Güzelarslan, Ö. & Toprak, D. (2018). Çocuk kütüphanelerinde okul öncesi dönem [Preschool period in children's libraries]. Ç. Polat, E. Yılmaz ve Kakırman Yıldız, A. (Ed.) *Çocuk kütüphaneleri çalıştayı* içinde [In *Children's libraries workshop*]. (ss. 21-31). Kızılcıhamam-Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı yayınları; 3594. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/72986,2-cocuk-kutuphaneleri-calistayipdf.Pdf?0&_tag1=7C9AD4DFF329F9EE7CC22D61FCDC9C8617FD3729&refer=2BA6F54330D98468CCAED483F7F080774D88C98F96344D0FB8A469FE039A2B52
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.
- Hacettepe Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Çocuk ve Gençlik Yayınları ders bilgi paketi [Hacettepe University, Department of Information and Records Management, Child and Youth Publications course information package]. <https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPaac&curUnit=520&curSunit=396#>
- Hilbert, D. D., & Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42, 105-113. <http://doi.org/10.1007/s10643-013-0588-3>.
- Honig, A. S., & Shin, M. (2001). Reading aloud with infants and toddlers in child care settings: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 193-197. <https://bitly.ws/33ebc>
- Hsiao, C. Y., & Chang, Y. M. (2016). A study of the use of picture books by preschool educators in outlying Islands of Taiwan. *International Education Studies*, 9(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086628.pdf>

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Yayıncılık.
- Karemaker, A., Jalley, F., Clancy, C., & Sylva, K. (2017). The effects on children's literacy skills of reading e-books with different features: Are 'bells and whistles' over-rated? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 30-36. <http://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.01.004>
- Karweit, N. & Wasik, B. A. (1996). The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 1(4), 319-348. https://www.researchgate.net/publication/232474205_Beyond_the_Pages_of_a_Book_Interactive_Book_Reading_and_Language_Development_in_Preschool_Classrooms
- Katranç, M. & Yetkin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. [Parents' views on children's reading and library habits and children's library]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1817-1839. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/823701>
- Korat, O., Graister, T., & Altman, C. (2019). Contribution of reading an e-book with a dictionary to word learning: Comparison between kindergarteners with and without SLI. *Journal of Communication Disorders*, 79, 90-102. <http://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.004>
- Kozak, S., & Recchia, H. (2018). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577. <http://doi.org/10.1002/trtr.1760>
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi [An analysis of preschool education illustrated children's books in terms of necessary qualities]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321491>
- Leech, K., A., & Rowe, M., L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language*, 34, 205-226. <http://doi.org/10.1177/014272374534220>
- Liu, J., Ito, T., Toyokuni, N., Sato, K., & Nakashima, M. (2012). Enhancing children's activity in browsing/reading together by the installation of the BrowsReader in the children's room of a library. *Information Processing and Management*, 48, 1094-1115. <http://doi.org/10.1016/j.ipm.2012.02.005>
- Lonigan C. J., & Shanahan, T. (2008). *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. The National Institute for Literacy.

- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi [Evaluation of seven juvenile books for their convenience to the principles of juvenile literature]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92341>
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy*. Delmar Learning.
- MacLean, J. (2008). *Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children*. Penn State University. <http://amesburylibrary.org/wp-content/uploads/2012/03/Library-Preschool-Storytimes-Article.pdf>
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri [Pre-service Turkish teachers' adequacies of selecting children's literature products]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/857109>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <http://doi.org/10.2307/2334770>.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/854/606>
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <http://doi.org/10.1080/10409280701838603>.
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26, 1489-1496. <http://doi.org/10.1177/0956797615594361>.
- Noble C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>.
- Nurosis, M. (1994), *Statistical data analysis, SPSS Inc.*, Chicago, IL
- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı [Preschool Education Undergraduate Program]. (2018) <https://bitly.ws/33ebD>
- Pekdoğan, S. (2017). 3-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin resimli çocuk kitapları ölçütlerinin incelenmesi [Investigation of measurements for children's pictures books selection of parents with 3-6 year old children]. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(71), 315-326. http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1419922183_16%20Serpil%20PEKDOGAN.pdf

- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-23. <http://doi.org/10.3200/JOER.98.1.14-23>.
- Robins, S., Treiman, R., & Rosales, N. (2014). Letter knowledge in parent-child conversations. *Read Writ*, 27, 407-429. <http://doi.org/10.1007/s11145-013-9450-7>.
- Roux, A. (2012). *The production and use of wordless picture books in parent-child reading: An exploratory study within a South African context* (Thesis of Masters of Philosophy). The University of Stellenbosch Supervisor.
- Santora, L. A. (2019). Assessing children's book collections using on anti-bias leans. *Anti-Defamation League*, <https://www.adl.org/sites/default/files/assessing-childrens-book-collections-using-an-anti-bias-lens.pdf>
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education Journal*, 37, 401-409. <http://doi.org/10.1007/s10643-009-0365-5>.
- Sawyer, W. E. (2009). *Growing up with Literatur*. Delmar.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E., & Rao, P. K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327). Plural Publishing Inc.
- Sever, S. (2003). *Çocuk Edebiyatı* [Children's Literature]. Kök Yayıncılık.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M., & McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. Pearson Education.
- Sparks, R. L., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of 10 years later. *Reading and Writing*, 27, 189-211. <https://psycnet.apa.org/record/2013-11559-001>
- Stevenson, D. (1996). Frightening the children? Kids, grown-ups, and scary picture books [Electronic version]. *The Horn, Book Magazine*, 72(3), 305-314. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87698>

- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 4(50), 1-14. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5807901/pdf/fpsyg-09-00050.pdf>
- Švab, K., & Žumer, M. (2015). The value of a library catalog for selecting children's picture books. *Cataloging & Classification Quarterly*, 53(7), 717-737. <http://doi.org/10.1080/01639374.2015.1044059>.
- Şen, E. (2020). *Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik [Fictional Reality in Children's Literature]*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik (1. Baskı) [Reliability and validity in social and behavioral measurements]*. Seçkin Yayıncılık.
- Şengül-Bircan, T. (2017). A study on reading habits of social studies and history teachers in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(10), 569-582. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/467E87F64521>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., & DeLoache, J. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 395-400. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2952631/pdf/nihms-216908.pdf>
- Tekin, A. K. & Tekin, G. (2006). Parents' knowledge level about the picture books they use for children. Hacettepe University, *Journal of Education Faculty*, 31, 159-168. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87698>
- Tekin, E. (2017). *Süleyman Bulut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. [The study of Süleyman Bulut's children's books in terms of basic principles of children's literature]*. (Tez No. 475363) [Yüksek lisans tezi/ Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Temiz, N. & Akman, B. (2015). Erken çocukluk döneminde erken müdahale konusunda bilim insanlarının bilgi, tanımlama ve rolleri ile ilgili değerlendirmeleri. [Evaluations of scientists' knowledge, definition and role in early intervention in early childhood]. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 30-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88844>

- Tepeli, Y. & Arıcı, E. F. (2012). Öğretmen adaylarının kütüphane kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. [The use of libraries of pre-service teachers]. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 64-74. <https://docplayer.biz.tr/2892662-Ogretmen-adaylarinin-kutuphane-kullanimina-iliskin-nitel-bir-arastirma.html>
- Tercanlı-Metin, G. & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlerinde etkili bir gelişim önerisi. [Reading book during infancy and early childhood: An effective recommendation for well-child care]. *Çocuk Dergisi*, 14(3),89-94. <http://doi.org/10.5222/j.child.2014.089>
- Tezel-Şahin, F. & Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. [Mother, father and book at preschool age]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2373-2390. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309247>
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century*. Pearson Prentice Hall.
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve Kitap. [Child and book]. M. R. Şirin (Ed.). *99 Soruda çocuk edebiyatı* içinde [in *Children's literature in 99 questions*]. (ss. 199-202). Çocuk Vakfı.
- Turan, F., Gönen, M. & Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi [Examination of level of competence in choosing picture story books and perception of self competence of early childhood education teacher candidates]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/292025>
- Turla, A. (2018). Okul öncesi kitap yazarı olmak [Being a preschool book writer]. A. Turla (Ed.). *Çocuk edebiyatı* [in *Child literature*] içinde (ss. 171-211). Hedef Yayıncılık.
- Tür, G. & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve kitap* [Preschool children's literature and books]. Ya-Pa.
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70. <https://www.scienceopen.com/document?vid=8254f3c9-3a49-4e44-b430-1643adfc84ae>.
- Weih, T. G. (2015). How to select books for teaching to children: Taking a critical look at books through a pedagogical lens. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554313.pdf>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69(3), 848-872.

- Wolfenbarger, C.D., & Sipe, L. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Review of Research*, 84(3), 273-280. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/32
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Basım) [*Qualitative research methods in the social sciences*]. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. & Ekici, S. (2011). Çocuk kütüphanesi hizmetleri için ilkeler. [Guidelines for childrens' libraries services]. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(4), 545-552. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/812026>.
- Yükselen, A., Yumuş, M. & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşü. [The preschool educators' views about the criteria for selecting children's book]. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

The research was produced from the project named "Development of the Student Form and Librarian Form of the Book Selection Self-Efficacy Scale for Preschool Children" within the scope of the Scientific Research Project numbered 2021/B30 of İstinye University. Only the validity and reliability results of the "Student Form" are presented in the present article. This study was approved by the Ethics Committee of İstinye University, Human Research Ethics Committee, with the protocol number 94 on 15.09.2020.

Araştırma İstinye Üniversitesi, 2021/B30 numaralı Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında Okul Öncesi Dönemi Çocukları için Kitap Seçim Özyeterlik Ölçeği Öğrenci Formu'nun ve Kütüphaneci Formunu'nun Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı projeden üretilmiştir. Makalede sadece "Öğrenci Formu" geçerlik ve güvenirlik sonuçları sunulmuştur. Bilimsel Araştırma Projesi olarak hazırlanan bu çalışma İstinye Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 15.09.2020 tarihi 94 nolu protokol ile etik kurulu tarafından onaylanmıştır.

Proportion of Author's Contribution

Author contribution rates are 25%, 20%, 15%, 10%, 10%, 10% and 10%, respectively, depending on the author rank in the article.



Parents' Views of Their Children's Book Preferences and Reading Habits

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.24.2021	06.20.2023	10.17.2023

Atilla Dilekçi  ¹

Bolu Measurement and Evaluation Center

Seher Çiçek  ²

Düzce National Education Directorate

Abstract

This paper investigated parents' views of their children's reading habits. The study also revealed the role of parents in helping their children acquire reading habits. In line with these purposes, the research was conducted in accordance with the principles of a case study. The sample consisted of 20 parents of primary school children. Data were collected through semi-structured interviews. The data were analyzed using content analysis. The data were grouped into main themes and subthemes, and the results were explained. The results show that children are interested and eager to read, but they develop attitudes toward books based on their genres, contents, subject matters, and designs. According to the parents, their children prefer to read adventure stories and fairy tales. Parents share that visuality, volume, writing, and design affect their children's choice of books. Visual richness, vivid colors, culturally and morally appropriate images, images that match the content, cover images, number of pages, and appropriate size affect children's choice of books. Difficulties experienced by parents in choosing books are the possibility that their children may not like the books, difficulty in selecting age-appropriate books, difficulty in accessing various books, book prices, not knowing the current books, and the book not being suitable for cultural and social norms. Considering all these results, we think that parents need help with their book choices.

Keywords: Primary school parents, book selection, reading habits, reading behaviors, parent role.

Citation: Dilekçi, A., & Çiçek, S. (2023). Parent's Views of Their Children's Book Preferences and Reading Habits. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1013-1066. <https://doi.org/10.30964/auebfd.957137>

¹Corresponding Author: Dr., Bolu Measurement and Evaluation Center, E-mail: dilekciatilla@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5393-9570>

²Dr., Düzce National Education Directorate, E-mail: sehertabak123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1501-2675>

Reading is a cognitive process that involves visually perceiving letters, words, sentences, and punctuation marks, and comprehending and vocalizing their meanings as the eyes scan across lines (Göğüş, 1978; Kavcar & Oğuzkan, 1987; Öz, 2011; Özdemir, 2010; Sever, 2000; Ünal, 1999). However, reading is not merely about decoding sound patterns that correspond to written symbols; it also entails filtering those patterns through our minds, forging connections based on our experiences, and constructing meaning (Binbaşıoğlu, 2004, p. 40). As such, the process of making meaning in reading relies on the harmonization of both cognitive and physical components.

Reading education aims to cultivate an understanding of the connection between sound and writing. During the preschool years, children develop skills in cognition, emotion, and mobility. In primary school, students learn to recognize letters in a specific order and decode or create codes by matching letters to sounds. This enables them to acquire basic reading and writing skills. As students progress through the grades, they gain experiences that help them read and comprehend longer texts, and develop good reading habits. Achieving literary literacy, which involves independent reading and a higher level of basic literacy, is achieved through continuous reading of a variety of genres. We should encourage students to form reading habits after they have developed the basic skills of reading and writing on their own, in order to promote lifelong learning (Karatay & Dilekçi, 2020).

Reading habit is one's continuous, regular, and critical reading activity in line with a reason or need (Odabaş, et al., 2008; Yılmaz, 2004). People with reading habits see reading as a need for personal development and as an enjoyable endeavor (Balçı, 2009; Gönen et al., 2004).

Reading habits, which are the basis of lifelong learning outside of school, develop the individual cognitively and emotionally (Karatay, 2011). Additionally, according to teachers, a positive correlation exists between reading habits and academic performance. Centralized exams in Turkey mostly measure students' reading comprehension skills. Therefore, according to teachers, developing reading habits is fundamental for success in these exams (Karatay & Dilekçi, 2020).

Book selection is one of the main factors affecting reading habits. Factors affecting book choice are the type, subject matter, outer cover design, font size, and visuals of the book (Hopper, 2005; Mohr, 2006). Yurtbakan and Erdoğan (2020) argue that fourth graders prefer to read storybooks and magazines the most and go to libraries to borrow stories and novels. Gürsoy and Göçer (2021) report that comic books make sixth graders more interested in reading hours. Yaman and Süğümlü (2010) document that middle-school students prefer stories and novels. Research showed that students prefer reading stories the most (Acat et al., 2008; Aksoy, 2014).

The subject matter is another factor affecting students' book choices. Clark and Foster (2005) document that British students prefer to read a wide variety of subjects, such as adventure, comedy, and horror/ghost stories other than textbooks. Yurtbakan

and Erdoğan (2020) also report that fourth graders pay attention to books' subject matters and prefer adventure books.

Formal features (cover design, size, volume, font size, and visuals) affect middle school students' book preferences. Çetinkaya (2007) states that external features (cover, size, font size, pictures, etc.) should be suitable for children. Altunkaynak (2018) maintains that students pay attention to the formal elements (cover, weight, size, font size, page spacing, and pictures). Altunkaynak (2018) also notes that students want to establish a relationship between a book's cover image and its content. Kantarcıoğlu (1991) also found that children liked large and useful books.

Yurtbakan and Erdoğan (2020) maintain that students buy books with their parents or borrow them from libraries. Students borrow books from school libraries or classroom bookshelves (İşcan et al., 2013) or buy them (Karatay & Dilekçi 2020; Kurulgan & Çekerol, 2008). According to Şahin, İşcan, and Maden (2009), the classroom library is the greatest source of books. Students read the books in classroom libraries (Balcı et al., 2012; Bayis, 2010; Yurtbakan & Erdoğan, 2020). Clark and Foster (2005) argue that students read more if they have more time and can find cheaper books on topics they like. Therefore, the more quality, inexpensive, and interesting books children have access to, the faster they will adopt reading habits.

We live in the age of technology. Therefore, reading is essential to cope with new information (Sangkaeo, 1999). Researchers argue that technology prevents people from reading (Aksaçlıoğlu, 2005; Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Aral & Aktaş, 1997; Beentjes & Voort, 1988; Durualp et al., 2013; Evra, 1998; Gagne, 1992; Koolstra et al., 1997; Shen, 2006; Yurtbakan & Erdoğan, 2020). In other words, people have difficulty adopting reading habits because they use technology without any restrictions in a way that is inappropriate for its purpose. Students have computers and TVs at the center of their lives (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007). A negative correlation exists between the time spent watching TV and reading books. Yurtbakan and Erdoğan (2020) report that TV is a major obstacle that prevents fourth graders from reading books. Clark and Foster (2005) argue that British students believe that designing websites/magazines, meeting authors/famous readers, and reading games might encourage them to read. Members of Generation Z, also known as digital natives, are born into a world of screens. Therefore, we must introduce children to books before screens and ensure they enjoy reading through technology. At this point, parents must take greater responsibility and provide opportunities for their children to gain reading habits by regulating their relationship with technology.

Reading habits should be developed and encouraged from an early age (Sangkaeo, 1999). Children's acquisition of reading habits is a prerequisite for their communication with their families and friends, mental development, proficiency in their mother tongue, and academic success (Clark, 2010; Doiron & Asselin, 2011; Gaona & González, 2011; Ivey & Broaddus, 2001; Karatay & Dilekçi, 2020; Oriogu, 2015; Zickuhr et al., 2012) because reading enables us to acquire, generate, and share knowledge throughout our lives. However, reading and related skills cannot develop

alone during childhood. Parents play an important role in helping children develop these skills (Arıcı, 2021). To help their children acquire reading skills and habits, parents do reading-related practices, rituals, activities, contacts, etc. from infancy onwards because education starts in the family and expands like a ring, encompassing the environment. In other words, all supportive and guiding activities for early and basic literacy provide children with a rich set of experiences so that they can understand what they listen to or read, develop an interest in reading, and finally acquire reading habits (Bayat & Çetinkaya, 2018; Çetin & Karaata, 2010; Kemiksiz, 2018; Tanju, 2010).

Parents are role models for children. Therefore, they play a critical role in children's development of reading habits (Karatay & Dilekçi, 2020). Parents, teachers, and friends have important roles in the maturation of children's cognitive, affective, and kinesthetic characteristics related to reading before they start reading and writing. Therefore, this study focused on what primary school parents think about their children's reading habits. For this reason, this study tried finding out what kind of books primary school students choose, where they get books from and what kind of responsibilities parents have. In this context, the research question is "What do primary school parents think about their children's book preferences and reading habits?"

Research Objective

Primary school children's reading habits are closely related to their reading choices. Children's choices are guided by their parents, who help children develop reading habits. Therefore, this study aimed to determine the criteria that primary school parents set when choosing books for their children, their ways of accessing books, and their activities in the process of acquiring reading habits. In line with this general purpose, the research sub-questions are as follows:

1. How often do parents think their children read books?
2. What kind of attitudes do parents think their children have toward reading?
3. How old were their children when they first bought them books?
4. What kind of books do parents think their children prefer to read?
5. What do parents think their children like to read about?
6. What design features do parents pay attention to when choosing books for their children?
7. How do parents get books for their children?
8. From whom do parents seek advice when choosing books for their children?
9. What are the challenges of choosing books for their children?
10. What do parents do to help their children develop reading habits?
11. What do parents think prevent their children from acquiring reading habits?

Method

This chapter explained the research model and provided information about the participants and the research process.

Research Model

This was a case study, which is a qualitative research method. This research design focuses on people's lived experiences to generate contextually relevant ideas and examine their causes (Gillham, 2000). Revealing, understanding, and explaining events and phenomena based on ideas guides teaching processes, teachers, or research (Merriam, 1990). Parents play an important role in helping primary school students to acquire reading habits. Therefore, this study investigated the genre, subject matter, visual design, and volume characteristics that influence parents' choice of books for their children. We should determine what activities parents do to help their children develop reading habits. Therefore, this research adopted a systematic case study to collect data. A systematic case study involves the following steps: identifying research questions, determining analysis objectives, selecting participants, collecting and analyzing data, and reporting results (Yıldırım & Şimşek, 2013). Accordingly, the planning, execution, and finalization of the research were carried out according to the stages in this process.

Study Group

Participants were recruited using purposive criterion sampling, which was the sampling of choice because the goal was to collect data from people with first-hand experience. The inclusion criterion was having a child who was a first-, second, third or fourth grader. The sample consisted of 20 parents. Table 1 shows the participants' characteristics.

Table 1

Participants' Characteristics

Participants' Characteristics		f
Gender	Woman	18
	Man	2
Age (years)	25-30	1
	31-35	7
	36-40	9
	41-45	1
	46-50	1
	51-55	1
Occupation	Housewife	11
	Public personnel	7
	Private sector employee	2

Eighteen participants were women between the ages of 25 to 40. Eleven participants were housewives. Seven participants were public personnel. Two participants were private -sector employees.

Data Collection Tools

Data were collected through semi-structured interviews that are conducted to ask open-ended questions to participants to discover their views on a subject matter. First, the researchers reviewed the literature and examined the interview forms of relevant studies. As a result, they developed a 15-question interview form. After expert opinions and a pilot test, they combined similar questions and reduced the number of questions to 11 for content validity. The data were collected in a primary school in the central district of Düzce province in the 2020-2021 academic year. The researchers decided to interview five parents of students at different grade levels. They interviewed all participants and transcribed the interviews.

Ethical Committee Approval

The study was approved by the Social Sciences Human Research Ethics Committee of Bolu Abant İzzet Baysal University (Protocol No: 2021/148, Date: 29.04.2020 & Meeting No: 2021/04). All parents were briefed about the research purpose and procedure. Informed consent was obtained from those who agreed to participate.

Data Analysis

The data were analyzed using content analysis. Participants' answers were coded under main themes and subthemes. These opinions were sorted according to their frequency under the themes. The themes and subthemes were presented in the tables. Moreover, direct quotes were used to provide a detailed picture.

In qualitative research, data are recorded in detail for validity. Researchers explain the process of concluding (Yıldırım & Şimşek, 2013). For validity, the researchers reviewed studies on reading preferences and then consulted two experts. After the pre-test, they removed repetitive questions and finalized the interview form.

For reliability, the researchers evaluated the data independently of each other. They then coded the data into the main and sub-themes. The first evaluation showed that the researchers were in 88% agreement on the themes. The researchers read the items on which they disagreed and coded the data under the themes they were related to as a result of their evaluations. Thus, they reached a consensus.

Results

This section addressed the results under eleven subproblems.

1. Subproblem

The first subproblem sought answers to the question "How often do parents think their children read books?" Table 2 shows the results.

Table 2*Reading Frequency*

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Every day (min)	30	1, 2, 7, 12, 14, 18	6	20	30
	20-25	3, 4	2	20	10
	60 -90	17, 20	2	20	10
	10	6	1	20	5
	15-20	8	1	20	5
	Eki.15	9	1	20	5
	30-40	10	1	20	5
	Changes	15	1	20	5
Once a week (min)	30	13, 16	2	20	10
	Changes	11	1	20	5
Once every two days (min)	30-45	19	1	20	5
	30	5	1	20	5

Participants' views were grouped under three main themes and 12 subthemes. The main themes were "every day," "once a week," and "once every two days."

Every day: Fifteen participants stated that their children read books every day for ten minutes to an hour and a half. "My kid finishes a small book every day. He finishes books like the Ant and Grasshopper and the Hen that laid the Golden Egg (P1)." "My kid reads for 20-25 minutes every evening (P3)." "Although we cannot read it every evening, we try reading it regularly every day. Sometimes he reads during the day and sometimes before going to bed. He reads 90 words per minute. She does not read more than half an hour (P7)"

Once a week: Three participants noted that their children read books once a week. "He has not read much this month. He has read one book a week (P13)." "I mean, I can not say that he reads a lot nowadays, but with my warning, he reads for half an hour before going to bed. But he does not read every day (P16)." "She reads with her sister, sometimes for ten minutes and sometimes for half an hour to an hour. I insist that he reads every day, but there are times when he does not read at all (P11)."

Once every two days: Two participants shared that their children read books once every two days. "He does not regularly read every day; he reads when he thinks of it. Let's say every other day. He usually reads during the day. When he does read, he reads for half an hour (P5)." "I mean, if not every day, he reads a book every other day, he reads about 30-40 pages. We usually read books when we spend time together after dinner. He reads for at least 30 minutes, maximum 45 minutes (P19)."

2. Subproblem

The second subproblem sought answers to the question “What kind of attitudes do parents think their children have toward reading?” Table 3 shows the results.

Table 3

Children’s Attitudes Toward Reading

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Interest in reading	Liking reading.	2, 3, 5, 7, 8, 12, 17, 20	8	20	40
	Being eager to read.	1, 2, 5, 12, 14, 15, 17	7	20	35
Disinterest in reading	Forcing to read.	9, 10, 11, 13, 16, 18, 19	7	20	35
	Not eager enough to read	4, 9, 13, 16	4	20	20
Depends on the book	Depends on how appealing the book is	6, 18, 19	3	20	15
	Sometimes enthusiastic, sometimes not.	11	1	20	5

Participants’ views were grouped under three main themes and six subthemes. The main themes were “interest in reading,” “disinterest in reading,” and “depends on the book.”

Interest in reading: Eleven participants stated that their children were interested in reading. "She is eager, she never says no, I say, take the book, come, she comes. If her sister or I read something, she goes and gets it and reads with us. She also reads voluntarily, but not every day (P1).", "He likes reading (P7).", "She reads what she likes faster and more. I do not force her, she reads willingly. When it is routine every day, she picks up her book, comes over and starts reading it (P12).", "He likes reading. Especially if he finds a book that interests him, he reads with curiosity until the end. He reads spontaneously (P17)."

Disinterest in reading: Eight participants stated that their children were disinterested in reading. "He has no desire to read. He only starts reading when I force him to (P9).", "He is not a bookworm, he reads if he gets ambitious, he reads when he gets on his own. If he has homework, he does neither (P13).", "He is not keen to reading, I try to make him read with warnings. When I talk to him, it is a little effective. If I do not follow-up afterward, he does not read regularly. He wants a constant follow-up (P16)."

Depends on the book: Four participants noted that their children’s attitudes toward reading depended on the book. "If he is convinced by the title or the cover of the book that it is a fun book, he starts and finishes it immediately. But if it is a book that is a bit thick and has few pictures, he is prejudiced (P6).", "If it is something impressive and gripping for my son, he reads it very well if it interests him. But if we have not come across such a book, unfortunately, he crawls (P18).", "Actually, if it is

a book that suits his interests, I do not need to tell him, but otherwise I remind him when it is time to read (P19)."

3. Subproblem

The third subproblem sought answers to the question "How old were their children when they first bought them books?" Table 4 shows the results.

Table 4

First Book

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Infancy	0-2 years old	6, 12, 17	3	20	15
	2 years old	3, 7, 20	3	20	15
	6 months old	4, 13	2	20	10
	1 year old	15	1	20	5
Preschool	Pre-kindergarten	9, 10, 14	3	20	15
	3 years old	2, 18	2	20	10
	3-4 years old	8	1	20	5
	4 years old	19	1	20	5
	5 years old	5	1	20	5
Basic education	Beginning of first-grade	1	1	20	5
	Second grade	11	1	20	5

Participants' views were grouped under three main themes and 11 subthemes. The main themes were "infancy," "preschool," and "basic education."

Infancy: Nine participants stated that their children were babies when they first bought them books. "She was six months old when we bought her first book (P4).", "I bought a talking book. She would spend time with it by turning the pages. I bought books with thick pages that taught about animals and vehicles. I was introducing the book to her. We were communicating through the book. She was about a year old when I bought these books (P15).", "I bought my daughter unbreakable cardboard books about animals when she was a baby (P17).", "Her first reading period started at the hospital when she was two years old. We got her first books at that time. We did not buy them then; they were given to us. I remember it was the world of fairy tales, I was reading them before going to sleep (P20)."

Preschool: Eight participants noted that their children were preschoolers when they first bought them books. "I bought him books when he was 3. He used to go to kindergarten back then. It was a short book with pictures (P2).", "My son is my first child. Before kindergarten, I bought a book of fairy tales to read to him during nap times. I was reading the book to him, and he was listening. He was even trying to explain what he understood from the book (P10).", "My son was around 3 years old

when his father bought him his first books. He was not yet in kindergarten. They were 3D books that took shape when we lifted the 3D page (P18)."

Basic education: Two participants noted that their children were primary school students when they first bought them books. "I did not buy my daughter books before she started school. I mean, I did not buy them specially. Her sister had some books for the first and second grades. When she started the first grade, her teacher made her buy a La Fontaine set (P1).", "She was in 2nd grade. The first book we bought him was King Şakir 1. He asked for this book himself at a stationery store (P11)."

4. Subproblem

The fourth subproblem sought answers to the question "What kind of books do parents think their children prefer to read?" Table 5 shows the results.

Table 5
Children's Book Preferences

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Narrative genres	Stories	2, 4, 5, 6, 8, 11, 15, 16, 17, 19	10	20	50
	Fairytales	2, 3, 6, 7, 8, 13, 14, 16	8	20	40
	Fables	5	1	20	5
	Novels	17	1	20	5
Informative genres	Magazine articles	1, 3, 4, 6, 10, 14, 18, 19	8	20	40
	Educational and instructional books	3, 10, 12, 14, 18, 20	6	20	30
	Biographies	10, 18, 19, 20	4	20	20
	Travel articles	20	1	20	5
	Animal identification cards	1	1	20	5

Participants' views were grouped under two main and nine subthemes. The main themes are narrative and informative genres.

Narrative genres: Fourteen participants thought that their children preferred to read narrative genres. "She likes fairy tales and stories better (P2).", "She likes fairy tale books, fun books, and books with a happy ending (P3).", "She prefers to read story books (P15)."

Informative genres: Ten participants noted that their children preferred to read informative genres. We do not subscribe to any magazine. When I go to the shopping mall, I buy Bilim Çocuk magazines. He likes to read them (P6).", "He likes informative books (P10).", "He generally likes informative books about places he has not visited, he likes informative books about historical places; he likes reading about the achievements of famous people, inventions, and countries and places (P20)."

5. Subproblem

The fifth subproblem sought answers to the question, "What do parents think their children like to read about?" Table 6 shows the results.

Table 6

Subject Matters Appealing to Children

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Adventure-fun	Adventure	6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18,19	9	20	45
	Stories of cartoon characters	1, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 15	8	20	40
	Fun books	3, 10, 13, 17	4	20	20
	Science Fiction	1, 18	2	20	10
	Soccer	2, 19	2	20	10
Age-appropriate topics	Animals	1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 18	9	20	45
	Children's life stories	1, 6, 19	3	20	15
	Daily life topics	2	1	20	5
	Stories of successful people	20	1	20	5
Scientific topics	Science topics	4, 7, 10, 12, 18, 20	6	20	30
	Introduction of countries	12, 20	2	20	10
Values	Values	2, 3, 8	3	20	15
	Religious topics	2, 8, 17	2	20	10

Participants' views were grouped under four main themes and 13 subthemes. The main themes were adventure-fun, age-appropriate topics, scientific topics, and value.

Adventure-fun: Sixteen participants stated that their children want to read about adventure-fun topics. My kid likes books with excitement and action. He generally likes books about children's adventures (P6).", "Cartoon characters, fun, enjoyable books, books that make you laugh, adventure-type books (P13).", "Since he likes books about soccer, he likes to read books about the lives of soccer players even if they are thick (P19)."

Age-appropriate topics: Eleven participants noted that their children want to read about age-appropriate topics. "They usually prefer books about animals. They like books and movies about children. They like children's life stories (P1).", "I mean, they like stories with animals a lot (P5)."

Scientific topics: Six participants stated that their children want to read about scientific topics. "Last year, we bought books about space, and he enjoyed reading them (P4).", "My kid is curious about scientists and scientific topics. He is interested

and asks. He is very curious about these topics. He asks questions like why we did not exist during the dinosaurs. He compares and asks how much time has passed (P10)."

Values: Four participants stated that their children want to read about religious and national values. "He likes to read about school life, holidays, religious-national holidays, love and respect for our elders, and our values (P2).", "He likes books about our Prophet more (P8).", "I started to direct him to books that will help him learn about religion such as prophet stories (P17)."

6. Subproblem

This subproblem sought answers to the question "What design features do parents pay attention to when choosing books for their children?" Table 7 shows the results.

Table 7

Design Features

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Visual appearance	Visually rich	3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 17,	9	20	45
	Vivid colors	3, 4, 5, 16, 17	5	20	25
	Pictures that respect cultural and moral values	6, 11, 16	3	20	15
	Image-content compatibility	1, 8, 19	3	20	15
	Cover image	15	1	20	5
Volume	The number of pages	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 19, 20	13	20	60
	Appropriate size	1, 12	2	20	10
Font	Font size	1, 2, 6, 10, 13, 18, 19, 20	8	20	40
	Font character	13	1	20	5
Design	Book design	16	1	20	5
	Paper quality	15	1	20	5

Participants' views were grouped under four main and eleven subthemes. The main themes were visual appearance, volume, font, and design.

Visual appearance: Sixteen participants stated that their children preferred visually rich and appealing books. "We pay attention to its visuality; when it's a colorful book, he pays more attention to it. He gets bored very quickly when it's only text. We talk about and comment on the pictures (P3)." "She likes eye-catching, vivid, and illustrated books (P5)." "I also check out the pictures. The pictures should be appropriate for our culture (P6)." "The story must have a visual. I am obsessed with the authors; I pay a lot of attention to them. I do not want there to be hidden messages, it is against our values and culture. It is very important that the story is illustrated (P8)."

Volume: Fifteen participants noted that they paid attention to the number of pages when choosing books for their children. "I do not buy books that are thick and unsuitable for first-grade students (P3).", "Children are sometimes intimidated when they see thick books. The thickness of the book is also important (P20)."

Font: Nine participants checked the font size when choosing books for their children. "I pay attention to the font size. I do not want to read texts with too small a font size. They are shorter and finish more quickly (P13).", "I care about the text size (P20)."

Design: Two participants noted that they checked the design when choosing books for their children. "The paper should not be yellow. My son is sensitive to the quality of the paper, I pay a lot of attention to it (P15).", "He cares about its appearance and design. I mean, he usually pays attention to the colors (P16)."

7. Subproblem

This subproblem sought answers to the question "How do parents get books for their children?" Table 8 shows the results.

Table 8
Getting Books

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Bookstores/Fairs	Stationery/Bookstore	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20	16	20	80
	Online bookstores	1, 2, 6, 11, 12, 17, 18, 19	8	20	40
	Book fairs	19	1	20	5
Other people	Borrowing	1, 3, 4, 10, 16	5	20	25
	Gifts	4, 5, 14, 15, 20	5	20	25
	Teachers	5, 7, 9, 10, 20	5	20	25
	Big sister/ big brother books	8, 14, 16	3	20	15
	Book exchange	4, 7, 9	3	20	15
Libraries/Bookshelves	Library	1, 4, 8, 17, 18, 20	6	20	30
	Classroom bookshelf	11, 15, 16	3	20	15

Participants' views were grouped under three main and ten subthemes. The main themes were bookstores/fairs, other people, and libraries/bookshelves.

Bookstores/Fairs: Seventeen participants stated that they got books from bookstores/fairs. "My kid buys books from stationery stores with her dad. I buy books online as well. I check the content and comments before I purchase (P2).", "We buy books from stationeries. His sister also buys books online (P11).", "I buy books at book fairs. I buy books at periodic fairs. They set up tents in the city square. I have bought books online. We also buy books from big markets (P19)."

Other people: Thirteen participants noted that they got books from other people. "A friend gives me books. My kid reads them. He also had books given as gifts. He reads them too. After they start 1st grade, the teacher changes the children's books (P4)." "We also get them from my friends, and we exchange them (P10)." "He has two older brothers and an older sister, and I inherited their books. I kept them, he always read those books (P14)."

Libraries/bookshelves: Nine participants indicated that they got books from libraries/bookshelves. "A classroom library is created at the beginning of the year. They rotate them from there (P16).", "The biggest place of supply is the Düzce Public Library. I can handle this job very well in the library. There are many options in the library, everything from magazines to novels, stories, and scientific things. It is also financially convenient. I can get three books a week from the library (P18)."

8. Subproblem

This subproblem sought answers to the question "From whom do parents seek advice when choosing books for their children?" Table 9 shows the results.

Table 9

Seeking Advice

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Teacher	Classroom teachers	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 18, 19, 20	13	20	65
	Other teachers	1, 2, 4, 6	4	20	20
Close circle	Friends	5, 8, 13, 19	4	20	20
	Siblings	11, 14	2	20	10
	Relatives	1	1	20	5
Social media and television	Posts	3, 4, 6, 12, 17, 19	6	20	30
	Experts on TV	12	1	20	5
Research	Doing research	2, 6, 12, 15, 18	4	20	25
	None	16	1	20	5

Participants' views were grouped under four main and nine subthemes. The main themes were teacher, close circle, social media and television, and research.

Teachers: Fifteen participants stated that they consulted teachers about books. "I also get recommendations from the class teacher about current children's books (P18).", "The teacher recommends them. Teacher friends whose children are the same age as mine make recommendations (P6)."

Close circle: Seven participants noted that they got book recommendations from people around them. "I also buy books that my friends' older children read (P5).", "She

has an older sister Zeynep, she is in the 3rd grade of high school, and 16 years old. She gets advice and support from her sister (P11)."

Social media and TV: Seven participants noted that they got book recommendations from social media and television. "There are some experts on TV. I buy what they say. On the internet, there are 3rd-grade parents, 3rd-grade mothers, and child development accounts on Instagram, and I follow these accounts (P12)."

Research: Five participants noted that they did some research before buying books for their children. "I do my own research. My son and I look on the internet and make decisions together (P2).", "There is no one I consult or get information from specifically. I actually need such help (P16)."

9. Subproblem

This subproblem sought answers to the question "What are the challenges of choosing books for their children?" Table 10 shows the results.

Table 10
The Challenges of Choosing Books

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Liking and appropriateness	Anxiety that the child may not like the book	1, 2, 6, 10, 12, 13, 15, 17, 19	9	20	45
	The difficulty of choosing age-appropriate books	4, 6, 10, 13, 17, 20	6	20	30
Access	Difficulty accessing various books	8, 12, 13, 18, 19	5	20	25
	Book prices	1, 19, 20	3	20	15
	Not knowing about the current books	18	1	20	5
Content	Inadequate content	1, 16, 17, 18	4	20	20
	Culturally and morally inappropriate content	1, 3, 16	3	20	15
	Bad role models	6	1	20	5
	Inadequate visuals	1	1	20	5

Participants' views were grouped under three main and nine subthemes. The main themes were liking and appropriateness, access, and content.

Liking and appropriateness: Eleven participants stated that they had difficulty choosing age-appropriate books that their children might like. "I worry about whether he will like the topic in the book, whether he will get bored, and whether it is fluent (P1).", "When it comes to choosing books, sometimes we cannot find them suitable for his interests. My son always tries choosing simple books. I want him to buy books suitable for his level, and he wants to read and finish them immediately. I want him to buy stories he can understand; some authors have different expressions and

different narrations. This also affects his understanding. If we have a favorite book, I try buying the whole series of it (P10).", "The issue of whether it will interest him or not, even if I buy it age-appropriate, he may not like it or want it. There were books and sets that I could not get him to read (P13)."

Access: Seven participants noted that they had difficulty accessing various books. "Sometimes we cannot access some books because of the city we live in. There are very few bookstores and books in Düzce and there are very few fairs; book-related events are almost non-existent. If we had heard about them, we would definitely attend and benefit from them. Some books are really expensive, and the ones we buy as a set are a little more affordable. I follow book sales with campaigns (P19).", "Money is very important. Books have become very expensive. There were some books that I liked but could not buy (P1)."

Content: Five participants shared that they had difficulty choosing high-quality and appropriate books. "I once bought a book, "Three children and a dream," written by a well-known female author. I did not like it. The content was too little, and too short. After we finished the book, there was nothing left in our minds. The picture quality was not good either. The plot was atrocious. It did not tell us anything. I did not like it either. Children did not like this children's picture book either. It did not meet my expectations. There are things in it that do not fit our family life, our culture, things they have not heard from us, harmful things, I first think about whether it is suitable for us or not (P1).", "As I said, it does not give much importance to the content, it only gives importance to appearance. I worry that there might be some negative things in the content. I say do not just look at the appearance, look into the content (P16)."

10. Subproblem

This subproblem sought answers to the question "What do parents do to help their children develop reading habits?" Table 11 shows the results.

Table 11

Helping Children Develop Reading Habits

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Reading activities	Reading time	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 19, 20	12	20	60
	Reading aloud	1, 3, 6, 12, 14	5	20	25
	Making a reading competition	1, 3, 8, 12	4	20	20
	Talking about what they read	8, 10, 12, 15	4	20	20
	Summarizing what they read	10	1	20	5
	Reading outdoors	1	1	20	5
	Reading a book to the child	3	1	20	5

Table 11 (continued)

Supportive factors	Creating a bookshelf	2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 20	10	20	50
	Choosing interesting books	6, 18, 20	3	20	15
Parents' attitudes	Being a role model	1, 6, 9, 12, 14, 16, 17	7	20	35
	Rewards and punishment	5, 11, 14	3	20	15
Trips	Going together to buy books	10, 12	2	20	10
	Going to the library together	18	1	20	5
	Participating in author interviews	1	1	20	5

Participants' views were grouped under four main and 14 subthemes. The main themes were reading activities, supportive factors, parents' attitudes, and trips.

Reading activities: Sixteen participants stated that they did various activities to help their children develop reading habits. "I try having reading hours during the day, if not, we do it at bedtime. If there is a suitable place to read outdoors, I take them there with me. Sometimes, I have a reading contest: the number of words read in one minute. Sometimes I turn off the TV and say, "Come on, you read, and I'll listen" (P1).", "We used to have reading hours. In the first grade, we read two or three books. He reads a book every day. On Monday, Tuesday, and Wednesday, I ask him to summarize three of the books he read as much as he understands. On Sunday, we made a vocabulary box; we created a box of events, places, time, and people. I want him to choose one of them and write a story about it (P10)."

Supportive factors: Twelve participants noted that they did supportive activities to help their children develop reading habits. "I have a bookshelf at home with my son's favorite books (P19).", "I try choosing books that are not boring. I want them to be more fun and more intriguing (P6)."

Parents' attitudes: Nine participants talked about the attitudes they adopted to help their children develop reading habits. "I set an example for my daughter. She sees me reading all the time. At the end of this year, we will rank the books we have read, and we compete with my daughter to see who has read the most. Sometimes I buy thick books, I say, "I finished the thick one, have you finished it yet?" I get up early in the morning and make time for reading myself. Berra sees me reading when she wakes up (P17).", "For example, when she reads a book, I give her a reward. Yesterday she did something that made me angry, she was punished for not going out on the street. I gave her a book and told her I would let her out if she finished the book. She finished it and I let her out (P5)."

Trips: Four participants noted that they arranged trips to help their children develop reading habits. "I check the authors who come to our city, and I go if I know about them. I buy autographed books (P1).", "I always go book shopping with my son, I choose some books and he chooses some others, and we buy them together (P10).", "We go to the library, and I introduce him to books (P18)."

11. Subproblem

This subproblem sought answers to the question “What do parents think prevents their children from acquiring reading habits?” Table 12 shows the results.

Table 12

Obstacles to Developing Reading Habits

Theme	Subtheme	Participants	n	N	%
Digital devices and games	TV	1, 9, 10, 11, 14, 15, 17	7	20	35
	Computer/tablet	1, 4, 7, 14, 15, 19	6	20	10
	Playing games	5, 10, 20	3	20	15
	Smartphone	9, 13	2	20	10
	Social media	14	1	20	5
Course load	Homework	6, 12, 20	3	20	15
Home setting	Not being able to take care as parents	13, 16	2	20	10
	Sibling's mischief	4	1	20	5
Inaccessibility	Inability to access books	18	1	20	5

Participants' views were grouped under four main and nine subthemes. The main themes were digital devices and games, course load, home setting, and inaccessibility.

Digital devices and games: Thirteen participants stated that digital devices and games prevented their children from developing reading habits. "We have TVs and tablets. If there was no TV in our house, I am sure they would read more. They watch cartoons. I don't give them phones anymore, I have banned them (P1).", "They want to play more, they want to play with their siblings or with us. He sees reading as a burden. He could not enjoy it, could not grasp its importance, could not get the taste of it. But now I try forcing him. He watches TV and follows his favorite cartoons. He is very fond of TV and wants to play games more. They watch more because they are at home right now (P10)."

Course Load: Three participants noted that heavy course loads and homework assignments prevented their children from developing reading habits. "My kid cannot read because she has too much homework (P6)." "My kid gets a bit bored of doing homework (P12)." "The lessons are a bit difficult and can take time (P20)."

Home setting: Three participants stated that the home setting prevented their children from acquiring reading habits. I work 16 hours, that's our biggest loss. Since it is her sister's exam year, she cannot help. She would read more if someone was with her (P18).", "Right now, her sister prevents her from reading. When my older daughter buys a book, the younger one, who is two years old, also buys it, tears it up, we used to read with my daughter when the younger one was asleep (P4)."

Inaccessibility: One participant noted that her child could not develop reading habits because they had difficulty accessing various high-quality books. "For my son, the biggest problem right now is not being able to access various books. We do not go to the library because of the current pandemic, we cannot go (P18)."

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study investigated what parents thought about their children's reading habits. This section discussed the results.

Most parents reported that their children regularly read every day. Parents care about their children acquiring reading skills and encourage them to read regularly because they believe that literacy in the early years of school is the foundation of all education. Research also showed that students read regularly (Bayat & Çetinkaya, 2018; Can et al., 2010; Ogurlu, 2014; Taş, 2018; Ünal & Yiğit, 2014; Yıldırım & Ceylan, 2018). Some children read more than others. However, the acquisition of reading habits in primary schools is essential for academic performance and lifelong learning.

More than half of the participants stated that their children were enthusiastic about reading. This is probably because children are excited about learning in the early years of school life (Taş, 2018). Some participants noted that their children were more interested in some books. Research shows that students are interested in reading (Bayat & Çetinkaya, 2018; Can et al., 2010; Ogurlu, 2014; Taş, 2018; Ünal & Yiğit, 2014; Yıldırım & Ceylan, 2018) and had positive attitudes toward it (Akkaya & Özdemir, 2013; Başaran & Ateş, 2009; Darıcan, 2014; Durualp et al., 2013; Yıldırım & Ceylan, 2018). The more age-appropriate and interesting books primary school students encounter, the faster they develop reading habits. Additionally, parents who are not aware of the fact that the acquisition of behaviors and the formation of habits require decisive and correct steps do not adopt the right attitudes to help their children develop reading skills.

Almost half of our participants noted that they bought books for their children when they were babies, while the other half remarked that they bought books for their children when they were preschoolers. Cognitive development is quite rapid between the ages of 0 and 3. Children introduced to books before primary school are more likely to develop both cognitive and linguistic skills. Therefore, parents should introduce their children to books at an early stage.

While most participants stated that their children preferred to read narrative genres, half of the participants stated that their children liked to read informative genres. Stories and fairytales are suitable for the imagination of children. Research showed that students prefer reading story-type books (Ayyıldız et al., 2006; Karakoç, 2005; Karatay & Dilekçi 2020; Taşkesenlioğlu, 2013; Vostrovsky, 1899). Children who are acquainted with stories and fairytales are more likely to develop positive attitudes toward reading.

Most participants stated that their children liked fun adventure books, which is consistent with the literature (Acat et al., 2008; Bayat & Çetinkaya, 2018; Clark & Foster, 2005; Merisuo Storm, 2006; Sünbül et al., 2010; Taş, 2018;). Parents choose books suitable for their children's age and developmental level (Öztürk & Aksoy, 2016). Children like adventures because they are at the age of play. They also enjoy reading books about cartoon characters on TV. They are interested in animals and want to read books that meet their needs and expectations in accordance with their periodic conditions. Children are also curious about science. Parents want to teach their children values through books.

The participants noted that their children liked books with vivid and appealing colors. They indicated that the cover image was critical for their children. They added that they ensured that the books they chose had culturally appropriate content with no negative messages. They also paid attention to the compatibility of the visuals with social norms. Books should not be too thin or thick. In other words, they should age- and level-appropriate because thick books bore students, and when they get bored, they stop reading. The typeface and font size should also be appropriate for the age level. Design and paper quality and appearance are other factors that affect children. Research shows that children pay attention to the cover and images when they choose books to read (Hopper, 2005; Mohr, 2006).

Most participants stated that they bought books for their children from bookstores. More than half of the participants reported that they borrowed books from friends, exchanged books with their children's peers, or received books as gifts. They noted that they sometimes borrowed books from libraries and class bookshelves. Parents need to use libraries more effectively. They should take their children to libraries and encourage them to go there by themselves. Research shows that children who visit libraries are more likely to acquire reading habits (Gaona & González, 2011; Karatay & Dilekçi 2020; Tella & Akande, 2007). Libraries should have books for all age groups to ensure that students have access to all kinds of books to their liking.

The greatest challenge for the participants was that their children sometimes did not like the books they bought. They complained that books were too expensive and that they could not find some books where they lived (Aslantürk & Saracaloğlu, 2010; Çetin & Karaata, 2010; Mckool, 2007; Sünbül et al., 2010; Şahin, 2012; Taş, 2018). They also had some other problems. For example, they could not access high-quality books, and the books they found had inadequate content that did not comply with child psychology. To overcome these problems, parents consult with teachers when choosing books for their children. They sometimes seek help from the parents of older children. They also receive advice from educated friends and experienced parents. They also follow some social media accounts or watch experts on TV and listen to their book recommendations. The Ministry of National Education should set up expert commissions and publish lists of basic works according to grade levels and subjects to help parents and children choose books to read.

Participants stated that they did reading activities (reading time, read aloud, reading competitions, book trips, etc.) to help their children acquire reading habits. Parents help their children to acquire reading habits. Having parents with reading habits and doing reading activities with them encourage children to develop reading habits (Clark, 2010; Doiron & Asselin, 2011; Gaona & González, 2011; Ivey & Broaddus, 2001; Karatay & Dilekçi, 2020; Oriogu, 2015; Zickuhr et al., 2012). Parents are a critical factor in the acquisition and development of reading habits (Bayat & Çetinkaya, 2018; Çetin & Karaata, 2010; Kemiksiz, 2018; Tanju, 2010). Teachers and parents should cooperate to help children develop reading skills.

Participants stated that they visited libraries, participated in author interviews, and brought books to their children's agenda through social activities. Reading activities in social environments are important (Karatay & Dilekçi, 2020; Maden & Maden, 2018) because they shape students' behavior. Participants noted that they set up libraries at home and equipped them with interesting books to motivate their children to read. They remarked that they read books to set an example for their children and to help them develop positive attitudes toward reading. They added that they rewarded their children when they read books and punished them when they did not. These results indicate that parents expect their children to develop reading habits. However, punishing children for not reading may have a negative effect on them. Therefore, parents need guidance to determine what to do and what not to do to help their children acquire reading habits. It takes children some time to acquire behaviors. Therefore, behavior acquisition requires decisive and correct steps. We should inform parents about this and support them throughout the process.

Participants believed that digital devices and games prevented their children from developing reading habits. Digital devices and the Internet have a significant impact on students' reading habits and preferences (Aslantürk & Saracaloğlu, 2010; Batur et al., 2010; Eroğlu, 2013; Odabaş et al., 2018; Sünbül et al., 2010; Şahin, 2012; Yalman et al., 2015; Yılmaz, 2006). Children often watch TV and play games on phones or tablets. Therefore, they spend little time reading books. According to Tella and Akande (2007), TV is the most significant factor preventing primary school students from reading. Given that digital addiction affects even young children, we believe that parents need support in this regard.

Participants noted that teachers gave too much homework, preventing their children from acquiring reading habits. Students do not have time to read due to the exam-centered education system, courses, and homework assignments (Şahin, 2012; Taş, 2018). Primary school children cannot read and write quickly. Therefore, homework assignments cause them to postpone reading. Therefore, teachers should consider children's cognitive, affective, and psychomotor skills when assigning homework.



Velilere Göre Çocuklarının Kitap Tercihleri ve Okuma Alışkanlıkları

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	24.06.2021	20.06.2023	17.10.2023

Atilla Dilekçi ¹

Bolu Ölçme Değerlendirme Merkezi

Seher Çiçek ²

Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü

Öz

Bu araştırmanın amacı, velilere göre çocukların okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada çocuklarının okuma alışkanlığı edinmesinde velilerin rolleri de ortaya konmuştur. Bu amaçlarla araştırma, durum çalışması ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmaya veri toplamak için ilkokulda çocuğu olan 20 veli ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin içerik analizi yapılmış, bu analizler sonucunda veriler ana-alt temalar şeklinde gruplanmış ve sonuçlar açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler okuma ilgi ve isteğine sahip olmakla birlikte kitabın türü, içeriği, konusu ile tasarımına göre kitaba ilişkin tutum geliştirmektedir. Velilere göre çocukları kitap seçerken tür olarak hikâye ve masal, konu olarak macerayı tercih etmektedir. Velilere göre çocuklarının kitap tercihini en çok etkileyen kitaba ilişkin unsurlar: görsellik, hacim, yazı ve tasarımıdır. Buna göre kitabın; görsel açıdan zengin olması, kitapta canlı renklerin tercih edilmesi, kitaptaki resimlerin kültür ve ahlaka uygunluğu, resim-içerik uygunluğu, kapak resmi, sayfa sayısının azlığı-çokluğu ve kitap boyutlarının uygunluğu, çocuğa kitap seçimini etkileyen önemli etkenlerdir. Velilerin çocukları için kitap seçiminde yaşadıkları zorluklar: çocuğun kitabı beğenmeme ihtimali, yaşa uygun kitap seçmenin zorluğu, çeşitli kitaplara erişmekte zorluk, kitap fiyatları, güncel kitapları bilememe, kitabın kültür ve toplumsal normlara uygun olmaması başlıca nedenler olarak görülmektedir. Bütün bu belirlemeler dikkate alındığında ailelerin kitap tercihlerinde desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Anahtar sözcükler: İlkokul velileri, kitap seçimi, okuma alışkanlığı, okuma davranışları, veli rolü.

¹Sorumlu Yazar: Dr., Bolu Ölçme Değerlendirme Merkezi, E-posta: dilekciatilla@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5393-9570>

²Dr., Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü, E-posta: sehertabak123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1501-2675>

Okuma gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu harfleri, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görüp bunların anlamlarının kavranmasına ve seslendirilmesine dayanan zihinsel bir etkinliktir (Göğüş, 1978; Kavcar ve Oğuzkan, 1987; Öz, 2011; Özdemir, 2010; Sever, 2000; Ünal, 1999). Okumanın tanımında da ifade edildiği gibi okuma sadece yazılı işaretlerin karşılığı olan ses kodlarını çözmek değildir, çözdüğümüz bu kodları zihin süzgecimizden geçirip deneyimlerimize göre anlam bağları kurup bunları ortaya koyduğumuzda okuma eylemi tamamlanmış olur (Binbaşıoğlu, 2004, 40). Buna göre okumada anlam çıkarma zihinsel ve fiziksel öğelerin uyumuyla gerçekleşir.

Okuma eğitiminde okul öncesi dönemde öğrencilerde ses ve yazı farkındalığı geliştirilir; öğrencilere biliş, duyuş, devinüş düzeyinde birtakım beceriler kazandırılır. İlkokul döneminde öğrenciler kullanılan alfabedeki harfleri belli bir sırayla tanıyıp harf-ses eşleşmesini sağlayarak okumada kod çözüp kod oluşturmaya başlarlar. Böylece okuma-yazmayı öğrenirler. İlerleyen sınıf seviyelerinde kazandırılan deneyimlerle öğrencilerin uzun metinleri okuyup anlamlandırması ve bunu sağlarken de okuma alışkanlığı kazanmaları hedeflenmektedir. Temel okuryazarlığın bir üst seviyelerinden biri olan, bağımsız okumaların yapıldığı edebi okuryazarlık seviyesine geçiş, okuma eyleminde süreklilik ve tür çeşitliliği sağlanarak ortaya çıkar. Bu noktada artık kendi kendilerine okuyup yazmaya başladıkları ilk okuma-yazma aşamasından sonra öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak çok önemlidir (Karatay ve Dilekçi, 2020).

Okuma alışkanlığı; bireyin herhangi bir gerekçe ya da gereksinim doğrultusunda sürekli, düzenli ve eleştirel olarak okuma eylemini devam ettirmesidir (Odabaş ve diğ., 2008; Yılmaz, 2004). Okuma alışkanlığında bireyin okumayı kişisel gelişimi için bir ihtiyaç olarak görmesi ve onu zevkli bir uğraş olarak nitelendirmesi de vurgulanmıştır (Balci, 2009; Gönen ve diğ., 2004).

Okul dışındaki öğrenmeleri destekleyen ve yaşam boyu öğrenmenin temeli olan okuma alışkanlığı, kişiyi bilişsel ve duyuşsal alanlarda geliştirir (Karatay, 2011). Ayrıca öğretmen görüşlerine göre okuma alışkanlığıyla akademik başarı arasında olumlu bir ilişki vardır, iyi birer okur olanlar aynı zamanda başarılı öğrenciler olacaklardır. Ülkemizde uygulanan merkezi sınavlarda da daha çok öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ölçüldüğü için öğretmenlere göre okuma alışkanlığı kazandırmak bu sınavlardaki başarı için temeldir (Karatay ve Dilekçi, 2020).

Okuma alışkanlığının edinilmesini etkileyen temel etkenlerden biri kitap seçimidir. Kitap seçimini etkileyen etkenler kitap türü, konusu, kitabın dış kapak tasarımı, kitabın iç tasarımında tercih edilen yazı büyüklüğü, görselleri olabilmektedir (Hopper, 2005; Mohr, 2006). Öğrencilerin kitap tercihleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde Yurtbakan ve Erdoğan (2020) 4. sınıf öğrencilerinin en çok hikâye kitaplarını, kitap dışında ise en çok dergi okumayı tercih ettiklerini; kütüphaneye ise hikâye ve roman ödünç almak için gittiklerini belirlemiştir. Gürsoy ve Göçer'in (2021) 6. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmaya göre çizgi romanların okuma saatlerine ilgiyi artırdığı belirlenmiştir. Yaman ve Sügümlü (2010) ortaokul

öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin hikâye ve roman türlerini tercih ettiğini belirlemiştir. Yine daha önce öğrenciler üzerine yapılan farklı araştırmalarda da öğrencilerin en çok hikâye okumayı tercih ettikleri (Acat ve diğ., 2008; Aksoy, 2014) görülmüştür.

Öğrencilerin kitap seçimlerini etkileyen bir diğer unsur da kitapların konularındır. Clark ve Foster (2005) İngiltere'deki sekiz binden fazla ilk ve ortaöğretim öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada; öğrencilerin ders kitapları dışında macera, komedi ve korku/hayalet hikâyeleri gibi çok çeşitli konularda okumayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Yurtbakan ve Erdoğan (2020) da 4. sınıf öğrencilerinin kitap seçerken en çok kitabın konusuna dikkat ettiklerini ve öğrencilerin konu olarak macera kitaplarını tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerde bir kitabın kapak tasarımı, kitabın boyutu, hacmi, kitapta kullanılan yazı büyüklüğü, görseller gibi bir kitaba ait şekilsel özellikler öğrencilerin kitap tercihlerini etkileyebilmektedir. Nitekim Çetinkaya (2007) da kapak, büyüklük, yazı büyüklüğü-biçimi, resim gibi kitabı oluşturan dış özelliklerin çocukların isteklerine uygun olması gerektiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Altunkaynak (2018) da öğrencilerin kitabın kapağı, ağırlığı, boyutu, yazı büyüklüğü-biçimi, sayfa aralığı, kitapların içindeki resimler gibi şekilsel unsurlara dikkat ettiğini bulgulamıştır. Yine aynı araştırmada öğrencilerin bir kitabın kapak resmine dikkat ettikleri, kitabın kapak resmi ile içeriği arasındaki ilişki kurmak istedikleri de ortaya konmuştur. Kantarcıoğlu (1991) da çocukların büyük boy ve kullanışlı kitaplardan hoşlandıklarını bulgulamıştır.

Öğrencilerin okuyacakları kitapları nereden ve nasıl sağladıkları ile ilgili çalışmalara bakıldığında şu sonuçlar elde edilmiştir: Yurtbakan ve Erdoğan (2020) öğrencilerin kitapları, ebeveynleriyle satın alarak ya da kütüphanelerden temin ettiklerini belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin kitaplarını okul kitaplığı veya kütüphanelerden temin ettikleri (İşcan ve diğ., 2013) ya da öğrencilerin kitapları satın veya ödünç aldıkları saptanmıştır (Karatay ve Dilekçi 2020; Kurulgan ve Çekerol, 2008). Şahin, İşcan ve Maden'e (2009) göre okuma kaynağı sağlanmasında en büyük yardımcı öncelikle sınıf kitaplıklarıdır. Nitekim daha önce yapılan araştırmalara göre sınıflardaki kitaplıklardan öğrencilerin okumalar yaptığı belirlenmiştir (Balcı ve diğ., 2012; Bayis, 2010; Yurtbakan ve Erdoğan, 2020). Clark ve Foster'ın (2005) yaptıkları araştırmada da öğrenciler; daha fazla zamanlarının olması, daha çok hoşlarına gidecek konularda yazılmış daha ucuz kitaplar bulmaları durumunda daha çok okuyacaklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden öğrencilerin ve ailelerin nitelikli, uygun fiyatlı, ilgi çekici kitaplara ulaşmalarını sağlamak okuma alışkanlığının edinimini kolaylaştırıcı bir etkidir.

Teknoloji çağının değişen dünyasında yeni bilgilerle baş edebilmek için okumak herkes için önemlidir (Sangkaeo, 1999). Alanyazında okuma alışkanlığı ile teknoloji ilişkisini irdeleyen (Aksaçlıoğlu, 2005; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Aral ve Aktaş, 1997; Beentjes ve Voort, 1988; Durualp ve diğ., 2013; Evra, 1998; Gagne, 1992; Koolstra ve diğ., 1997; Shen, 2006; Yurtbakan ve Erdoğan, 2020) çalışmalarda

teknolojinin bir okuma engeli oluşturduğu ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığının edinilmesini engelleyen en büyük etkenlerin başında teknolojinin amacına uygun olmayan bir şekilde hiçbir kısıtlama olmadan kullanımı gelmektedir. Nitekim Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007) araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hayatlarının merkezine bilgisayar ve TV'yi almakta; bunlara ayrılan süre ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantı bulunmaktadır. Yurtbakan ve Erdoğan'ın (2020) 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okumalarının önünde televizyonun büyük bir engel olduğu ortaya çıkmıştır. İngiltere'de yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilere hangi etkinliklerin onları daha fazla okumaya teşvik edeceği sorulduğunda öğrencilerin yarısı web siteleri/dergiler tasarlamamanın, yazarlarla-ünlü okuyucularla tanışmanın ve okuma oyunlarının onları güdüleyeceğini ifade etmiştir (Clark ve Foster, 2005). Buna göre dijital yerliler veya Z kuşağı olarak tanımlanan günümüz çocuklarının evde, okulda, günlük hayatın içinde ekranların olduğu bir dünyanın içine doğdukları göz önünde bulundurulursa çocukları ekranlardan önce kitaplarla tanıştırmamanın ve teknoloji aracılığıyla kitapları sevdirmenin zorunluluğu ortadadır. Bu noktada günümüz ebeveynlerinin sorumluluğu artmaktadır. Ebeveynler çocuklarının teknoloji ile ilişkisini düzenleyerek okuma alışkanlığı kazanmaları için onlara olanak sunmalıdır.

Okuma alışkanlığı erken yaşlardan itibaren geliştirilmeli ve teşvik edilmelidir (Sangkaeo, 1999). Bir insanın özelde ise bir çocuğun kitap okuma alışkanlığı edinmesi; ailesi ve çevresiyle olan iletişim becerileri, zihinsel gelişimi, ana dilinde yetkinleşmesi ve okul hayatındaki akademik başarısı için ön koşuldur (Clark, 2010; Doiron ve Asselin, 2011; Gaona ve González, 2011; Ivey ve Broaddus, 2001; Karatay ve Dilekçi 2020; Oriogu, 2015; Zickuhr ve diğ., 2012). Çünkü okuma; hayatımız boyunca bilgi edinme, buradan yeni bilgiler üretme ve bilginin paylaşımını sağlayan bir beceridir. Ancak okuma ve okuma ile ilgili beceriler çocuklukta tek başına gelişemez. Bu becerilerin erken çocuklukta gelişiminde ailenin rolü çok büyüktür (Arıcı, 2021). Bu yüzden ailenin çocukta okuma becerisi ve okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde bebeklikten itibaren başlattıkları okumayla ilgili uygulamalar, ritüeller, etkinlikler, temaslar vb. son derece önemlidir çünkü eğitim ailede başlayıp bir halka gibi genişleyen çevreyi de içine alan bir husustur. Başka bir deyişle erken okuryazarlık ve temel okuryazarlıkta ailenin çocuk için yaptığı destekleyici ve yol gösterici bütün etkinlikler, çocuğun zengin bir deneyimler yumağı edinmesini böylece dinlediğini veya okuduğunu anlamasını, okumaya ilgi duymasını ve nihayet okuma alışkanlığı kazanmasını sağlar (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Çetin ve Karaata, 2010; Kemiksiz, 2018; Tanju, 2010).

Alanyazındaki çalışmalara göre; çocukta okuma alışkanlığının temellerinin atılmasında, geliştirilmesinde, çocukları okumaktan alıkoyan unsurlarla mücadelede ebeveynlerin rolü ve model olmaları önemlidir (Karatay ve Dilekçi, 2020). Çocukların ilk okuma-yazmaya geçmeden önce okuma ile ilgili biliş, duyuş ve devinışsel özelliklerinin olgunlaştırılmasında; okumayı öğrendikten sonra bunun artarak sürdürülmesinde çocuğun temas hâlinde olduğu aile, okul ve çevre bileşenlerindeki kişilere önemli görevler düşmektedir. Bu yüzden bu çalışmada ilkökul velilerine

göre çocuklarının okuma alışkanlıklarını belirlemek istenmiştir. Bu sebeple ilkökul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını kazanmasında önemli bir etken olan kitap seçimlerinde, temininde ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında aileye düşen roller ve ailelerin bu rolleri gerçekleştirme durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “İlkokul velilerinin çocuklarının kitap tercihleri ve okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusudur.

Araştırmanın Amacı

İlkokul çağındaki bir çocuğun okuma alışkanlığını edinmesi okuma seçimleriyle yakından ilişkilidir. Çocukların bu seçimlerini ise en yakınında bulunan aileleri yönlendirmekte ve aileler çocuklarda bu alışkanlığın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada ilkökul velilerinin çocukları için kitap seçimi ölçütlerinin, kitaba erişim yollarının ve okuma alışkanlığı edindirme sürecindeki yaptıkları etkinliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt soruları şunlardır:

1. Velilere göre çocukları ne sıklıkta kitap okumaktadır?
2. Velilere göre çocuklarının okumaya ilişkin tutumları nasıldır?
3. Veliler çocuklarına ilk kitabı hangi yaş döneminde almıştır?
4. Velilere göre çocukları hangi tür kitapları okumayı tercih etmektedir?
5. Velilere göre çocukları hangi konulardaki kitapları okumayı tercih etmektedir?
6. Veliler, çocukları için kitap seçerken tasarım özelliklerinde nelere dikkat etmektedir?
7. Veliler, çocuklarının okuyacağı kitapları nasıl temin etmektedir?
8. Veliler, çocukları için kitap seçiminde kimlerden tavsiye almaktadır?
9. Velilerin çocukları için kitap seçiminde yaşadığı güçlükler nelerdir?
10. Veliler, çocuklarının okuma alışkanlığını kazanması için neler yapmaktadır?
11. Velilere göre çocuklarının okuma alışkanlığı edinmelerini engelleyen durumlar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli hakkında açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılar ve araştırma süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Bu araştırma deseni, kişilerin yaşam deneyimlerini temel alarak araştırma bağlamına uygun fikirleri ortaya koyar ve bunların nedenlerini inceler (Gillham, 2000). Fikirlerden hareketle olayları ve olguları ortaya koymak, anlamak ve açıklamak öğretim süreçlerine, öğretmenlere ya da ilgili araştırmalara rehberlik

eder (Merriam, 1990). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı edinmesinde velilerin rolleri temel etkindir. Dolayısıyla velilerin çocukları için kitap seçimlerini etkileyen; tür, konu, görsel tasarım, hacim özellikleri araştırılmıştır. Yine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için velilerin hangi etkinlikleri yaptığını ortaya koymak önemlidir. Bu bahsedilen olgularla ilgili veri toplamak için araştırma, sistematik durum çalışmasına göre planlanmıştır. Bu durum çalışması modelinde; araştırma soruları belirlenir, analiz hedefleri saptanır, katılımcılar seçilir, veriler toplanır, analiz edilir ve ulaşılan sonuçlar raporlaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması bu süreçteki aşamalara göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme seçiminin nedeni çalışma konusu ile ilgili birincil kişilerden durum ile ilgili veri toplanmasıdır. Çalışma grubuna katılım ölçütü 1, 2, 3 ve 4. sınıfların herhangi birinde öğrenimine devam eden bir çocuğun velisi olmaktır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 1, 2, 3 ve 4. sınıf velilerinden olmak üzere 20 veliden görüş alınmıştır. Çalışma grubundaki velilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Velilere İlişkin Bilgiler

Kişisel Bilgiler	f	
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	2
Yaş	25-30	1
	31-35	7
	36-40	9
	41-45	1
	46-50	1
	51-55	1
Meslek	Ev hanımı	11
	Kamu personeli	7
	Özel sektör çalışanı	2

Araştırmaya katılan velilerin 18’i kadın, 2’si erkektir. Velilerin yaşları 1’i 25-30, 7’si 31-35, 9’u 36-40, 1’i 41-45, 1’i 46-50 ve 1’i 51-55 yaş arasında dağılım göstermektedir. Velilerin 11’i ev hanımı, 7’si kamu personeli ve 2’si özel sektör çalışanıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel çalışmaların doğasına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacılar katılımcıların konuyla ilgili görüşlerini ortaya koymak, araştırmaya veri sağlamak amacıyla katılımcılara açık uçlu sorular yönelendirir. Bu soruların hazırlanma sürecinde öncelikle araştırmacılar alanyazını taramış ilgili çalışmaların görüşme formlarını incelemiştir. Bunun sonucunda araştırmacılar 15 soruluk görüşme formunu oluşturmuştur. Araştırmacılar, alan uzmanlarının görüşleri ve ön uygulama sonrasında yaptıkları değerlendirmeler sonucunda benzer soruları birleştirmiş ve kapsam geçerliliğini dikkate alınarak formdaki soru sayısının 11 olmasına karar vermiştir. Araştırmada veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinin merkez ilçesindeki bir ilkokulda çocuğu öğrenim gören velilerden toplanmıştır. Araştırmaya katılım ölçütü, çocuğu ilkokulda öğrenim gören veli olmaktır. Farklı sınıf düzeylerinde öğrencisi olan 5 veli ile görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 20 gönüllü veli ile görüşülmüş, görüşleri yazılı olarak kaydedilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 2021/148) araştırma 29.04.2020 tarihli 2021/04 toplantısında etik olarak uygun bulunmuştur. Katılımcılara görüşme öncesinde bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada velilerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Velilerin sorulara verdikleri cevaplar bir araya getirilerek veli görüşleri, ilgili oldukları ana ve alt temaların altında kodlanmıştır. Bu görüşler, belirlenen temalar altında sıklıklarına göre sıralanmıştır. Tema ve alt temalar tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca değerlendirmeleri desteklemek için konu ile ilgili veli görüşlerinden örnekler verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için ulaşılan veriler ayrıntılı olarak kaydedilir. Araştırma sonuçlarına ulaşma süreci araştırmacılar tarafından açıklanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için alanyazında okuma tercihleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş, ardından iki alan uzmanının görüşleri alınarak görüşme formu oluşturulmuştur. Ön uygulama yapıldıktan sonra cevabı tekrar eden sorular çıkarılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar, verileri birbirinden bağımsız olarak değerlendirmiştir. Değerlendirme sonrasında araştırmacıların benzer analizleri ilgili ana ve alt temalara kodlanmıştır. Yapılan ilk değerlendirme sonrasında araştırmacıların temalarda % 88 oranında görüş birliği içinde oldukları belirlenmiştir. Araştırmacılar; görüş ayrılığına düştükleri maddeleri birlikte okumuş, yaptıkları değerlendirmeler sonucunda verileri ilgili oldukları temaların altına kodlamıştır. Böylece görüş birliğine varmışlardır.

Bulgular

Araştırma sorularına göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. On bir alt problem başlığı altında tablo halinde bulgular sunulmuştur.

1. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocuklarının ne sıklıkta kitap okuduklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Velilere Göre Çocuklarının Okuma Süresi ve Sıklıkları

Tema	Alt tema	Katılımcılar	n	N	%
Her gün	30 dakika	1, 2, 7, 12, 14, 18	6	20	30
	20-25 dakika	3, 4	2	20	10
	1 saat -1 saat 30 dakika	17, 20	2	20	10
	10 dakika	6	1	20	5
	15-20 dakika	8	1	20	5
	10-15 dakika	9	1	20	5
	30-40 dakika	10	1	20	5
Haftada bir	Okuma süresi değişkendir.	15	1	20	5
	30 dakika	13, 16	2	20	10
İki günde bir	Okuma süresi değişkendir.	11	1	20	5
	30-45 dakika	19	1	20	5
İki günde bir	30 dakika	5	1	20	5

Çocuklarının okuma sıklığı üzerine veli görüşleri 3 ana tema ve 12 alt temada toplanmıştır. 3 ana tema her gün, haftada ve iki günde birdir.

Her gün: Uygulamaya katılan 15 veli; “Her gün bir küçük kitap bitiriyor. Ağustos Böceği ile Karınca, Altın Yumurtlayan Tavuk gibi kitapları bir okumada bitiriyor. Yaklaşık yarım saat okuyor oturduğunda (K1).”, “Her akşam okuma-yazmaya geçtikten sonra 20-25 dakika arası okuyor (K3).”, “Hemen hemen her akşam okuyamasak da her gün düzenli okumaya çalışıyoruz. Bazen gündüzleri okur, bazen de yatmadan önce okur. Dakikada 90 kelime okuyor. Yarım saati geçmez okuma oturumları (K7).” ifadeleriyle çocuklarının her gün kitap okuduğunu ve okuma süresinin 10 dakika ile 1 saat 30 dakika arasında değiştiğini belirtmiştir.

Haftada bir: Uygulamaya katılan 3 veli; “Bu ay çok fazla okumadı. Haftada bir kitap okudu (K13).”, “Yani şu aralar çok fazla okuduğunu söyleyemem ama benim uyarımla yatmadan önce yarım saat kadar okutmaya çalışıyorum. Ama her gün okumuyor (K16).”, “Ablasıyla birlikte bazen 10 dakika bazen de yarım saat, bir saat arası okuyor. Her gün okuması için ısrar ediyorum. Ama hiç okumadığı zamanlar da

oluyor (K11).” ifadeleriyle çocuklarının günlük olmasa da haftalık okuma yaptıklarını ve okuma süresinin değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir.

İki günde bir: Uygulamaya katılan 2 veli; “Her gün düzenli okumaz, aklına geldikçe okur. İki günde bir diyelim. Genelde gündüz okuyor. Okuduğunda yarım saat okur (K5).”, “Yani her gün olmasa da iki günde bir kitap okur yaklaşık 30-40 sayfa okur. Genellikle kitap okuruz, akşam yemeğinden sonra birlikte geçirdiğimiz zamanda okuyoruz. En az 30, en fazla 45 dakika okur (K19).” ifadeleriyle çocuklarının iki günde bir kitap okuduğunu belirtmiştir.

2. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocuklarının okuma tutumlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Velilere Göre Çocuklarının Okuma Tutumları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Okuma ilgisi	Okumayı seviyor.	2, 3, 5, 7, 8, 12, 17, 20	8	20	40
	Okumaya karşı isteklidir.	1, 2, 5, 12, 14, 15, 17	7	20	35
Okuma isteksizliği	Zorlayarak okuma yaptırıyoruz.	9, 10, 11, 13, 16, 18, 19	7	20	35
	Okumaya karşı yeterli kadar istekli değildir.	4, 9, 13, 16	4	20	20
Kitaba göre tutum	Kitabın etkileyiciliğine göre tutum takınmıyor.	6, 18, 19	3	20	15
	Bazen istekli bazen isteksizdir.	11	1	20	5

Çocuklarının okuma tutumları üzerine veli görüşleri 3 ana tema ve 6 alt temada toplanmıştır. 3 ana tema okuma ilgisi, okuma isteksizliği ve kitaba göre tutumdur.

Okuma ilgisi: Uygulamaya katılan 11 veli; “İstekli bu, hiç hayır demiyor, kitabı al, gel, diyorum. Geliyor. Ablası veya ben bir şey okursam o da gider, alır gelir, bizimle okur. Kendi isteğiyle de okur ama her gün değil (K1).”, “Okumayı seviyor (K7).”, “Sevdiği şeyleri daha çabuk ve daha çok okur. Ben zorlamıyorum, isteyerek okuyor kendisi. Her gün rutin olunca akşamları kitabı alır, gelir, okumaya başlar (K12).”, “Okumayı seviyor. Özellikle ilgi alanına giren bir kitap bulduysa sonuna kadar merakla okur. Kendiliğinden okumalarını yapar (K17).” ifadeleriyle çocuklarının okuma isteği ve sevgisine sahip olduklarını belirtmiştir.

Okuma isteksizliği: Uygulamaya katılan 8 veli; “Okumaya isteği hiç yok. Ancak benim zorumla okumanın başına geçer (K9).”, “Çok kitap kurdu bir çocuk değil, hırslanırsa okuyor, başına geçerse okuyor. Ödevi varsa ikisini de yapmıyor (K13).”, “Çok istekli değildir, uyarılarla okutmaya çalışıyorum. Konuştuğum zaman biraz

etkili oluyor. Sonrasında takip etmezsem düzenli okumuyor. Sürekli takip istiyor (K16).” ifadeleriyle çocuklarının okumaya karşı istekli olmadıklarını belirtmiştir.

Kitaba göre tutum: Uygulamaya katılan 4 veli; “Eğlenceli bir kitap olduğuna inanırsa isminden, kapağından ya da bizim söylemlerimizden hemen başlayıp bitiriyor. Fakat biraz kalın, resmi az olursa, korkarsa kitaptan önyargılı yaklaşıyor (K6).”, “Oğlum için etkileyici, sürükleyici bir şeyse onun ilgisini çekerse gayet güzel okur. Ama öyle bir kitaba denk gelmediyse sürünür maalesef (K18).”, “Aslında kendi ilgi alanına uyan bir kitapsa benim söylememe gerek yoktur ama onun haricinde okuma vaktini ben hatırlatırım (K19).” ifadeleriyle çocuklarının kitaba göre tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.

3. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocuklarına ilk kitabı hangi dönemde aldıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Velilerin Çocuklarına İlk Kitap Aldığı Dönem

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Bebeklik çağında	0-2 yaş aralığında	6, 12, 17	3	20	15
	2 yaşında	3, 7, 20	3	20	15
	6 aylıkken	4, 13	2	20	10
	1 yaşında	15	1	20	5
Okul öncesi dönemde	Ana okulu öncesi	9, 10, 14	3	20	15
	3 yaşında	2, 18	2	20	10
	3-4 yaş	8	1	20	5
	4 yaşında	19	1	20	5
	5 yaşındayken	5	1	20	5
Temel eğitim çağında	1. sınıfa başladığında	1	1	20	5
	2. sınıfta	11	1	20	5

Öğrenci velilerinin çocuklarına ilk kitap aldığı dönem üzerine görüşleri 3 ana tema ve 11 alt temada toplanmıştır. 3 ana tema bebeklik çağı, okul öncesi dönem ve temel eğitim çağıdır.

Bebeklik çağında: Uygulamaya katılan 9 veli; “Altı aylıktı biz anne baba olarak ilk kitabımı aldığımızda (K4).”, “Konuşan kitap almıştım. Sayfaları çevirerek onunla vakit geçirirdi. Hayvanları, taşıtları öğreten kalın sayfalı kitaplar almıştım. Kitabı ona ben tanıtıyordum. Kitap aracılığıyla iletişim kuruyorduk. Bu kitapları aldığımızda yaklaşık bir yaşlarındaydı (K15).”, “Kızıma bebekken kırılmayan kopmayan karton kitaplar almıştım hayvanlarla alakalı (K17).”, “İlk okuma dönemi iki yaşlarında

hastanede başladı. İlk kitapları da o zaman alındı. O zamanlar biz almadık, oradan verildi. Masal dünyasıydı, diye hatırlıyorum, uykudan önce okuyordum (K20).” ifadeleriyle çocuklarına ilk kitabı bebeklik çağında aldığını belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde: Uygulamaya katılan 8 veli; “3 yaşındayken aldım. O zaman anaokuluna gidiyordu. Resimli kısa yazılı bir kitap (K2).”, “Oğlum benim ilk çocuğum. Anaokulundan önce uyku dönemlerinde okumak için bir masal kitabı almıştım. Ona kitabı okuyordum, oğlum da dinliyordu. Hatta kendisi de kitaptan anladıklarını anlatmaya çalışıyordu (K10).”, “Oğluma babası ilk kitaplarını aldığında 3 yaşlarındaydı. Henüz anaokuluna gitmiyordu. 3 boyutlu sayfayı kaldırdığımızı şekil alan 3 boyutlu kitapları (K18).” ifadeleriyle çocuklarına ilk kitabı okul öncesi dönemde aldığını belirtmiştir.

Temel eğitim çağında: Uygulamaya katılan 2 veli, “Kızımın ben kendisine okula başlamadan almadım. Yani özel olarak almadım. 1 ve 2. sınıfta okunan kitaplardan ablasının vardı. 1. sınıfa başlayınca öğretmeni La Fonten seti aldırdı (K1).”, “2. sınıfa geçmişti. İlk olarak Kral Şakir 1 kitabını almıştık. Bu kitabı kırtasiyede kendisi istedi (K11).” ifadeleriyle çocuklarına ilk kitabını ilkokula başladığı dönemde aldığını belirtmiştir.

4. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocuklarının hangi tür kitapları okumayı tercih ettiğine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Velilere Göre Çocuklarının Tercih Ettiği Kitap Türleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Öyküleyici türler	Hikâye	2, 4, 5, 6, 8, 11, 15, 16,17, 19	10	20	50
	Masal	2, 3, 6, 7, 8, 13, 14, 16	8	20	40
	Fabl	5	1	20	5
	Roman	17	1	20	5
Bilgilendirici türler	Dergi yazıları	1, 3, 4, 6, 10, 14, 18, 19	8	20	40
	Eğitici-öğretici kitaplar	3, 10, 12, 14, 18, 20	6	20	30
	Biyografi	10, 18, 19, 20	4	20	20
	Gezi yazısı	20	1	20	5
	Hayvan tanıtım kartları	1	1	20	5

Çocukların tercih ettiği kitap türleri üzerine veli görüşleri 2 ana tema ve 9 alt temada toplanmıştır. 2 ana tema öyküleyici ve bilgilendirici türlerdir.

Öyküleyici türler: Uygulamaya katılan 14 veli; “Masal ve hikâyeleri daha çok seviyor (K2).”, “Masal kitapları, eğlenceli kitaplar, sonu güzel biten kitapları seviyor (K3).”, “Hikâye kitaplarını okumayı tercih eder (K15).” ifadeleriyle çocukların öyküleyici türleri okumayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Bilgilendirici türler: Uygulamaya katılan 10 veli; “Bir dergiye aboneliğimiz yok. AVM’ye gittiğimde Bilim Çocuk dergileri alıyorum. Dergileri severek okuyor (K6).”, “Bilgilendirici kitapları seviyor (K10).”, “Genelde gitmediği yerlerle ilgili bilgilendirici kitapları sever, tarihi yerlerle ilgili; ünlü kişilerin başarıları, icatlar, ülkelerin, yerlerin tanıtımını daha çok sever (K20).” ifadeleriyle çocukların bilgilendirici türleri okumayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

5. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocuklarının hangi konulardaki kitapları okumayı tercih ettiğine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Velilere Göre Çocuklarının Tercih Ettiği Kitap Konuları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Macera-eğlence	Macera	6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	9	20	45
	Çizgi film karakterlerinin hikâyeleri	1, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 15	8	20	40
	Eğlenceli kitap	3, 10, 13, 17	4	20	20
	Bilim-kurgu	1, 18	2	20	10
	Futbol	2, 19	2	20	10
Yaş dönemine göre konular	Hayvanlar	1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 18	9	20	45
	Çocuk hayat hikâyeleri	1, 6, 19	3	20	15
	Günlük hayata dair konular	2	1	20	5
	Başarılı insanların hikâyeleri	20	1	20	5
Bilimsel konular	Bilim konuları	4, 7, 10, 12, 18, 20	6	20	30
	Ülkelerin tanıtımı	12, 20	2	20	10
Değerler	Değerler konusu	2, 3, 8	3	20	15
	Dini konular	2, 8, 17	2	20	10

Çocuklarının tercih ettiği kitap konuları üzerine veli görüşleri 4 ana tema ve 13 alt temada toplanmıştır. 4 ana tema macera-eğlence, yaş dönemine göre konular, bilimsel konular ve değerlerdir.

Macera-eğlence: Uygulamaya katılan 16 veli; “Heyecanlı, hareketli kitapları sever. Genelde bir çocuğun maceralarını anlatan kitapları sever (K6).”, “Çizgi film karakterleri, eğlenceli, keyifli, güldürmeli olanlar, macera tipi kitaplar (K13).”, “Futbolla ilgili kitapları sevdiği için futbolcuların hayatını anlatan kitapları kalın dahi olsa severek okur (K19).” ifadeleriyle çocukların macera-eğlence konularını okumayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Yaş dönemine göre konular: Uygulamaya katılan 11 veli; “Genellikle hayvan konulu olanları tercih eder. Çocuklarla alakalı kitapları, filmleri severler. Çocuk hayat

hikâyelerini beğeniyorlar (K1).”, “Yani hayvanlı hikâyeleri çok seviyor (K5).” ifadeleriyle çocuklarının yaş dönemlerine uygun konulara ilgi duyduklarını belirtmiştir.

Bilimsel konular: Uygulamaya katılan 6 veli; “Geçen sene uzayı anlatan kitaplar almıştık, o dönem severek okudu (K4).”, “Bilim insanları, bilimsel konuları merak eder. İlgi çekiyor ve soruyor. Bu konulara çok meraklı. Dinozorlar döneminde biz neden yoktuk, gibi sorular soruyor. Karşılaştırıyor, ne kadar zaman geçti diye sorar (K10).” ifadeleriyle çocukların bilimsel konularını okumayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Değerler: Uygulamaya katılan 4 veli; “Okul hayatı, bayramlar, dinî-millî bayramlarla, büyüklerimize sevgi saygı, değerlerimizle alakalı okumayı seviyor (K2).”, “Peygamberimizle ilgili kitapları daha çok seviyor (K8).”, “Artık peygamber hikâyeleri vb. dini öğrenmelerini sağlayacak kitaplara yönlendirmeye başladım (K17).” ifadeleriyle çocukların dinî ve millî değerlerin işlendiği konuları okumayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

6. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocukları için kitap seçerken dikkat ettikleri tasarım-şekil unsurlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Velilerin Çocukları İçin Kitap Seçiminde Dikkat Ettikleri Kitap Tasarım Öğeleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Görsellik	Görsel açıdan zengin olması	3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 17,	9	20	45
	Canlı renklerin tercih edilmesi	3, 4, 5, 16, 17	5	20	25
	Resimlerin kültürel yapıya, ahlaka uygun olması	6, 11, 16	3	20	15
	Resim-içerik uygunluğu	1, 8, 19	3	20	15
	Kapak resmi	15	1	20	5
Hacim	Sayfa sayısının azlığı-çokluğu	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 19, 20	13	20	60
	Kitap boyutlarının uygunluğu	1, 12	2	20	10
Yazı	Yazının büyüklüğü	1, 2, 6, 10, 13, 18, 19, 20	8	20	40
	Yazı karakteri	13	1	20	5
Tasarım	Kitabın tasarımı	16	1	20	5
	Kağıt kalitesi	15	1	20	5

Velilerin çocukları için kitap seçiminde dikkat ettikleri kitap tasarım öğeleri üzerine görüşleri 4 ana tema ve 11 alt temada toplanmıştır. 4 ana tema görsellik, hacim, yazı ve tasarımdır.

Görsellik: Uygulamaya katılan 16 veli; “Görselliğine dikkat ediyoruz, renkli bir kitap olduğu zaman daha çok dikkatini çekiyor. Sadece yazı olduğunda çok çabuk sıkılıyor. Resimler hakkında konuşuyor, resimler üzerine yorum yapıyoruz (K3).”, “Göz alıcı, canlı, resimli kitapları seviyor (K5).”, “Resmine de bakarım. Resimleri kültürümüze uygun olacak (K6).”, “Anlatılan hikâyenin mutlaka bir görseli olması lazım. Yazarlarına takıntılıyım, ben ona çok dikkat ederim. Gizli mesajlar olmasını istemem, değerlerimize ve kültürümüze aykırı. Anlatılan hikâyenin resmedilmesi çok önemli K(8).” ifadeleriyle çocukları için görsel açıdan zengin ve ilgi çekici kitapları tercih ettiklerini belirtmiştir.

Hacim: Uygulamaya katılan 15 veli; “Kalın olan 1. sınıfa uygun olmayan kitapları almıyorum (K3).”, “Kalın kitapları görünce gözü korkabiliyor. Kitabın kalınlığı, inceliği de önemli (K20).” ifadeleriyle kitap seçmede sayfa sayısına dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Yazı: Uygulamaya katılan 9 veli; “Yazı büyüklüğüne dikkat ederim. Çok küçük yazıları okumak istemiyorum. Daha kısa, yazıları büyük, daha çabuk bitiyor (K13).”, “Yazı büyüklüğüne önem veriyorum (K20).” ifadeleriyle kitap seçmede yazı büyüklüğüne dikkat ettiklerini ifade etmiştir.

Tasarım: Uygulamaya katılan 2 veli; “Kâğıdın sapsarı olmaması lazım. Kâğıt kalitesine hassasiyeti var oğlumun, ona çok dikkat ederim (K15).”, “Dış görünüşüne tasarımına önem veriyor. Yani genelde renklerine falan takılıyor (K16).” ifadeleriyle kitap seçiminde tasarım öğelerine dikkat ettiklerini belirtmiştir.

7. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocukları için kitapları nasıl temin ettiklerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Velilerin Çocukların İçin Kitap Temin Yolları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Kitabevi/ Fuar	Kırtasiyeden/Kitapçıdan	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20	16	20	80
	İnternet kitapçılarından	1, 2, 6, 11, 12, 17, 18, 19	8	20	40
	Kitap fuarlarından	19	1	20	5
Sosyal çevreden edinme	Ödünç alma	1, 3, 4, 10, 16	5	20	25
	Hediye edilen kitaplar	4, 5, 14, 15, 20	5	20	25
	Öğretmenden	5, 7, 9, 10, 20	5	20	25
	Abla/ağabey kitapları	8, 14, 16	3	20	15
	Kitap değişimi	4, 7, 9	3	20	15
Kütüphane/ Kitaplık	Kütüphaneden	1, 4, 8, 17, 18, 20	6	20	30
	Sınıf kitaplığı	11, 15, 16	3	20	15

Velilerin çocukları için kitap temin yolları üzerine görüşleri 3 ana tema ve 10 alt temada toplanmıştır. 3 ana tema kitabevi-fuar, sosyal çevreden edinme ve kütüphane/kitaplıktır.

Kitabevi-Fuar: Uygulamaya katılan 17 veli; “Kırtasiyeden alıyorsak babasıyla beraber alıyorduk. İnternette içeriğine bakarak biz de alıyoruz, yorumlarına bakıyorum (K2).”, “Kırtasiyeden alıyoruz. Ablası da internet üzerinden alışveriş yapıyor (K11).”, “Kitap fuarlarından satın alırım. Dönemsel fuarlara denk gelirsem oralardan alışveriş yapıyordum, şehrin meydanında çadır kuruyorlar. İnternette satın almıştım. Büyük marketlerden de alırım (K19).” ifadeleriyle çocukları için kitabevi ve fuarlardan kitap satın aldıklarını belirtmiştir.

Sosyal çevreden edinme: Uygulamaya katılan 13 veli; “Arkadaşımın verdiği kitaplar oluyor, onları da alıp açıkçası okutuyorum. Hediye verilen kitapları da var. Onları da okuyor. 1. sınıfa başladıktan sonra öğretmen, çocukların kitabını değiştiriyor (K4).”, “Bir de arkadaşımın yaşatlarından temin ediyoruz, deş tokuş yapıyoruz (K10).”, “İki ağabeyi, bir ablası var, onların kitapları miras kaldı. Ben onları saklamıştım. Hep o kitapları okudu (K14).” ifadeleriyle sosyal çevreden kitapları edindiklerini belirtmiştir.

Kütüphane-kitaplık: Uygulamaya katılan 9 veli; “Sene başında sınıf kitaplığı oluşturuluyor. Oradan dönüşümlü veriyorlar (K16).”, “En büyük temin yeri Düzce Halk Kütüphanesi. Ben bu işi kütüphanede çok iyi halledebiliyorum. Kütüphanede seçenek çok dergiden roman hikâye bilimsel şeylere kadar her şey var. Maddi açıdan da uygun. Haftada üç kitabı kütüphaneden temin edebiliyorum (K18).” ifadeleriyle kütüphane ve kitaptan kitapları edindiklerini belirtmiştir.

8. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocukları için kitap seçiminde kimlerden tavsiye aldıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Velilerin Çocukları İçin Kitap Seçerken Tavsiye Aldığı Kişi ve Kanallar

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Öğretmen	Sınıf öğretmeni	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 18, 19, 20	13	20	65
	Diğer branş öğretmenleri	1, 2, 4, 6	4	20	20
Yakın çevre	Arkadaş çevresi	5, 8, 13, 19	4	20	20
	Abla/ağabey tavsiyesi	11, 14	2	20	10
	Akraba çevresi	1	1	20	5
Sosyal medya ve televizyon	Sosyal medya paylaşımları	3, 4, 6, 12, 17, 19	6	20	30

Tablo 9 (devamı)

	Televizyona çıkan uzmanlar	12	1	20	5
Araştırma	Araştırarak kitap seçme	2, 6, 12, 15, 18	4	20	25
	Kitap seçiminde kimseye danışmama	16	1	20	5

Velilerin çocukları için kitap seçiminde tavsiye aldığı kişiler üzerine görüşleri 4 ana tema ve 9 alt temada toplanmıştır. 4 ana tema öğretmen, yakın çevre, sosyal medya ve televizyon ve araştırmadır.

Öğretmen: Uygulamaya katılan 15 veli; “Güncel çocuk kitaplarından da sınıf öğretmeninden tavsiyeler alıyorum (K18).”, “Öğretmeni tavsiye ediyor. Öğretmen arkadaşlardan çocuğu benimkiyle yaşıt olanlar tavsiyelerde bulunur (K6).” ifadeleriyle çocukları için kitap seçiminde öğretmene danıştıklarını belirtmiştir.

Yakın çevre: Uygulamaya katılan 7 veli; “Yakın çevremdeki arkadaşlarımın büyük çocuklarının okuduğu kitapları da alıyorum (K5).”, “Ablası var Zeynep, lise 3. sınıfta, 16 yaşında. Ablasından tavsiye ve destek alıyor (K11).” ifadeleriyle çocukları için kitap seçiminde yakın çevreden görüş aldıklarını belirtmiştir.

Sosyal medya ve televizyon: Uygulamaya katılan 7 veli; “TV’lerde bazı uzmanlar falan oluyor. Onların dediğini alırım. İnternette İstagram’da 3. sınıf velileri, 3. sınıf anneleri, çocuk gelişimi hesapları var, buralardan takip ediyorum (K12).” ifadeleriyle sosyal medya hesapları ve televizyondaki uzmanların görüşlerinden hareketle kitap tercihinde bulduklarını belirtmiştir.

Araştırma: Uygulamaya katılan 5 veli; “Ben kendim araştırıyorum annesi olarak. Oğlumla beraber internette bakıp karar veriyoruz (K2).”, “Hususi olarak danıştığım, bilgi aldığım kimse yok. Aslında böyle bir yardıma ihtiyacım var (K16).” ifadeleriyle kimseye danışmadan kendileri araştırarak çocukları için kitaplar seçtiklerini belirtmiştir.

9. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocukları için kitap seçiminde yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10*Velilerin Çocukları İçin Kitap Seçiminde Yaşadığı Güçlükler*

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Beğenme ve uygunluk	Çocuğun kitabı beğenme kaygısı	1, 2, 6, 10, 12, 13, 15, 17, 19	9	20	45
	Yaşa uygun kitap seçmenin zorluğu	4, 6, 10, 13, 17, 20	6	20	30
Erişim	Çeşitli kitaplara erişmekte zorluk	8, 12, 13, 18, 19	5	20	25
	Kitap fiyatları	1, 19, 20	3	20	15
	Güncel kitapları bilememe	18	1	20	5
İçerik	İçeriğin yetersiz olması	1, 16, 17, 18	4	20	20
	Kitabın içeriğinin kültüre ve ahlaka uygun olmaması	1, 3, 16	3	20	15
	Kitap kahramanlarının olumsuz model olması	6	1	20	5
	Görsellerin yetersizliği	1	1	20	5

Velilerin çocukları için kitap seçiminde yaşadığı güçlükler üzerine görüşleri 3 ana tema ve 9 alt temada toplanmıştır. 3 ana tema beğenme ve uygunluk, erişim ve içeriktir.

Beğenme ve uygunluk: Uygulamaya katılan 11 veli; “Kitaptaki konuyu beğenir mi, sıkılır mı, akıcı mı bunda tedirgin oluyorum (K1).”, “Kitap seçme konusunda bazen ilgi alanlarına uygun bulamıyoruz. Oğlum daima basit kitaplar seçmeye çalışır. Ben seviyesine uygun aldırma istiyorum. Hemen okuyup bitirsin istiyorum. Anlayabileceği hikâyeler alsın istiyorum, bazı yazarların ifadeleri, dili farklı, anlatımı farklı oluyor. O da anlamasını etkiliyor. Sevdiğimiz bir kitap yakaladıysak onun bütün serilerini almaya çalışıyorum (K10).”, “İlgisini çeker mi çekmez mi konusu, ben yaşına uygun alsam bile o sevmeyebiliyor, istemeyebiliyor. Alıp da okutamadığım kitaplar, setler oldu (K13).” ifadeleriyle çocuklarına uygun ve onların beğeneceği kitap seçmekte zorlandıklarını belirtmiştir.

Erişim: Uygulamaya katılan 7 veli; “Bazen aslında yaşadığımız şehir itibarıyla istediğimiz kitaba çok çabuk erişemiyoruz. Düzce’deki kitapçı sayısı ve kitap çeşidi oldukça az. Düzenlenen fuar sayıları az; kitapla ilgili etkinlikler yok denecek kadar az. Duysaydık kesinlikle katılır, istifade ederdik. Bazı kitaplar gerçekten çok pahalı, set olarak aldıklarımız biraz daha uygun. Kampanyalı kitap satışlarını takip ediyorum (K19).”, “Parası çok önemli. Parası da var. Kitaplar çok pahalandı. Beğenip de alamadığım okutamadığım kitaplar oldu (K1).” ifadeleriyle çocukları için çeşitli kitaplara erişmekte zorlandıklarını belirtmiştir.

İçerik: Uygulamaya katılan 5 veli; “Bir keresinde kitap aldım. Üç çocuk bir rüya, tanınmış bir kadın yazar. Hani beğenmedim. İçeriği çok az, çok kısaydı. Kitabı bitirdikten sonra aklımızda hiçbir şey kalmadı. Resim kalitesi de yoktu. Olayların kurgusu çok kötüydü. İçinde bir şey anlatmamış. Ben de beğenmedim. Bu resimli çocuk kitabını çocuklar da beğenmedi zaten. Beklentimi karşılamadı. İçinde aile

yaşantımıza, kültürümüze uymayan, bizden duymadığı şeyler, zararlı şeyler var, bize uygun mu değil mi diye önce o aklıma geliyor (K1).”, “Benim dediğim gibi içeriğe çok önem vermiyor, sadece dış görünüme önem veriyor. İçeriğinde birtakım olumsuz şeyler olabilir diye kaygılanıyorum. Diyorum ki sadece dış görünüşüne bakma, içeriğini araştır (K16).” ifadeleriyle çocukları için nitelikli ve uygun içeriğe sahip kitap seçmekte zorlandıklarını belirtmiştir.

10. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Velilerin Çocuklarına Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Yaptıkları Uygulamalar

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Okuma etkinlikleri	Okuma saati	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 19, 20	12	20	60
	Sesli okutma	1, 3, 6, 12, 14	5	20	25
	Okuma yarışması yapma	1, 3, 8, 12	4	20	20
	Okudukları üzerine konuşma	8, 10, 12, 15	4	20	20
	Okuduklarının özetini çıkartma	10	1	20	5
	Açık havada kitap okuma	1	1	20	5
	Çocuğa kitap okuma	3	1	20	5
Destekleyici etkenler	Kitaplık oluşturma	2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 20	10	20	50
	İlgi çekici kitap seçimi	6, 18, 20	3	20	15
Ebeveyn tutumu	Model olma	1, 6, 9, 12, 14, 16, 17	7	20	35
	Ödül ve ceza uygulama	5, 11, 14	3	20	15
Geziler	Kitap almaya birlikte gitme	10, 12	2	20	10
	Birlikte kütüphaneye gitme	18	1	20	5
	Yazar söyleşilerine katılma	1	1	20	5

Öğrenci velilerinin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptıkları çalışmalar üzerine görüşleri 4 ana tema ve 14 alt temada toplanmıştır. 4 ana tema okuma etkinlikleri, destekleyici etkenler, ebeveyn tutumu ve gezilerdir.

Okuma etkinlikleri: Uygulamaya katılan 16 veli; “Gündüz okuma saati yapmaya çalışıyorum, olmazsa yatarken yapıyoruz. Açık havada kitap okumak için dışarıda müsait yer olursa giderim, onları da götürürüm. Bazen okuma yarışması yapıyorum: Bir dakikada okunan sözcük sayısı ile ilgili. Bazen de en çok sayfa sayısı da

yapıyorum. Bazen televizyonu kapatıyorum, haydi siz okuyun, ben dinleyim, diyorum (K1).”, “Okuma saatleri yapıyorduk. 1. sınıfta iki veya üç kitap okutuyoruz. Her gün bir kitap okuyor. Pazartesi, salı, çarşamba okuduğu kitaplardan üç tanesinin özetini yapmasını istiyorum anladığı kadarıyla. İki kitabı da anlatmasını istiyorum. Pazar günü kelime kutusu yaptık; olay, yer, zaman, kişiler kutusu oluşturduk. Onlardan birer tane seçip ona göre bir hikâye yazmasını istiyorum (K10).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için yaptıkları etkinlikleri belirtmiştir.

Destekleyici etkenler: Uygulamaya katılan 12 veli; “Evde oğluma ait çok sevdiği kitapların olduğu bir kitaplık var (K19).”, “Sıkıcı olmayan kitaplar seçmeye çalışıyorum sevdirmek için. Daha eğlenceli, daha merak uyandırıcı kitaplar olsun diyorum (K6).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için yaptıkları destekleyici çalışmaları belirtmiştir.

Ebeveyn tutumu: Uygulamaya katılan 9 veli; “Kızıma ben örnek oluyorum. Beni sürekli okurken görüyor. Okuduğum kitapları not ediyorum, ona da tavsiye ediyorum. Bu sene sonunda okuduğumuz kitapları sıralayacağız, kim daha çok okumuş diye yarışıyoruz kızımla. Kalın kitap alıyorum bazen, ben kalını bitirdim, sen hala bitiremedin mi diyorum. Sabahları erkenden kalkarım, kendime kitap okuma saati yaparım. Berra da uyanınca beni kitap okurken görür (K17).”, “Mesela kitap okuduğu zaman ödül koyuyorum. Dün beni kızdıracak bir hareket yaptı, sokağa çıkmama cezası aldı. Eline kitap verdim, kitabı bitirirse çıkarırım, dedim. Bitirdi ve çıkardım (K5).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için takındıkları tutumu belirtmiştir.

Geziler: Uygulamaya katılan 4 veli; “Şehrimize gelen yazarları takip ederim, haberim olsa giderim. İmzalı kitap alırım (K1).”, “Oğlumla kitap alışverişine daima beraber gideriz, kitapları ben de seçerim, o da seçer. Beraber alıp geliriz (K10).”, “Kütüphaneye gidip onu kitapla buluşturuyorum (K18).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için yaptıkları gezileri anlatmıştır.

11. Alt Problem

Bu alt problemin analizinde velilerin çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması engelleyen durumlara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Velilere Göre Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Kazanmasını Engelleyen Etkenler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	N	%
Dijital aygıtlar ve oyunlar	Televizyon	1, 9, 10, 11, 14, 15, 17	7	20	35
	Bilgisayar/tablet	1, 4, 7, 14, 15, 19	6	20	10
	Oyun oynamak	5, 10, 20	3	20	15
	Telefon	9, 13	2	20	10
	Sosyal medya	14	1	20	5

Tablo 12 (devamı)

Ders Yüğü	Ödevler	6, 12, 20	3	20	15
Ev ortamı	Veli olarak ilgileneememek	13, 16	2	20	10
	Küçük kardeşin yaramazlığı	4	1	20	5
Kitaba erişim	İstenilen kitaba erişememe	18	1	20	5

Velilere göre çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasını engelleyen durumlar üzerine görüşleri 4 ana tema ve 9 alt temada toplanmıştır. Ana temalar dijital aygıtlar ve oyunlar, ders yüğü, ev ortamı ve kitaba erişimdir.

Dijital aygıtlar ve oyunlar: Uygulamaya katılan 13 veli; “TV, tablet var. Evimizde hiç TV olmasa, eminim, daha çok okuyacaklar. Çizgi film izliyorlar. Telefon vermiyorum artık yasakladım (K1).”, “Daha çok oyun istiyor, kardeşiyle veya bizimle oynamak istiyor. Okumayı bir yük gibi görüyor. Zevkine varamadı, önemini kavrayamadı, onun tadını alamadı. Ama şimdi zorlamaya çalışıyorum. TV izler, sevdiği çizgi filmleri takip eder. TV’ye çok düşkün daha çok oyun oynamak ister. Şu an evde oldukları için daha çok izliyorlar (K10).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasını engelleyen durumlar arasında dijital aygıtlar ve oyunları sıralamıştır.

Ders Yüğü: Uygulamaya katılan 3 veli; “Ödevleri fazla olduğunda çok okuyamıyor, yoruluyor (K6).”, “Ödevlerini yaparken çocuk bu, biraz bıkmış olabiliyor (K12)”, “Derslerin biraz zor oluşu zaman alabiliyor (K20).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasını engelleyen durumlar arasında ders ödev ve sorumluluklarını belirtmiştir.

Ev ortamı: Uygulamaya katılan 3 veli; “Benim çalışmam ya da gündüz çalışıyor olsaydım, 16 saat çalışıyorum, bu en büyük kaybımız. Ablasının sınav senesi olduğu için o yardım edemiyor. Yanında birisi olsa daha fazla okuyacaktır (K18).”, “Şu an kardeşi okumasını engelliyor. Büyük kızım bir kitap aldığında iki yaşındaki küçük olan da alıyor, yırtıyor, bir dönem küçük uyuyunca biz kızıyla okurduk (K4).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasını engelleyen durumlar arasında ev ortamının uygun olmamasını belirtmiştir.

Kitaba erişim: Uygulamaya katılan 1 veli; “Oğlum için şu an en çok çeşitli kitaba ulaşamama sorunu var. Şu anki salgından dolayı kütüphaneye gitmiyoruz, gidemiyoruz (K18).” ifadeleriyle çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasını engelleyen durumlar arasında çeşitli ve nitelikli kitaba erişememe sorununu belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul velilerinin çocuklarının kitap tercihleri ve okuma alışkanlıkları üzerine yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Velilerin çoğu, çocuklarının her gün düzenli olarak kitap okuduğunu belirtmiştir. Okula başlangıç yıllarında okuma-yazma öğretiminin tüm eğitimin temeli olduğu düşüncesine sahip aileler, çocuklarının bu beceriyi edinmesine önem verip bunun için düzenli okumalarını sağlamıştır. İlgili çalışmalarda öğrencilerin düzenli olarak kitap okudukları bulgulanmıştır (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Can ve diğ., 2010; Ogurlu, 2014; Taş, 2018; Ünal ve Yiğit, 2014; Yıldırım ve Ceylan, 2018). Okuma süreleri değişkenlik göstermekle birlikte ilkokulda bu alışkanlığın kazandırılması başarılı bir eğitim-öğretim hayatı ve yaşam boyu öğrenme için gereklidir.

Velilerin yarısından fazlası çocuklarının kitap okumaya karşı ilgili ve istekli olduğunu belirtmiştir. Okul hayatının ilk döneminde çocukların öğrenmeye karşı heyecanlı olduğu buna bağlı olarak okumaya karşı istekli olduğu söylenebilir (Taş, 2018). Yine velilerin az bir kısmı kitaba göre çocukların okuma ilgi ve isteklerinin değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. İlgili çalışmalarda öğrencilerin okumaya ilgi duydukları (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Can ve diğ., 2010; Ogurlu, 2014; Taş, 2018; Ünal ve Yiğit, 2014; Yıldırım ve Ceylan, 2018) ve olumlu tutum içinde oldukları (Akkaya ve Özdemir, 2013; Başaran ve Ateş, 2009; Darıcan, 2014; Durualp ve diğ., 2013; Yıldırım ve Ceylan, 2018) belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin yaşına, ilgisine uygun kitapla karşılaşması okuma alışkanlığını kazanmada temel etkidir. Ayrıca davranış kazandırma, alışkanlık edindirmenin kararlı ve doğru aşamalar gerektirdiğinin farkında olmayan ebeveynlerin, bu becerinin kazandırılması için ya doğru tutum takınmadıkları ya da yeterli bir çaba göstermediği düşünülebilir.

Velilerin çocuklarına kitap aldığı dönemlere bakıldığında yarısına yakınının bebeklik çağında, diğer yarısının okul öncesi dönemde kitap aldığı belirlenmiştir. İnsan yaşamında bilişsel gelişimin 0-3 yaşları arasında oldukça hızlı olduğu alanyazında ifade edilmiştir. İlkokula başlamadan önce velilerin çocuklara kitap alması çocukların kitaplarla karşılaşması, onların hem bilişsel hem de dilsel becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunur. Velilerin bu bilinçle çocuklarını kitaplarla erken dönemde tanıştırmaları oldukça önemlidir.

Velilerin çoğu çocuklarının öyküleyici türleri okumayı tercih ettiğini, velilerin yarısı bilgilendirici türleri okumayı sevdiğini belirtmiştir. Küçük yaş gruplarında hikâye ve masalların onların hayal dünyasına uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bundan önceki araştırma bulgularına göre de öğrencilerin, özellikle hikâye türündeki kitapları tercih ettikleri belirlenmiştir (Ayyıldız ve diğ., 2006; Karakoç, 2005; Karatay ve Dilekçi 2020; Taşkesenlioğlu, 2013; Vostrovsky, 1899). Bu türlerin sunulmasıyla çocukların okumaya karşı olumlu tutum kazanmaları sağlanabilir.

Velilerin geneli çocuklarının macera ve eğlence içeren kitapları beğendiklerini belirtmiştir. Bu sonuç alanyazındaki ilgili çalışma sonuçlarıyla benzerlik

göstermektedir (Acat ve diğ., 2008; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Clark ve Foster, 2005; Merisuo Storm, 2006; Sünbül ve diğ., 2010; Taş, 2018;). Veliler çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun kitap seçimine dikkat etmektedir (Öztürk ve Aksoy, 2016). Çocuklar oyun çağında olduğundan macera içeren konuların ilgilerini çektiği söylenebilir. Yine televizyonda izledikleri çizgi film karakterlerinin kitaplarını okuduklarında daha çok keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş dönemine göre hayvanlar ilgilerini çekmekte, kendi dönemseller şartlarına uygun ihtiyaç ve beklentilerini içeren kitapları okumak istemektedirler. İlkokul öğrencilerinin bilime merak duydukları da belirlenmiştir. Velilerin kitaplar üzerinden değer aktarımı yapmak istedikleri ve çocuklarını bu konulara yönlendirdikleri de bulgulanmıştır.

Velilere göre çocukları; kitapların görsel olarak zengin olmasını istemekte, bu görsellerdeki renklerin canlı ve ilgi çekici olmasına dikkat etmektedir. Özellikle kitabın seçilmesinde kapak resminin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine kitabın görsellerinin kültüre uygun olması, olumsuz mesajlar içermemesi velilerin kitabı çocukları için tercih etmelerinde dikkate aldıkları bir etkidir. Görsellerin toplumsal normlara uygunluğu velilerin hassasiyet gösterdiği etkenlerdendir. Sayfa sayısının çocukların düzeyine uygun olması çocukların kitap beğenisini etkileyen bir durumdur. Sayfa sayısının fazla olması öğrencilerin sıkılmasına, kitabı okumadan bırakmasına neden olmaktadır. Kitaplardaki yazı karakterinin ve büyüklüğünün küçük yaş düzeyine seslenmesi önemlidir. Kitabın tasarımı, kâğıt kalitesi, görünümü çocukları etkileyen bir diğer etkidir. Alanyazındaki kitabın kapağının, görünümünün, resimlerinin kitap seçimini etkilediği bulgusu ile benzer bir sonuca ulaşılmıştır (Hopper, 2005; Mohr, 2006).

Velilerin geneli çocukları için kitabevlerinden kitap aldıklarını belirtmiştir. Velilerin yarısından fazlası kitabı sosyal çevrelerinden ödünç aldığını, çocuğun akranlarıyla kitap değişimi yaptığını ya da hediye olarak çocuğa kitaplar verildiğini belirtmiştir. Zaman zaman çocukların istedikleri kitapları kütüphaneden ve sınıf kitaplığından temin ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Satın alma ve ödünç alarak kitaba erişimin yaygın olmasıyla birlikte kütüphanelerin daha etkin kullanılması gerekir. Bunun için veliler, çocuklarını kütüphaneye götürmeli ve kütüphaneye gitme alışkanlığının kazandırılması için çaba göstermelidir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında kütüphanelerin katkısı olduğu çeşitli araştırmalarda bulgulanmıştır (Gaona ve González, 2011; Karatay ve Dilekçi 2020; Tella ve Akande, 2007). Kütüphanelerin okuma alışkanlığı kazandırılmasındaki önemi dikkate alınarak öğrencilerin beğenisine uygun kitaplara erişebilmesi için kütüphaneler bütün yaş grubundaki öğrencilerin ilgisine ve biliş düzeyine uygun bir şekilde zenginleştirilebilir.

Velilerin çocukları için kitap seçerken yaşadığı en büyük zorluk çocuklarının aldıkları kitabı beğenmemesidir. Ayrıca kitapların pahalılığı da kitaba erişimdeki zorluklar arasında belirtilmiştir (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Çetin ve Karaata, 2010; Mckool, 2007; Sünbül ve diğ., 2010; Taş, 2018; Şahin, 2012). Veliler; nitelikli kitaplara erişim, kitap içeriklerinin yetersizliği ve çocuk psikolojisine uygun

olmaması sorunlarını yaşamaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmek için veliler çocukları için kitap seçerken sınıf öğretmeni ve öğretmenlere danışmaktadır. Zaman zaman üst sınıflarda eğitim gören çocuklarından görüş almaktadır. Velilerin kendi yakın çevrelerindeki eğitilmiş bireylere veya deneyimli ebeveynlerden fikir aldıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Hatta sosyal medya ve televizyondaki ilgili paylaşımları takip edip kitap tercih ettikleri de anlaşılmaktadır. Bu durumların çözümü için Millî Eğitim Bakanlığının oluşturacağı uzman komisyonlar aracılığıyla yayımlayacağı sınıf düzeylerine ve konulara göre temel eserler listesinin velilere ve çocuklarına rehberlik edebileceği söylenebilir.

Veliler çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtmiştir. Bunlar: okuma saati, sesli okuma, okuma yarışması, kitap gezileri, okuduklarının özetini çıkarma ve kitap üzerine konuşma etkinlikleridir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında belirleyici öğelerden biri ailedir. Çocukluktan itibaren aile ile birlikte yapılan okuma etkinlikleri, aile bireylerinin okuma alışkanlığına sahip olması aile içindeki her bireyi olumlu yönde etkilemektedir (Clark, 2010; Doiron ve Asselin, 2011; Gaona ve González, 2011; Ivey ve Broadus, 2001; Karatay ve Dilekçi 2020; Oriogu, 2015; Zickuhr ve diğ., 2012). Aile, okuma alışkanlığının edindirilmesinde ve geliştirilmesinde çok önemli bir etkidir (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Çetin ve Karaata, 2010; Kemiksiz, 2018; Tanju, 2010). Öğretmen ve veliler bu alışkanlığın kazandırılması sürecinde iş birliği yapmalıdır.

Veliler fırsat buldukça kütüphaneye gittiklerini, yazar söyleşilerine katıldıklarını sosyal etkinliklerle kitabı çocuğun gündemine soktuklarını belirtmişlerdir. İlgili araştırmalarda sosyal ortamdaki okuma faaliyetlerinin önemli olduğu belirlenmiştir (Karatay ve Dilekçi, 2020; Maden ve Maden, 2018). Çünkü öğrencinin davranışlarına sosyal çevre de yön verir. Ayrıca veliler çocuğa kitaplık oluşturup kitaplığı ilgi çekici kitaplarla donatarak çocuklarını okumaya karşı güdülemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Veliler kendileri de kitap okuyarak model olmaya çalışmakta, okumaya karşı olumlu tutum oluşturmaya gayret etmektedir. Kitap okuma eylemine/alışkanlığına ödül verdiklerini, okumama durumunda istenen bir durumu ortamdaki çekerek cezalandırdıklarını belirtmiştir. Kitap okuma alışkanlığının kazandırmak için gösterilen bu çabalar dikkate alındığında velilerin bu konuya çok önem verdikleri ortadadır. Fakat bu alışkanlığın kazandırılması için ceza gibi yöntemlerin kullanılması çocuklarda istenilen davranışın oluşmasını olumlu etkilemeyebilir. Ebeveynlerin eğitimin temeli olan bu alışkanlığı kazandırmak için rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Davranış edindirme sürecinin kararlı ve doğru adımlar gerektirdiğinin velilere anlatılması ve bu süreçte onlara destek olunması önemlidir.

Veliler okuma alışkanlığının kazandırılmasında dijital aygıt ve oyunların sürece engel olduğunu belirtmiştir. Dijital aygıtlar ve internet öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerinde etkili olmaktadır (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Batur ve diğ., 2010; Eroğlu, 2013; Odabaş ve diğ., 2018; Sünbül ve diğ., 2010; Şahin, 2012; Yalman ve diğ., 2015; Yılmaz, 2006). Çocuklar sıklıkla televizyon izlemekte

ve telefon, tablet üzerinden oyunlar oynamaktadır. Bunlara ayrılan zaman kitap okumanın ihmal edilmesine neden olmaktadır. Tella ve Akande'ye göre (2007) ilköğretim ğrencilerinin okumasını engelleyen en olumsuz etken televizyon izleme faaliyetidir. Modern zamanın getirdiği dijital bağımlılığın küçük yaşı gruplarını bile etkilediği dikkate alındığında ebeveynlerin bu konuda desteğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Veliler okuma alışkanlığının kazandırılmasında ödevlerin çokluğunu engel olarak belirtmiştir. Alanyazında sınav merkezli eğitim sistemi, kurslar ve ödevler nedeniyle öğrencilerin okumaya zaman bulamadıkları bulgulanmıştır (şahin, 2012; Taşı, 2018). İlköğretim ağı çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin yavaşlığı dikkate alındığında öğretmenlerin verdiği ödevler, kitap okumanın ötelenmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle ödevlerin çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri göz önünde tutularak dengeli verilmesi gerekir.

References

- Acat, B., Demiral, H., & Arın, A. (2008). *Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları [Status of primary school students according to reading habit indicators]*. <https://www.academia.edu/>
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği) [Examination of secondary school students' attitudes towards reading (Izmir-Buca example)]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3812/51102>
- Aksaçlıoğlu, A. (2005). *Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi [The effect of students watching television and using computers on their reading habits]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi [The effect of students watching television and using computers on their reading habits]. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/815126>
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri [Views of parents, teachers and students on reading habits of primary school students]* (Tez No. 357724)[Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altunkaynak, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin kitap seçimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Examination of primary school students' views on book selection]. *Turkish Studies*, 13(19), 101-117. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13837>
- Arıcı, A. F. (2021). Ailede okuma eğitimi [Reading education in the family]. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 2 (3), 29-32. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Uluslararası_Maarif_Dergisi_3.pdf
- Aslantürk, E., & Saracaoğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması [Comparison of reading interests and habits of classroom teachers and prospective classroom teachers]. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 11(1), 155-176. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869470.pdf>
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma [A research on reading culture]. *Millî Eğitim*, 34 (169), 277-296. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/470208>

- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları [Attitudes of primary school 8th grade students towards reading habits]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; 6 (11), 265-300. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183151>
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Examination of primary school 6th grade students' reading habits, frequency of library use and attitudes towards reading]. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985. Doi: 10.7827/turkishstudies.3795
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi [Examination of primary school fifth grade students' attitudes towards reading]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77091>
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği [A research on the reading habits of teacher candidates: The example of Uşak faculty of education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21651/232769>
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Reading habits and preferences of secondary school students. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001. Doi: 10.17051/ilkonline.2018.419349
- Bayis, S. (2010). 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi [Investigation of reading and library usage habits of 4th, 5th, 6th, 7th grade students] (Tez No. 267421) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beentjes, J. W. H., & Voort, T. H. A. (1988). Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23, 389-413. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.5322&rep=rep1&type=pdf>
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları [Reading habits of adolescent students]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855330>

- Clark, C. (2010). Linking school libraries and literacy: young people's reading habits and attitudes to their school library and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513438.pdf>
- Clark, C., & Foster, A. (2005). Children's and young people's reading habits and preferences: the who, what, why, where and when. national literacy trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>
- Çetin, Y., & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri [Suggestions for solutions to the problem of Turkish students not reading books]. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4383/60167>
- Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi [The place and importance of fairy tales in Turkish teaching]* (Tez No. 211632) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi [Examination of reading habits of primary school 4th grade students]* (Tez No. 359943) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doiron, R., & Asselin, M. (2011) Promoting a cultureforreading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37(2), 109-117. Doi: 10.1177/0340035211409847
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi [Examining the attitudes of eighth grade students towards reading in terms of internet and book reading habits]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen Adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki [The relationship between pre-service teachers' reading habits and correct writing skills]. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(9), 1441-1453. Doi: 10.7827/TurkishStudies.5134
- Evra, J. V. (1998). *Television and child development*. Lawrance Erlbaum Associates.
- Gagne, K. D. (1992). *Kids and books: a model for television as a medium to leadchildren to literature (motivation, reading, attitudes)* [Master's thesis, University of Massachusetts]. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/220132001.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/220132001.pdf)

- Gaona, J. C. G., & González, E. R. V. (2011). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista De La Educación Superior*, 15 (157), 55-73. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S1A3EN.pdf
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Continiuom House.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi [Turkish and literary education in our secondary schools]*. Gül Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, Ç. E., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi [Examination of reading habits of primary school 5th, 6th and 7th grade students]. *Millî Eğitim*, 164 7-35. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/gonen.htm
- Gürsoy, H.C., & Göçer, A. (2021). Okuma saatlerinde hikâye kitabı ve çizgi roman okumayla ilgili öğrenci görüşleri (Köy okulu örneği) [Student opinions about reading story books and comics during reading hours (village school example)]. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 306-331. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1189964>
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120. Doi: 0.1111/j.1467-9345.2005.00409.x
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377. <https://www.jstor.org/stable/748056>
- İşcan, A., Arıkan, İ. B., & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları [Reading habits and attitudes towards reading of secondary school students]. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16. http://www.ijoess.com/Makaleler/754042072_adem%20i%c5%9fcan.pdf
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde masalın yeri [The place of fairy tales in education]*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma [A research on reading interests and habits of high school freshmen]* (Tez No. 162668) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karatay, H., & Dilekçi A. (2020). Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları [Reading habits of students according to Turkish teachers]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (2), 1-24. Doi: 10.29228/ijlet.42865

- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama [Reading education theory and practice]*. Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi [Special teaching methods Turkish teaching]*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 96.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Türkçe derslerindeki temalarda öğrencilere okumaları tavsiye edilen kitaplar üzerine bir inceleme [An investigation on the books that students are recommended to read in the themes of Turkish lessons]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 42-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/460722>
- Koolstra, C. M., Voort, T. H. A., & Kamp, L. J. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128-152. Doi: 10.1598/RRQ.32.2.1
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları üzerine bir araştırma [A study on students' reading and library use]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 237-258. <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/222/makaleler/8/2/arastirmax-ogrencilerin-okuma-kutuphane-kullanma-aliskanliklari-uzerine-bir-arastirma.pdf>
- Maden, S., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları [Alternative practices of Turkish teachers to gain reading habits]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/36631/378557>.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 45, 187-198. <https://pdfs.semanticscholar.org/14a2/b0eadfb21524fb72861b85910f90745a3be5.pdf>
- Mckool, S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-131. <https://www.semanticscholar.org/paper/Factors-that-Influence-the-Decision-to-Read%3A-An-of-McKool/c2269ae0d51734ff260d42042d15577bcefb5bea>
- Merisuo Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different text. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. Doi:10.1080/00313830600576039
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. Jossey-Bass.
- Mohr, K. A. (2006). Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38 (1), 81-104. Doi: 10.1207/s15548430jlr3801_4

- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği [Reading habits of university students: Ankara University example]. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <http://eprints.rclis.org/12704/>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital / e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği [Digital/e-book reading culture among university students: Selcuk University example]. *DTCF Dergisi*, 58(1), 139-171. Doi: 10.33171/dtcfjournal.2018.58.1.8
- Ogunrombi, S. A., & Adio, G. (1995). Factor saffecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 44(4), 50-57. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00242539510089750/full/html>. Doi: 10.1108/00242539510089750
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri [Reading interest, attitude and critical reading skills of gifted and talented students]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 29-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159091>
- Oriogu, C. D. (2015). Catch them young: developing and improving of school libraries and reading habit of secondary school students in Nigeria. *Journal of Education and e-Learning Research*, 2 (4), 60-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148726.pdf>.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi [Applied Turkish teaching]* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma [Critical reading]* (7. baskı). Bilgi Yayınevi.
- Öztürk, S. D., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri [Parent views on reading habits of primary school students]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/226830>
- Rimensberger, N. (2014). 'Reading is very important, but...:Taking stock of South African student teachers' reading habits', *Reading & Writing- Journal of the Reading Association of South Africa*, 5 (1). Doi: 10.4102/rw.v5i1.50
- Sangkaeo, S. (1999, Ağustos). Reading habit promotion in Asian libraries. 65th IFLA Council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand, Aug. 20-28th. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441496.pdf>
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme [Turkish teaching and full learning]* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin*, 32, 559-572.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.1818&rep=rep1&type=pdf>
- Summers, K. (2013). Adult reading habits and preferences in relation to gender differences. *Reference & User Services Quarterly*, 52(3), 243-249.
Doi: 10.5860/rusq.52.3.3319
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M., & Alan, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar)[Reading habits of primary school students. Konya Province Research Report (5-6-7-8)]*. Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Şahin, A., İşcan, A., & Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanım durumları (Erzurum ili örneği) [Primary school students' use of school libraries and classroom libraries (Example of Erzurum province)]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32182>
- Şahin, A. (2013). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi [According to the socio-economic levels of primary school 4th and 5th grade students' reading habits]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256489>
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış [An overview of children's reading habits]. *Aile ve Toplum* 6(22), 20-39.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197991>
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the reading habits and preferences of primary school 4th grade students]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947-1975.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/39454/465533>
- Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme [An investigation on the reading habits of secondary school students]. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1-10.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16222/169898>
- Tella, A., & Akande, S. O. (2007). Children reading habits and availability of books in Botswana primary schools: Implications for achieving quality education. *The Reading Matrix* 7(2) 117-142.:
<https://readingmatrix.com/articles/adeyinka/article.pdf>

- Ünal, F. T., & Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi [The effect of the family on the formation of reading culture in children]. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322. Doi: 10.18033/ijla.143
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi [Turkish teaching in the light of new developments]*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Vostrovsky, C. (1899). A study of children's reading tastes. *The Pedagogical Seminary*, 6(4), 523-535. Doi: 10.1080/08919402.1899.10532977
- Yalman, M., Özkan, E., & Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği [Examining the reading habits of future teachers: The example of Dicle University]. *EKEV Akademi Dergisi*, 19 (61), 463-478. <https://docplayer.biz.tr/20439472-Gelecegin-ogretmenlerinin-kitap-okuma-aliskanliklarinin-incelenmesi-dicle-universitesi-ornege.html>
- Yaman, H., & Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları [Extracurricular reading habits of primary school second grade students]. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(1), 291-306. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817910>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., & Ceylan, O. (2018). Lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının demografik özelliklerine göre karşılaştırılması (Amasya İli Örneği) [Comparison of high school students' reading habits according to their demographic characteristics (Amasya Province Example)]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 734-746. Doi: 10.17719/jisr.20185537245
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı [Parental sensitivity in students' reading and library usage habits]. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. <http://eprints.rclis.org/7362/>
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı [Reading habits of primary school teacher candidates]. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8607/107217>
- Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: bir karma yöntem [Determining the reading habits of primary school 4th grade students: A mixed method]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1078620>
- Zickuhr, K., Rainie, L., Purcell, K., Madden, M., & Brenner, J. (2012). *Younger Americans' reading and library habits* (Pew Internet & American Life Project). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537514.pdf>.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

The study was approved by the Social Sciences Human Research Ethics Committee of Bolu Abant İzzet Baysal University (Protocol No: 2021/148, Date: 29.04.2020 & Meeting No: 2021/04).

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 2021/148) araştırma 29.04.2020 tarihli 2021/04 toplantısında etik olarak uygun bulunmuştur.

Proportion of Author's Contribution

All sections in the article, have been prepared with the joint contributions of both authors.



Organizational Pathologies in Educational Organizations and Administrator Responses to Pathologies

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Araştırma Makalesi	09.04.2022	13.08.2023	17.10.2023

Tuncay Yavuz Özdemir  ¹
Firat University

Aslı Yıldız Yalçın  ²
Ministry of National Education

Abstract

The aim of this study was to examine the organizational pathologies that cause organizational dysfunction in educational organizations and the managerial perceptions of these pathologies, as well as to describe the managerial responses to these pathologies. The study group consisted of 61 school administrators working in a province in Eastern Turkey during the 2020-2021 academic year. The phenomenology approach, one of the qualitative research designs, was employed in the study. The reliability of the research was found to be approximately 92% using the formula developed by Miles and Huberman (1994). The data were categorized and interpreted using content analysis. The data were examined considering the types of behaviors that can cause organizational pathology. Behaviors such as introversion and reluctance to share ideas were categorized as organizational silence, behaviors such as non-acceptance of values and non-compliance with decisions were categorized as organizational deviation, behaviors such as sensitivity and paranoia were categorized as organizational depression, and behaviors related to alienation were categorized as organizational alienation. The findings indicated that school administrators responded to organizational pathologies through communication, warning, sanctions, sharing, distancing, unresponsiveness, and support.

Keywords: organizational pathology, organizational silence, organizational alienation, organizational depression, organizational deviation.

Citation: Özdemir, T. Y., & Yıldız-Yalçın, A. (2023). Organizational Pathologies in Educational Organizations and Administrator Responses to Pathologies. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1067-1103. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1100945>

¹Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: tyozdemir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

²Teacher, Ministry of Education, E-mail: yildizasli13@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0100-3129>

Educational organizations play a vital role in adapting to dynamic phenomena, including evolving policies, generations, cultures, expectations, and needs. Their primary objective is to support individuals in navigating and thriving in an ever-changing world. However, these institutions that have a number of stakeholders often face challenges in adapting to change, or result in the erosion of their managerial or employee-based functions. This situation, which is metaphorically referred to as organizational pathology (Kets de Vries 1979, Kets de Vries 1985; Miller 1988, Miller & Miller 1991), involves the use of behavioral science concepts and methods to identify practical solutions for addressing organizational dysfunctions and defining organizational order (Rahimi, 2020). The organizational pathology has been examined in several fields such as medicine, business, sports management, military training, and urban management. However, limited studies have been conducted on this subject in the context of educational organizations. Therefore, the lack of studies on this subject in educational organizations, the recognition of the importance of identifying pathologies in these institutions and improving the existing ones has served as the inspiration for this study.

Organizational Pathology

Humans have innately felt the need to participate in social organizations with competition and power dynamics. These organizations, which unite around specific goals (Etzioni, 1964), have been examined from a biological standpoint, diverging from the mechanical approach as times change (Şener & Erdem, 2011). This biological perspective, known as the living systems theory, suggests that the survival of organizations relies on maintaining a balance between irregular and regular elements in their environment (Faghih et al., 2016). This transformative process, similar to the life cycle of organisms, includes stages such as birth (beginning), maturity (transformation), and death (collapse or decline) for organizations (Balcı, 2003). Similar to living systems, organizations may encounter declines or adverse conditions at times. Miller and Miller (1995) metaphorically describes this situation as organizational pathology.

Organizational pathology refers to persistent inefficiencies that continuously expose an organization to constant and widespread crises, impeding its ability to achieve sustainable growth and development (Faghih et al., 2016). It results in the wastage of resources needed to carry out essential functions such as planning, organizing, motivating, and supervising (Kiežun, 1997). The presence of organizational pathology leads to multifaceted inefficiencies in the business environment, causing harmful effects that divert the organization from its objectives, such as organizational failure, entropy (Miller & Miller, 1991), and challenges in fulfilling its responsibilities (Şerb & Cicioc, 2013). Anastasiadis and Spence (2019) defined pathology as an effect that obstructs an organization's ability to deliver high-quality work by activating deficiencies, malfunctions, and internal contradictions within the organization, thereby preventing the organization from recognizing its own flaws. Organizations can experience abrupt shocks in the work environment that

trigger pathologies, and they may also face erosion due to the depletion of specific environmental resources that are integral to the organization (Vidal, 2011). The responses of organizations to pathologies, as well as the identification and intervention of intra-organizational issues, are elucidated through the metaphor of inflammation, which entails identifying and attempting to heal damaged tissue in medical science (Şener & Erdem, 2011).

Organizational pathology can stem from various sources, including leaders, employees, input, information, and system failures. Voluntary behaviors that involve violating organizational norms can result in organizational deviation (Robinson & Bennett, 1995). In addition, when depression spreads from the individual level to the organizational climate, it may lead to organizational depression. Such organizations often exhibit characteristics such as excessive focus on rules and structures, a need for control and regulation, and a reliance on work and dominance (Kersten, 2005). Similarly, employees' perception that speaking up may lead to harm or withholding their knowledge due to a belief that it won't contribute to innovation can give rise to organizational silence (Alpaslan & Kayalar, 2012). Questioning one's sense of belonging in the organization may lead to organizational alienation. In this regard, organizational pathology plays a crucial role in diagnosing the factors that contribute to organizational failure and implementing appropriate treatment methods (Şener & Erdem, 2011).

The modernist approach values the importance of knowledge sharing and creating awareness regarding the misallocation of resources by considering organizational pathology in terms of the mutual interactions between the organization and its environment (Dobrowolski, 2017). Studies have indicated that organizational pathology plays an effective role in positively changing employee behavior and that leaders play a crucial part in facilitating these behavioral changes (Allen & Gunderson, 2011; Dobrowolski, 2017; Kesken & İliç, 2008; Şerb & Cicioc, 2013). Effective collaboration between organizational members and organizational pathology counselors (Shahri et al., 2013) serves as a valuable resource for leaders seeking to comprehend and address organizational pathology (Nadler & Tuhsman, 1989).

A brief literature review on organizational pathology reveals that many studies have focused on business and health sciences and there are numerous studies on organizational health in educational institutions (Altıntaş, 2019; Buluç, 2008; Korkmaz, 2007; Reçepoğlu & Özdemir, 2013). However, only one study was found specifically addressing organizational dysfunctions (Kurban, 2022). Therefore, there is a need to uncover the organizational pathologies that may arise in educational institutions, particularly those originating from teacher behaviors, and examine the reactions of educational leaders. By doing so, this research aims to contribute to the literature and provide insights into understanding organizational pathologies through the experiences and reactions of managers, thus paving the way for future studies.

Based on these objectives, the answers to the following questions were sought in this study.

1. What specific behaviors exhibited by teachers working in educational institutions contribute to organizational pathology?
2. How do administrators react to teacher behaviors that lead to pathology within educational institutions?

Method

Research Model

This study adopted a constructivist perspective as the methodological philosophical understanding. This perspective focuses on making sense of and interpreting others' perspectives on phenomena (Creswell, 2014). This study was conducted using the phenomenology approach, a qualitative research design, since the aim of the study was to provide a comprehensive perspective and understanding of a complex subject by exploring reactions to organizational pathologies in educational institutions. Phenomenology is a research method that seeks to understand how individuals or groups make sense of facts and events (Johnson & Christensen, 2014).

Study Group (Participants)

The study group was selected based on accessibility and comprised of school administrators working in a province in eastern Turkey during the 2020-2021 academic year. In determining the study group, the aim was to identify the teacher behaviors perceived by administrators as potential causes of pathology and the responses given by administrators in relation to these behaviors. The participants consisted of 61 administrators who volunteered and were selected from primary, secondary, and high school institutions.

Table 1
Demographic Features

			%
Gender	Female	10	16
	Male	51	84
School Type	Primary School	13	21
	Secondary School	17	27
	Elementary School	4	6
	High Scholl	24	39
	Guidance and Research Center	1	1
	Special Education	2	3
Length of Employment in the Organization	0-1	6	10
	1-5	34	56
	5-10	13	21
	10 and more	6	10

Table 1 showed that 16% of the participants in the study were female, while 84% were male. In terms of the assigned school level, 21% worked at primary schools, 27% at secondary schools, 6% at both elementary schools, 39% at high schools, 1% at guidance and research centers, and 3% at special education centers. Regarding the participants' length of employment in their institutions, 10% had been working for less than one year, 56% had a tenure of 1-5 years, 21% had a tenure of 5-10 years, and 10% had a tenure of more than 10 years.

Data Collection Tools

In the initial stage, a question pool was developed by reviewing the literature, and it was subjected to expert evaluation by experts in the fields of educational administration, psychology, and Turkish education. Based on their review, an interview guide was formed. Subsequently, participants were provided with necessary explanations and asked to respond to the prepared semi-structured interview questions. This method aimed to uncover the thoughts and emotions of the participants (Türnüklü, 2000). Data saturation was achieved with the 61st participant, and thus the analysis was carried out based on the data collected from these 61 participants. The interviews took place either in the researchers' offices or the participants' offices, and took approximately 25-40 minutes. The interviews were conducted by the researchers themselves. For data analysis, content analysis was employed, utilizing a textural description approach (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020) to address the "what" of participants' perceptions regarding the observed pathologies, and a structural description approach to explore the "how" of their responses.

Data Analysis

In data analysis, content analysis, a qualitative research design, was used. Qualitative content analysis involves systematically categorizing and analyzing messages to infer deep and implicit meanings (Gökçe, 2019). In this study, similar data were coded and organized into appropriate themes for evaluation. The participants in the study were identified as K1, K2, K3, ... K61. The data were initially converted into numerical expressions and then presented in the form of relevant frequencies. To ensure reliability, a semi-structured interview form was developed by reviewing the literature and consulting with three faculty members specializing in educational science. Two different coders thematically categorized all the responses. The reliability was strengthened through the creation of a common theme list agreed upon by the coders. The percentage of agreement (Miles & Huberman, 1994) formula was employed to determine the reliability of the analyses: "Percent of Agreement (P) = Consensus (Na) / (Agreement (Na) + Disagreement (Nd)) X 100". Based on this formula, the reliability of this study was determined as: $P = 61 / (61 + 6) \times 100 = \sim 92\%$.

Findings

Based on the research questions, school administrators were provided with necessary explanations and asked the following question: "Are there any teachers in

your school whose behavioral characteristics you observe that may contribute to organizational pathology? If yes, what kind of behaviors do these teachers exhibit?" The responses were categorized based on behavioral frameworks and grouped into relevant themes. The representation of these themes is presented in Figure 1.

Figure 1

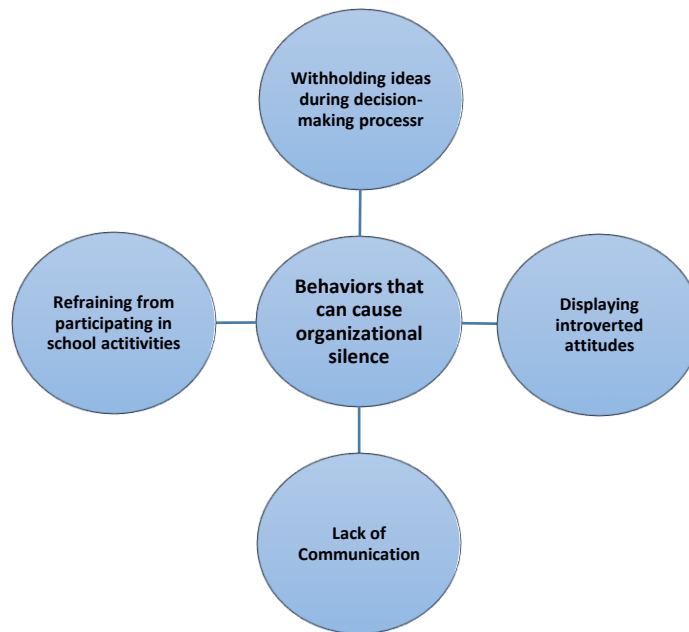
The representation of themes



The opinions of school administrators revealed that the behaviors that might contribute to organizational pathology included organizational silence, characterized by a lack of participation in the decision-making process and reluctance to share ideas; organizational deviation, referring to behaviors that contradict the organizational values; organizational depression, which negatively impacts the organizational climate; and organizational alienation, involving a disconnection from the goals and values of the organization. In this context, thematic representations of codes related to behaviors that can lead to organizational silence are presented in Figure 2.

Figure 2

Findings on organizational silence



The participants' opinions on the theme of organizational silence indicated several remarkable behaviors contributing to organizational pathology. These behaviors involved aspects such as refraining from participating in school activities (f=2), displaying introverted attitudes (f=8), withholding ideas during decision-making processes (f=6), and exhibiting a lack of communication (f=6). The participants' viewpoints shed further light on the topic of organizational silence. Below are some opinions regarding the topic of organizational silence.

“They exhibit traits of obsession, being touchy, emotional instability, introversion, and burnout. Teachers with such behavioral characteristics tend to disrupt the overall harmony and functioning of the institution. (P55)”

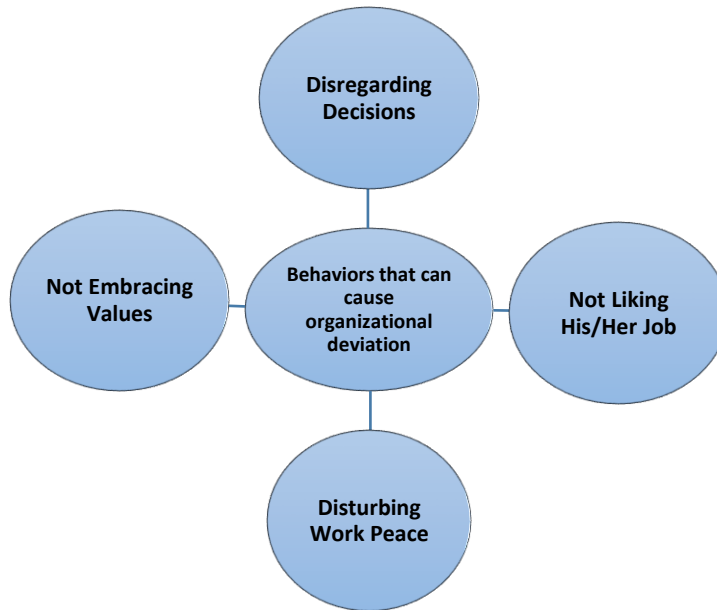
“He/she distances himself/herself from other teachers, sits alone without engaging in conversations, and tends to overanalyze every word and comes back after a few days to share his/her interpretations with us. (P38)”

Based on the opinions of the participants, teacher behaviors that contribute to organizational pathology were categorized under the theme of organizational

deviation. Figure 3 presents the codes representing behaviors that may lead to organizational deviation pathology.

Figure 3

Findings on organizational deviation



School administrators stated that teachers who contributed to organizational pathology exhibited various behaviors. These included consistently arriving late for work, attending classes, and fulfilling their duties (f=3). Administrators also noted that these teachers frequently disregarded decisions made in meetings (f=9) and consistently expressed opposition and criticism towards those decisions. Furthermore, administrators observed that some teachers lacked passion and dedication in their job performance (f=2) and failed to align themselves with the values of the organization (f=4), consequently disrupting the overall harmony and peace within the workplace. Below are some participant statements that reflect these opinions.

“Being oppositional to decisions made in the functioning of the school, especially in meetings, criticizing regulations even without knowledge, and desiring to have their own decision as the determining factor in every decision made (K53)”

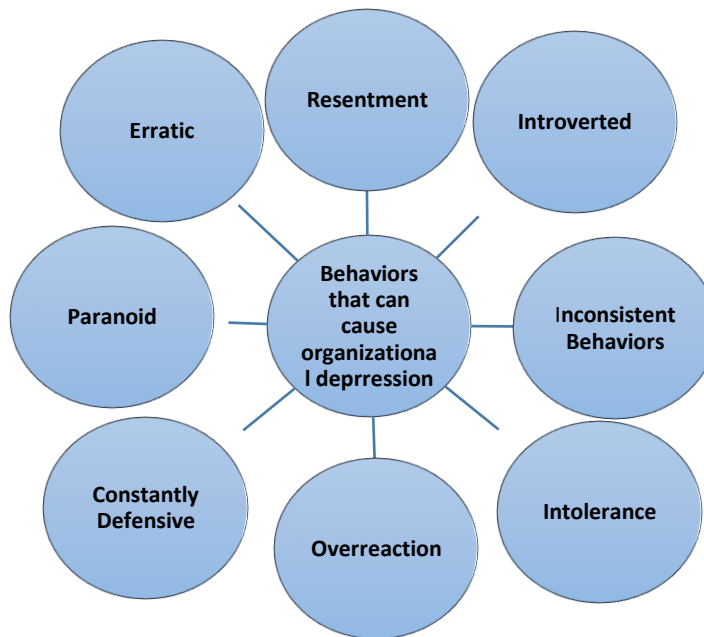
“These teachers tend to display introverted and sensitive behaviors, refrain from sharing ideas, fail to comply with decisions, experience burnout, and do not embrace the values of the school (K13)”

“This individual consistently arrives late and reluctantly. There is a noticeable state of exhaustion, and he/she struggles to adhere to the decisions. (K49)”

Upon reviewing the participant views, teacher behaviors that contributed to organizational pathology were categorized under the theme of organizational depression. Figure 4 presents the codes representing the organizational depression theme.

Figure 4

Findings on organization depression



School administrators noted that teachers who contributed to organizational pathologies tended to passively accept everything that is said to them and display resentment (f=18). These teachers drew attention to administrators with their introverted (f=8), paranoid (f=6), and inconsistent behaviors (f=1). Administrators observed that these teachers would become defensive when confronted with statements about their performance (f=1), exhibit intolerance towards students and

colleagues (f=1), and occasionally overreact (f=1). Participant views regarding organizational depression are presented below.

“...Teachers of this kind exhibit negative behaviors such as having different worlds, being obsessed with their own world, sensitivity, excessive reactions, prejudiced thinking, emotional instability, loneliness, and inability to socialize. They are individuals who bring no benefit to the country or the people... (P41)”

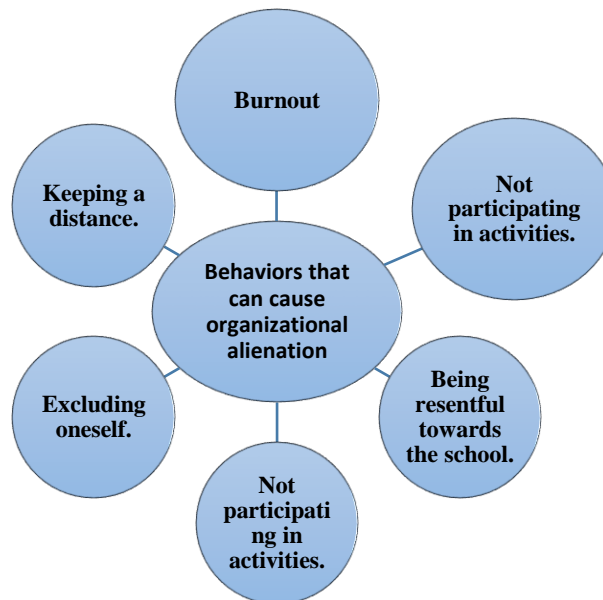
“There is a presence of obsession, sensitivity, emotional instability, introversion, and burnout. Teachers with such behaviors disrupt the workplace harmony of the institution.. (P55)”

“We have a sensitive teacher. He/she can easily take offense to even the simplest matters, and He/she becomes so distressed about it that it affects their health, leading to sleep deprivation and periods of sadness. (P47)”

Based on the participant views, teacher behaviors that contribute to organizational pathology were categorized under the theme of organizational alienation. The codes representing the organizational alienation theme is shown in Figure 5.

Figure 5

Findings on organizational alienation



School administrators reported that teacher behaviors that contributed to organizational pathology included displaying a lack of enthusiasm and dedication towards their profession and work (f=2), refraining from participating in social activities within the school (f=2), and isolating themselves from institutional interactions (f=1). Administrators also noticed signs of burnout among these teachers (f=15), particularly among those who reached retirement age. Especially, participants emphasized that teachers experiencing organizational alienation also maintained a social and professional distance from their administrators and colleagues (f=3) and harbored negative emotions towards the organization (f=1). The followings are participant views regarding the theme of organizational alienation.

“Especially burnout syndrome stands out. The inability of older teachers to renew themselves and keep up with technology is the primary challenge. Specifically, teachers showing sensitivity towards the administration due to principal rotation, bullying by those who are leaving, and teachers being alienated from the school are prominent issues (P57)”

“We have a teacher in our school who exhibits obsessive, compulsive, and unstable behavior. He/she has no relationship with anyone, lacks control over their interactions with students, has minimal presence in the teachers’ room due to their specialization, and rarely engages with other teachers. He/she displays behaviors such as sharing the conversations that take place among teachers with students. (P3)”

“We have a colleague who is sensitive and does not engage in sharing with their own group. They believe that they are always right and perceive work solely as a forty-minute lesson, without participating in any activities or social events. (P23).”

In line with the the research questions, school administrators were asked the question, "What are your reactions to the problems created by teachers that cause organizational pathology in your school?" The responses provided by the school administrators were collected and categorized under the theme of "inflammation." The reactions of school administrators to the identified problems were analyzed within this theme, and the codes representing the themes are presented in Table 2.

Table 2*The Theme of Inflammation*

Codes	f	n	Participant Codes
Attempts to communicate	31	35	P6, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P19, P20, P22, P23, P25 P26, P29, P31, P34, P36, P40, P41, P42, P45, P46, P47, P48 P51, P52, P54, P55, P56, P57, P59, P60
Warning	11	8	P2, P4, P11, P14, P16, P18, P33, P37, P43, P53, P61
Sanction	10	12	P4, P17, P20, P25, P27, P35, P41, P49, P50, P61
Sharing	5	4	P12, P34, P50, P54, P55
Keeping a distance	4	4	P7, P10, P15, P57
Unresponsiveness	3	4	P28, P38, P58
Support	3	2	P3, P56, P59

The participant views revealed that school administrators initially attempted to establish communication with the teachers in order to understand the underlying issues behind the pathological problems ($f=30$). It was found in the analysis that administrators provided warnings to the problematic teachers ($f=11$), and if the problems persisted, they resorted to sanctions such as maintaining reports, disregarding the teachers' preferences in the curriculum, and implementing disciplinary actions ($f=10$). Some participants, when their interventions did not yield results, stated that they sought advice from other school principals to gain new insights ($f=5$). Some participants expressed a preference to stay away from teachers who constantly created such problems, stating that they saw no benefit no matter what they did ($f=4$). In addition, some participants mentioned that they did not react at all ($f=3$). It was found that there were participants who believed that teachers who caused pathological situations should seek psychological support and those who wanted to win over the teachers ($f=3$). Below are some examples of participant views.

"It is expected that this group of teachers will create problems at any moment. I ensure that daily routine tasks continue without disrupting the institutional culture, so that students and the school are not negatively affected. However, I also understand the importance of not ignoring these problems and act accordingly. (P15 – Keeping a Distance)"

"I investigate the behavior that leads teachers to create problems. Depending on the cause of the behavior, I respond accordingly. I initiate communication with the teacher to address the issue. If I am unable to find a solution, I share the problem with other assistant principals and principals. (P12-Attempt to Communicate-Sharing)"

"In order to address the problems caused by these teachers, I believe that as a staff member, it is crucial for me to establish a bilateral communication with them in

order to solve the problems. I emphasize the importance of avoiding mistakes and, if necessary, I seek assistance from a psychologist for psychological support. (P54- Attempt to Communicate-Sharing)”

“I believe that there should be counseling support. If there is no improvement despite these efforts, I think they should be removed from the education system. (P3-Support)”

“I am trying to provide solutions, but I feel ineffective in addressing the serious problems I perceive in my colleagues. (P13- Attempt to Communicate)”

“Firstly, my initial reaction would be well-intentioned. I would give it some time and closely monitor the situation despite taking the necessary steps. If the same pathological behavior persists, I would distance myself a bit and make my reaction evident to the colleague.. (K5-Keeping a Distance)”

“I inform them that I will take disciplinary action and issue a warning. I focus on promoting positive behaviors and use the lesson plan as a way to create a sense of fear (P61- Sanction)”

Discussion, Conclusion and Recommendations

Within the scope of the research questions, teacher behaviors that led to pathological problems in educational institutions and the responses of administrators to these behaviors were analyzed based on participant opinions. The data was coded and subsequently grouped into themes. The following themes were identified based on teacher behavior: organizational silence, organizational deviance, organizational depression, and organizational alienation. The responses of school administrators to the problems were labelled as inflammation.

Organizational perceptions and structures experience changes over time, and human resources have become the most influential force in organizations. It was revealed in this study that teacher behaviors that contributed to organizational silence include not sharing ideas (f=6), being introverted (f=8), lack of communication (f=6), and non-participation in activities (f=2). A brief literature review reveals that organizational silence is not merely about not speaking but also includes exhibiting negative attitudes, feeling ignored, damaging social relationships, and leading to information hiding (Pinder & Harlos, 2001; Takhsha et al., 2020). Therefore, this study supports these findings in the literature. Organizational silence has been found to contribute to wrong decision-making on behalf of the organization and negatively affect employees’ trust, morale, commitment to the organization, job satisfaction, organizational innovation, and organizational values (Alpaslan & Kayalar, 2012; Demirtaş, 2018; Milliken & Morrison, 2000;). Thus, the existence of organizational silence in institutions can have negative implications for the decision-making process, as well as contribute to various undesirable situations within the organization.

It was also found in the study that behaviors leading to organizational deviance included non-compliance with decisions (f=9), absenteeism (f=3), non-acceptance of values (f=4), lack of job satisfaction (f=2), and disrupting workplace harmony (f=2). It is stated in the literature that organizational deviance has a negative impact on performance, productivity, job satisfaction, and organizational commitment (Argon & Ekinçi, 2016; Demir & Tütüncü, 2010; Robinson & Bennett, 1995;). Organizational deviant behaviors result in adverse consequences such as disruption in the functioning of the organization, corruption, distancing from a sociable work environment, voluntary turnover, and psychological harassment (İyigün & Çetin, 2012). Behaviors such as not embracing the values that give meaning to the organization, deliberate non-compliance with decisions, and attempts to hinder motivation and positive emotions in the work environment pose a threat to organizational integrity.

It was also revealed in the study that teacher behaviors that can contribute to organizational depression included sensitivity (f=18), inconsistency (f=1), instability (f=6), intolerance (f=1), paranoia (f=6), excessive reactions (f=1), and constant defensive attitude (f=1). It is indicated in the literature that organizational depression is related to job satisfaction (Bakan et al., 2014) and managerial behaviors (Uçar, 2016). Findings also suggest that organizational depression is influenced by work-related stress, employees' personality traits, and environmental conditions (Shields, 2006). Sağır (2015) found a significant difference between teachers' professional burnout and organizational depression. Educational institutions are dynamic environments where teachers interact with each other and their students, engaging in social and cognitive exchanges. Depending on the educational stakeholders, a positive educational environment can be created, but a depressive and negative atmosphere can also emerge. Allowing individual negativity to permeate the organizational climate can harm the purpose and functioning of the organization.

The teacher behaviors that can contribute to organizational alienation included resentment towards the school (f=1), burnout (f=15), self-exclusion (f=1), keeping a distance (f=3), reluctance (f=2), and non-participation in activities (f=2). The studies in the literature indicate that beliefs about the loss of organizational justice lead to organizational alienation (Günsal, 2010). Alienation causes job dissatisfaction, decreased motivation, and performance (Tutar, 2010). A study conducted on teachers in state schools has shown that they experience more organizational alienation (Eryılmaz & Burgaz, 2011). Organizational alienation negatively affects organizational success, productivity, employee commitment to the organization, and motivation (Sağır, 2015; Sutherland & Cooper, 1990), reducing the capacity to mobilize organizational employees and resources (Cohen, 1993). It should be noted that the findings included the expression of negative perceptions of the previous manager being reflected onto the new manager. Organizational alienation is likely to detach teachers, who are the heart of education and instruction, from existential, cognitive, belongingness, motivation, and productivity aspects, leading to entropy in instructional activities.

The responses of school principals to pathological problems were found to be communication (f=31), warning (f=11), sanctions (f=10), sharing (f=5), keeping a distance (f=4), unresponsiveness (f=3), and support (f=3). The findings of the study indicated the existence of teacher behaviors that can lead to organizational deviation, organizational alienation, organizational silence, and organizational depression in educational organizations. On the basis of the findings of this study, teachers who exhibit organizational silence should receive communication therapies under the guidance of school administrators, be made to feel that their ideas are valued, and be given administrative roles in activities. To prevent organizational deviation, the underlying causes of the behaviors should be investigated, and if necessary, guidance support should be provided. The studies in the literature suggests that a supportive and collaborative work environment has a negative impact on organizational deviation (Ertürk & Zıblım, 2020). Creating a constructive organizational environment can contribute to the recovery of employees displaying deviation behavior. Additionally, increasing managerial control and supervision over teachers causing organizational deviation can be effective in correcting their behaviors.


To address teachers triggering organizational depression, a specialized communication model with the support of psychologists should be implemented. Approaching these teachers with a more understanding and empathetic language and taking steps to resolve the problems will be crucial. The positive impact of social support in the workplace on organizational depression has been emphasized in research (Park et al., 2004). Teachers exhibiting organizational alienation should be made to feel like a valuable part of the school. Decisions should be highlighted, particularly in activities, and teachers should be re-engaged in the process by the leader. The research is limited to the identification of potential pathologies in schools and the response of administrators, considering the complexity of the subject. Researchers can bring a multi-dimensional perspective to the topic by examining dimensions such as the structure, values, cultural aspects, environment, and managerial behaviors of educational institutions. In conclusion, the research is significant in revealing certain behaviors that contribute to organizational pathologies within its scope and providing insights for their identification, improvement, and management.



Eğitim Örgütlerinde Oluşan Örgütsel Patolojiler ve Patolojilere Karşı Verilen Yönetici Tepkileri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.04.2022	13.08.2023	17.10.2023

Tuncay Yavuz Özdemir  ¹
Firat Üniversitesi

Ashlı Yıldız Yalçın  ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinde meydana gelen örgütsel işlev bozukluklarına neden olan örgütsel patolojileri, yönetici algısı ile irdelemek ve oluşan patolojilere karşı gösterilen yönetsel tepkileri betimlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda bulunan bir ilde görev yapan 61 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Heberman'ın (1994) geliştirdiği formül kullanılarak ~%92 bulunmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile kategorize edilmiş ve yorumlanmıştır. Veriler, örgütsel patolojiye neden olabilecek davranış türleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. İçerik analizinde kapalı ve fikir paylaşımına davranışları örgütsel sessizlik; değer benimsememe ve karara uymama davranışları örgütsel sapma; alınganlık ve paranoyaklık davranışları örgütsel depresyon ve tükenmişlik davranışı ile örgütsel yabancılaşma şeklinde dört temada gruplandırılmış ve incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin örgütsel patolojiler karşısında verdikleri tepkilerin, iletişim kurma, uyarma, yaptırım, paylaşma, uzak durma, tepkisizlik ve destek şeklinde olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: örgütsel patoloji, örgütsel sessizlik, örgütsel yabancılaşma, örgütsel depresyon, örgütsel sapma

¹*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: tyozdemir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: yildizasli13@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0100-3129>

Eğitim örgütleri, değişime uğrayan politikalar, nesiller, kültürler, beklentiler ve ihtiyaçlar gibi dinamik olgular içerisinde var olmaya ve bireyleri değişen zaman içerisinde özde tutmaya çalışan önemli kurumlardır. Ancak zengin paydaşlara sahip bu kurumlar değişime ayak uydurmada zorluk çekeabilmekte yönetsel ya da çalışan kaynaklı işlevlerini yitirebilmektedir. Patoloji metaforu olarak ifade edilen bu durum (Kets de Vries 1979; Kets de Vries 1985; Miller 1988; Miller ve Miller 1991) örgüt düzenini tanımlayarak, örgütsel işlev bozukluklarına pratik çözümler bulmak için davranış bilimi kavram ve yöntemlerini kullanma sürecidir (Rahimi, 2020). Örgütsel patoloji, tıp, işletme, spor yönetimi, askeri eğitim ve kentsel yönetim gibi birçok çeşitli alanda çalışılmıştır. Ancak konunun eğitim örgütlerinde yeterince araştırılmamış olması; eğitim örgütlerinde var olan patolojilerin tespiti ve iyileştirilme aktivitelerinin öneminin farkındalığı bu araştırmaya ilham vermiştir.

Örgütsel Patoloji

İnsan, doğası gereği rekabet ve güç ile toplumsal örgütler içerisinde bulunma ihtiyacı duymuştur. Belirli amaçlar etrafında birleşen bu örgütlere (Etzioni, 1964), değişen zamanla mekanik yaklaşımın dışına çıkılarak biyolojik bakış açısı ile bakılmıştır (Şener ve Erdem, 2011). Canlı sistemler teorisi olarak adlandırılan bu bakış açısı, örgütlerin hayatta kalmalarını, çevresinde var olan düzensiz materyallerin düzenli olanlarla değişmesi dengesi ile açıklar (Faghih ve diğ., 2016). Sistemin içinde olduğu bu değişim, organizma ile özdeşleştirilerek örgütlerin de canlılar gibi doğum (başlangıç), olgunluk (dönüşüm) ve ölüm (çöküş ya da düşüş) aşamalarından geçtiklerini ifade eder (Balcı, 2003). Canlı yaşam sistemlerinde olduğu gibi örgütlerde de zaman zaman bozulmalar veya olumsuz koşullar meydana gelebilir. Miller ve Miller (1995), bu durumu patoloji metaforu ile açıklamaktadır.

Örgütsel patoloji, örgütü sürekli ve yaygın olarak krize maruz bırakan, örgütün uygun büyüme ve gelişme göstermesini önleyen (Faghih ve diğ., 2016), planlama, organize etme, motive etme veya denetleme gibi işlevleri yerine getirmek için gerekli kaynak israfıyla sonuçlanan, nispeten kalıcı verimsizliklerdir (Kiezun, 1997). Örgütsel patoloji, iş ortamında çok yönlü verimsizliğe yol açarak örgütsel başarısızlık, entropi (Miller ve Miller, 1991) ya da çalışanların görevlerini yerine getirmede zorluk çekmesi gibi örgütü hedefinden uzaklaştıracak çeşitli etkilere neden olur (Şerb ve Cicioc, 2013). Anastasiadis ve Spence (2019) patolojiyi, örgüt içerisindeki eksiklikleri, arızaları ve içsel çelişkileri etkin hale getirerek örgütün nitelikli çalışmasını engelleyen ve örgütü kusurlarını fark edemez hale getiren bir etki olarak tanımlamışlardır. Örgütler, patolojilere neden olan tetikleyici etkiler ile iş ortamında ani şoklar yaşayabilmekte ve örgütü meydana getiren belirli çevresel kaynakların tükenmesinin sebep olduğu erezyona maruz kalabilmektedirler (Vidal, 2011). Örgütlerin patolojiler karşısında verdikleri tepkiler, örgüt içi sorunların tespiti ve müdahalesi durumu, tıp biliminde hasarlı dokunun tespit edilerek iyileştirilmeye çalışılması anlamına gelen inflamasyon metaforu ile açıklanmaktadır. (Şener ve Erdem, 2011).

Örgütsel patolojinin lider, çalışanlar, girdi, bilgi ve sistemdeki aksaklıklar gibi birçok farklı kaynağı olabilmektedir. Örgütsel normların ihlal edilmesini içeren gönüllü davranışlar örgütsel sapmaya (Robinson ve Bennett, 1995); depresyonun birey boyutundan çıkıp örgütün iklimine yayılması ise örgütsel depresyona sebep olabilir. Bu tür örgütler, kurallara ve yapıya takıntılı, kontrol etmeye ve düzenlemeye zorlanan, işe ve tahakküm etmeye bağımlı olan örgütsel şekli işle karşımıza çıkmaktadır (Kersten, 2005). Farklı şekilde ; çalışanların zarar göreceklere algısı ya da yeniliğe sebep olamayacağına yönelik inançları ile sahip olduğu bilgiyi paylaşmaması durumu örgütsel sessizliğe (Alpaslan ve Kayalar, 2012); örgüt içinde varlıklarını sorgulamaları ise örgütsel yabancılaşmaya sebep olabilir. Bu noktada örgütsel patoloji, örgütün başarısız olmasına neden olan etmenlerin teşhisinin konulması ve tedavi yöntemlerinin uygulanması açısı ile önem arz etmektedir (Şener ve Erdem, 2011).

Modernist yaklaşım, örgütsel patolojiyi, örgüt ve çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimler açısından ele alınarak, bilgi paylaşımının önemi ve kaynakların yanlış tahsis edilmesindeki farkındalık oluşturması açısı ile önemser (Dobrowolski, 2017). Örgütsel patolojinin, çalışanların davranışlarını olumlu yönde değiştirmede etken olduğu, yapılan araştırmalar tarafından belirtilmiş ve bu davranış yapılandırma faaliyetlerinde liderlerin önemli olduğu vurgulanmıştır (Allen ve Gunderson, 2011; Dobrowolski, 2017; Kesken ve İliç, 2008; Şerb ve Cicioc, 2013). Örgüt üyeleri ve örgütsel patoloji danışmanları arasındaki işbirliği (Shahri ve diğ., 2013), örgütsel patolojiyi anlamak ve onunla yüzleşmek zorunda olan liderler (Nadler ve Tuhsman, 1989) için etkin bir kılavuzdur.

Örgütsel patoloji ile ilgili alanyazın incelendiğinde çalışmaların, işletme ve sağlık bilimleri alanında yoğunlaşırken; eğitim kurumlarında örgütsel sağlık ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmüş olup (Altıntaş, 2019; Buluç, 2008; Korkmaz, 2007; Recepoğlu ve Özdemir, 2013); örgütsel patolojiyi işaret eden örgütsel işlev bozuklukları ile ilgili sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Kurban, 2022). Bu noktada eğitim kurumlarında oluşabilecek örgütsel patolojilerin ortaya konması, araştırmanın öğretmen davranışları kaynaklı patolojilere odaklanıp eğitim liderleri tepkileri incelenmesi boyutu ile alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakış açısı ile araştırma eğitim yöneticilerinin, öğretmen kaynaklı oluşabilecek örgütsel patolojiler karşısında verdikleri tepkileri keşfetmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın, yöneticilerin deneyimleri ve tepkilerini betimleyerek, örgütsel patolojileri anlamlandırılmasına ışık tutacağı ve gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünce ile aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hangi davranışları örgütsel patolojiye sebep olmaktadır?

Yöneticilerin, eğitim kurumlarında patolojiye sebep olan öğretmen davranışlarına verdikleri tepkiler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma metodolojik felsefi anlayışı kapsamında yapılandırmacı bakış açısı ile analiz edilmiştir. Bu dünya görüşü, başkalarının olgulara bakış açısını anlamlandırmak ve yorumlamayı içerir (Creswell, 2014). Araştırma, eğitim örgütlerinde oluşan örgütsel patolojilere karşı gösterilen tepkilerin keşfedilmesi amacı ile karmaşık bir konuya ayrıntılı bir bakış açısı ve anlayış getirmeyi hedeflediği için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomoloji bir ya da daha fazla kişinin olgu ve olayları nasıl anlamlandırdıklarını çözmeye çalışan araştırma yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Ulaşılabilirlik esas alınarak seçilen çalışma grubu, 2020-2021 eğitim - öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda bulunan bir ilde görev yapmakta olan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde; yönetici algılarına göre patolojiye sebep olabilecek öğretmen davranışlarının ne olduğu ve buna yönelik yöneticiler tarafından verilen tepkilerin tespit amacı etkili olmuştur. Katılımcılar, ilköğretim, ortaöğretim ve lise kurumlarında görevli, gönüllülük esasına göre seçilmiş 61 yöneticiden oluşmaktadır.

Tablo 1

Demografik özellikler

			%
Cinsiyet	Kadın	10	16
	Erkek	51	84
Okul Türü	İlkokul	13	21
	Ortaokul	17	27
	İlkokul-Ortaokul	4	6
	Lise	24	39
	RAM	1	1
Kurumda Çalışma Süresi	Özel Eğitim	2	3
	0-1	6	10
	1-5	34	56
	5-10	13	21
	10 ve daha fazlası	6	10

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen katılımcıların %16'sı kadın; %84'ü erkek, görevlendirilen okul düzeyinde %21'i ilkokulda; %27'si ise ortaokulda; %6 'sı ilkokul ve ortaokulda; %39'u lisede; %1'si RAM merkezinde; %3'ü özel eğitim merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların görevlendirildikleri kurumlarda çalışma süreleri incelendiğinde; %10'u bir yıldan az süre çalışmakta olup; %56'sı 1-5 yıl arası; %21'i 5-10 yıl arası; %10'u ise 10 yıldan fazla çalışma süresine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

İlk aşamada alanyazın incelenerek oluşturulan soru havuzu, bir eğitim yönetimi, bir psikoloji ve bir Türkçe eğitimi alanında görev yapmakta olan uzmanların görüşüne sunulmuş ve görüşme kılavuzu oluşturulmuştur. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanmış olan soru kılavuzları, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımcıların cevaplamaları istenmiştir. Bu yöntem ile hazırlanan sorular ışığında katılımcıların düşünce ve duygularının ortaya çıkarılması (Türnüklü, 2000) hedeflenmiştir. Araştırmada verilerin doygunluğa ulaşması 61. katılımcıda gerçekleştiği için analizlere 61 katılımcı görüşü ile devam edilmiştir. Görüşmeler araştırma yapılan araştırmacıların veya katılımcıların ofislerinde gerçekleştirilmiş ve 25-40 dk arasında sürmüştür. Görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sergilenen patolojiler hakkında algılarının “ne” olduğu sorusu ile dokusal betimleme (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020) verilen tepkilerin “nasıl” olduğu sorusu ile yapısal betimleme yapılarak içerik analizi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

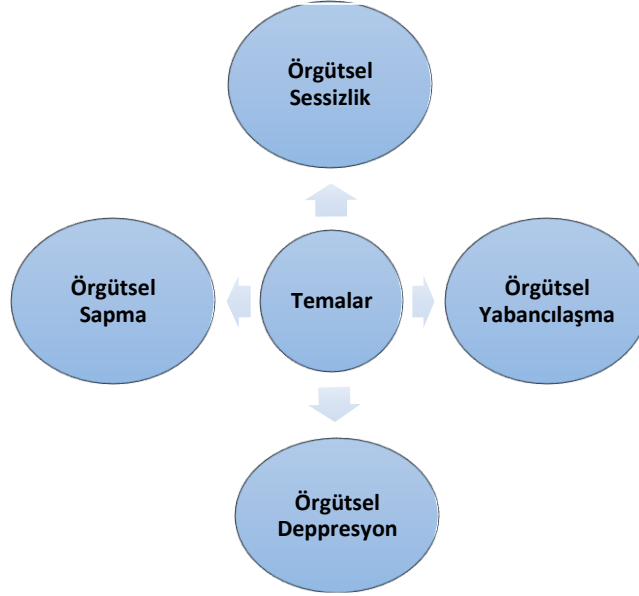
Araştırmada nitel araştırma desenlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel içerik analizi mesajların taşıdığı derin ve örtülü anlamları sistematik kategori şeklinde çözümlenerek çıkarımlar yapan bir araştırma yöntemidir (Gökçe, 2019). Bu bakış açısı ile benzer veriler kodlanarak uygun temalara yerleştirilmiş ve bulgular değerlendirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcılar K1, K2, K3, ... K61 şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırma verileri önce sayısal ifadelerle dönüştürülmüş, sonrasında ilgili yerlerde frekans şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanyazın incelenerek ve alanında uzman üç eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmaya katkıda bulunan katılımcıların bütün cevapları iki ayrı kodlayıcı tarafından temalandırılmış; kodlayıcılar arası görüş birliği dahilinde oluşturulan ortak tema listesi ile güvenilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizlerin güvenilirliğini belirlemek üzere uzlaşma yüzdesi (Miles & Huberman, 1994) formülü kullanılmıştır: "Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100". Uzlaşma yüzdesi formülasyonu ile bu araştırmanın güvenilirliğinin: $P = 61 / (61 + 6) \times 100 = \sim\%92$ olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

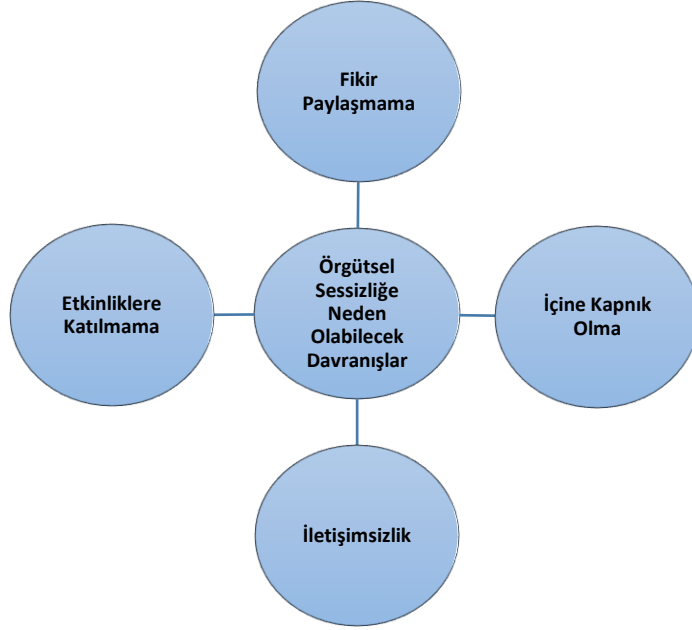
Araştırma amaçları kapsamında gerekli açıklamalar yapılarak okul yöneticilerine “Okulunuzda örgütsel patolojiye sebep olacak davranış özelliklerini gözlemlediğiniz öğretmenler var mıdır? Var ise bu öğretmenler ne tür davranışlar sergilemektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar davranış çerçevesi ile gruplandırılmış ve ilgili temaya yerleştirilmiştir. Temalara ilişkin gösterim şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Temaların gösterimi



Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, örgütsel patolojiye neden olabilecek davranışlar karar alma sürecine katılmama ve fikir paylaşmama boyutuyla örgütsel sessizlik; örgüt değerlerine ters düşecek davranışlar kapsamı ile örgütsel sapma; örgüt iklimini olumsuz etkileme açısı ile örgütsel depresyon ve örgüt amaç ve değerlerinden uzaklaşma yönü ile örgütsel yabancılaşma temaları altında düzenlenmiştir. Bu bağlamda örgütsel sessizliğe neden olabilecek davranışlar temasına ilişkin tematik gösterim ait kodlar şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2*Örgütsel sessizlik temasına ait bulgular*

Örgütsel sessizlik temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, örgüt içi patolojik davranışların okul içi yapılan etkinliklere katılmama $f=2$, içe kapanık tavırlar sergilenmesi $f=8$, alınan kararlarda fikir paylaşmama $f=6$ ve iletişimsizlik $f=6$ davranışları gibi örgütsel sessizliğe yol açacak davranışlar gözlemlendiği tespit edilmiştir. Örgütsel sessizlik temasına ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

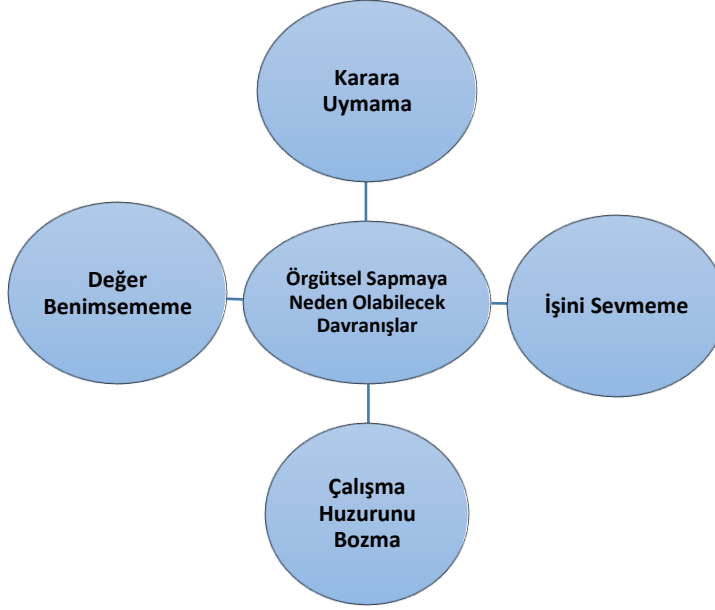
“Saplantılı, alıngan, duygusal dengesiz, içe kapanık, tükenmişlik hali mevcuttur. Bu tip davranışları olan öğretmenler kurumun çalışma barışını bozmaktadırlar. (K55)”

“Diğer öğretmenlerden uzaklaşıp tek başına oturup, kimseyle konuşmaz, söylediğimiz her lafı kafasında şekillendirip birkaç gün sonra gelip bize söyler. (K38)”

Katılımcı görüşleri incelenerek örgütsel patolojiye neden olan öğretmen davranışları, örgütsel sapma teması altında sınıflandırılmıştır. Örgütsel sapma patolojisine neden olabilecek davranışlara ait kodlar şekil 3’de verilmiştir.

Şekil 3

Örgütsel sapma temasına ait bulgular



Okul yöneticileri örgütsel patolojiye neden olan öğretmenlerin, okulda bulunma, derse girme ve nöbet görevi noktasında mesai saatlerini aksattıklarını ifade etmişlerdir f=3. Yöneticiler yapılan toplantılarda alınan kararlara uymadıklarını ifade etmiş f=9; alınan kararlarda sürekli muhalefet ve eleştiri tavırları içerisinde olduklarını da eklemişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerini severek yapmadıklarını f=2 belirten yöneticiler, bu öğretmenlerin örgüt değerlerini benimsemediklerini f=4 ve çalışma huzurunu bozduklarını f=2 ifade etmişlerdir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Toplantılar başta olmak üzere okulun işleyişinde alınacak kararlara muhalif olma; bilmediği halde yönetmeliği eleştirebilme ve her alınan kararda kendi kararının belirleyici olmasını isteyen. (K53)”

“Bu öğretmenler genellikle içe kapanık, alıngan, alınan kararlarda fikir paylaşmama ve kararlara uymama, tükenmişlik hali mevcut, okulun değerlerini benimsememe gibi davranışlar sergilemektedirler (K13)”

“Kuruma isteksiz ve sürekli geç geliyor. Tükenmişlik hali var. Alınan kararlara uyma konusunda sıkıntı yaşıyor. (K49)”

Katılımcı görüşleri incelenerek örgütsel patolojiye neden olan öğretmen davranışları, örgütsel depresyon teması altında sınıflandırılmıştır. Örgütsel depresyon temasına ait kodlara şekil 4'teyer verilmiştir.

Şekil 4

Örgütsel depresyon temasına ait bulgular



Okul yöneticileri örgütsel patolojilere neden olan öğretmenlerin her söylenileni kendilerine söylenmiş gibi kabul edip alınganlık özelliği gösterdiklerini ifade etmişlerdir (18). Bu öğretmenler genel olarak içe kapanık (8), paranoyak (6) ve tutarsız davranışlar sergileme (1) halleri ile yöneticilerin dikkatini çekmişlerdir. Yöneticiler, öğretmenlerin kendilerine karşı söylenen bütün ifadelerle karşı kendilerini savunma haline büründüklerini (1); öğrencilerine ve iş arkadaşlarına karşı tahammülsüz davranışlar sergiledikleri (1) ve kimi zaman aşırı tepki gösterdiklerini (1) gözlemledikleri görülmüştür. Örgütsel depresyona yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“...Bu tür öğretmenler, farklı dünyalara sahip, o dünyasında takıntılı, saplantılı düşünceler ile alınganlık, aşırı tepki, ön yargılı düşünce, duygusal dengesizlik, yalnızlık, sosyalleşememe gibi olumsuz davranışlar sergilemekte olup; vatana millete hiçbir faydası olmayan insanlardır... (K41)”

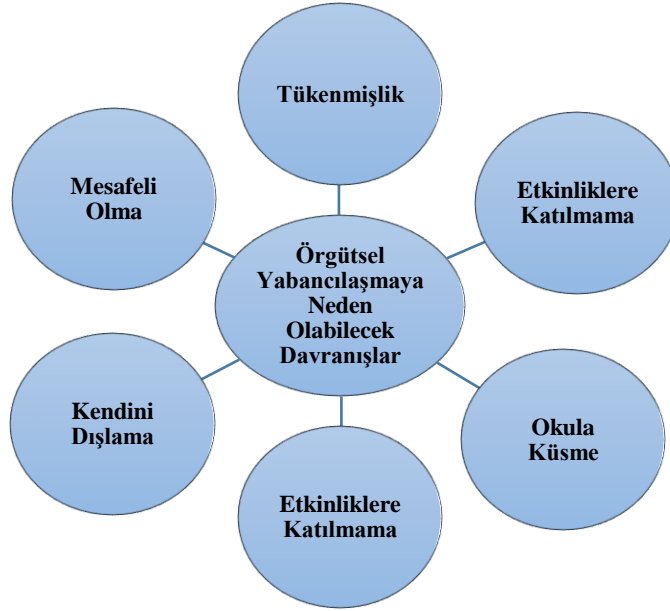
“Saplantılı, alıngan, duygusal dengesiz, içe kapanık, tükenmişlik hali mevcuttur. Bu tip davranışları olan öğretmenler kurumun çalışma barışını bozmaktadırlar. (K55)”

“Alıngan bir öğretmenimiz var. Öncelikle en basit bir konuyu üzerine alınabiliyor ve bunu o kadar dert ediyor ki sağlık sorunları yaşayacak düzeyde uykusuz kalması ve üzülmeye durumları olabiliyor (K47)”

Katılımcı görüşleri incelenerek örgütsel patolojiye neden olan öğretmen davranışları, örgütsel yabancılaşma teması altında sınıflandırılmıştır. Örgütsel yabancılaşma temasına ait kodlara şekil 5'teyen verilmiştir.

Şekil 5

Örgütsel yabancılaşma temasına ait bulgular



Okul yöneticileri örgütsel patolojiye neden olan öğretmen davranışlarını mesleğe ve yapılan işlere karşı isteksiz bir beden ve ruh yapısı içerisinde olma (2) ve okul içi yapılan sosyal etkinliklere katılmama (2) aktivitelerde yer ve görev almama kurum ortamında kendilerini dışlamaları (1) gibi durumlar gözledikleri ifade etmişlerdir. Yöneticiler bu öğretmenlerin tükenmişlik hali içerisinde olduklarını (15) bu durumun özellikle meslekte emeklilik yaşı geçmiş öğretmenlerde görüldüğüne dikkat çekilmiştir. Örgütsel yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin idare ve iş arkadaşlarına da sosyal ve mesleki iletişimsel mesafe bıraktıkları (3) ve okula küsme

(1) gibi örgüt ile psikolojik bağları yıpratıcı durumlar yaşandığı katılımcı görüşlerinde dikkat çeken noktalardan biri olmuştur. Örgütsel yabancılaşma temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Özellikle tükenmişlik hali ön plana çıkıyor. Meslekte fazla yaşlı olanların kendi kendini yenileyememe ve teknolojiye ayak uyduramama birinci sıkıntı, Özellikle öğretmenlerin idareye alınganlık sergilemesi müdür rotasyonundan dolayı gidenin yapmış olduğu mobbing ve öğretmenlerin okula küstürülmesi ön planda. (K57)”

“Oklumuzda takıntılı, saplantılı ve dengesiz davranışta bulunan öğretmen var. Kimseyle ilişkisi olmayan, öğrenciler ile tamamen mesafesiz, kontrolü yok denecek kadar az, branşı gereği dışarıdan gelen, öğretmenler odasına hiç girmeyen birisi. Okulda öğretmenler arasında konuşulan konuları öğrencilerle paylaşan davranışlar sergilemekte. (K3)”

“Alınganlık gösterip kendi zümresi ile paylaşım yapmayan; her şeyi sadece kendisinin doğru yaptığını zannetme, çalışmayı sadece kırk dakikalık ders olarak algılayıp hiç bir etkinlik ve sosyal faaliyete katılmayan bir iş arkadaşımız var. (K23).”

Araştırma amaçları kapsamında okul yöneticilerine “Okulunuzda örgütsel patolojiye sebep olan öğretmenlerin oluşturduğu sorunlara karşı tepkileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşleri incelenerek verilen cevaplar, inflamasyon teması altında toplanmıştır. Araştırma kapsamında okul müdürleri tespit ettikleri sorun karşısında verdikleri tepkiler bu kapsamda düşünülmüş ve temaya ilişkin tematik gösterime ait kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

İnflamasyon teması

Kodlar	f	n	Katılımcı Kodları
İletişim Kurmaya Çalışma	31	35	K6, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K19, K20, K22, K23, K25 K26, K29, K31, K34, K36, K40, K41, K42, K45, K46, K47, K48 K51, K52, K54, K55, K56, K57, K59, K60
Uyarma	11	8	K2, K4, K11, K14, K16, K18, K33, K37, K43, K53, K61
Yaptırım	10	12	K4, K17, K20, K25, K27, K35, K41, K49, K50, K61
Paylaşma	5	4	K12, K34, K50, K54, K55
Uzak Durma	4	4	K7, K10, K15, K57
Tepkisizlik	3	4	K28, K38, K58
Destek	3	2	K3, K56, K59

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin, oluşan patolojik sorunlar karşısında ilk olarak sorunların kaynağını anlamaya yönelik öğretmenle iletişim kurmaya çalıştıkları görülmüştür f=30. İncelemeler, yöneticilerin sorun oluşturan öğretmenleri uyardıkları f=11; sorunların devam etmesi durumunda tutanak tutma, ders programında öğretmenin isteklerini göz önünde bulundurmama ve cezai işlemler gibi yaptırım yolunu tercih ettikleri gözlemlenmiştir f=10. Oluşan sorunlar karşısında uygulamaları sonuç vermeyen bazı katılımcılar, farklı okul müdürleri ile durumu paylaşarak fikir almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir f=5. Bazı katılımcılar sürekli bu tür sorunlar oluşturan öğretmenlerden uzak durmayı tercih ettiklerini, ne yaparlarsa yapsınlar fayda görmediklerini belirtirken f=4 bir kısmı ise hiç tepki vermediklerini ifade etmişlerdir f=3. Patolojik durumlara sebebiyet veren öğretmenlerin psikolojik destek alması gerektiğini düşünen ve öğretmenleri kazanmak isteyen katılımcı görüşlerinin olduğu görülmüştür f=3. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

”Bu öğretmen grubunun her an sorun oluşturmaya, beklenen bir durumdur. Kurum kültürünü bozmadan günlük rutin işlerin devam etmesini öğrencilerin ve okulun olumsuz etkilenmemesini sağlarım. Ancak bunun yanında o sorunların ciddiye alınmaması gerektiğini bilir ve buna göre hareket ederim. (K15 - Uzak Durma)”

“Öğretmenleri sorun oluşturmaya iten davranışı araştırırım. Davranışın nedenine göre tepki veririm. Öğretmenle iletişime geçerim. Ben çözüm yolu bulmadığımda diğer müdür yardımcıları ve müdürlerle sorunu paylaşıyorum. (K12-İletişim Kurmaya Çalışma-Paylaşma)”

“Bu öğretmenlerin oluşturduğu sorunlara önce personel olarak kazanmak zorunda olduğumdan problemleri çözmek için ikili iletişim kurmam gerektiğini düşünüyorum. Yanlışları yapmaması gerektiğini belirtirim ve gerekirse psikolojik destek için psikologdan yardım isterim. (K54-İletişim Kurmaya Çalışma-Paylaşma)”

“Rehber desteği alması gerektiğini düşünüyorum bu şekilde olan öğretmenlerin devamında sonuç alınamıyorsa eğitim- öğretimin dışına çıkarılmalı. (K3-Destek)”

“Çözüm sunmaya çalışıyorum ama ciddi sorun olduğunu düşündüğüm meslektaşlarım etkili olmadığını hissediyorum. (K13-İletişim Kurmaya Çalışma)”

“Öncelikle tepkim iyi niyetli olur. Biraz süre verir ve takip ederim attığım adımlara rağmen yine aynı patoloji deva ederse biraz uzaklaşarak ve mesafe koyarak kendisine tepkimi belli ederim. (K5-Uzak Durma)”

“Cezai işlem başlatacağımı söylüyorum Uyarma yoluna gidiyorum. Olumlu davranışları ön plana çıkarmaya çalışıyorum. Ders planıyla korkutmaya çalışıyorum. (K61- Yaptırım)”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı kapsamında eğitim kurumlarında patolojik sorunlar oluşmasına neden olan öğretmen davranışları ve bu davranışlara karşı verilen yönetici tepkileri, görüşler analiz edilerek kodlanmış daha sonra kodlar temalandırılmıştır. Oluşturulan temalar öğretmen davranışı bazında; örgütsel sessizlik, örgütsel sapma, örgütsel depresyon ve örgütsel yabancılaşma şeklinde isimlendirilirken; okul yöneticilerinin sorunlar karşısında verdikleri tepkiler ise inflamasyon şeklinde isimlendirilmiştir.

Örgütsel yapı algıları, zaman içerisinde değişim göstermekte ve insan kaynakları örgütlerin en etkili gücü haline gelmiştir. Yapılan analizlere göre örgütsel sessizlik oluşturacak öğretmen davranışları; fikir paylaşmama $f=6$, içine kapanık olma $f=8$, İletişimsizlik $f=6$ ve etkinliklere katılmama $f=2$ şeklindedir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel sessizliğin sadece konuşmama durumu olmadığı; olumsuz tavır sergileme, önemsenmeme, sosyal ilişkileri zedelediği ve bilgi gizliliği oluşmasına neden olduğu (Pinder ve Harlos, 2001; Takhsha et al., 2020) görülmektedir. Bu noktada çalışma bu bulguları destekler niteliktedir. Örgütsel sessizliğin örgüt adına yanlış kararların verilmesine neden olma, çalışanların güvenini, moralini, örgüte olan bağlılığını, iş tatminini ve örgütsel yenilikleri ve örgüt değerlerini olumsuz etkilediği görülmüştür (Milliken ve Morrison, 2000; Alpaslan ve Kayalar, 2012; Demirtaş, 2018). Görüldüğü üzere kurumlarda örgütsel sessizliğin var olması, başta örgütün temel etkenlerinden olan karar alma sürecini olumsuz etkileyerek, örgütte oluşan birçok istenmedik duruma da kaynaklık edebilmektedir.

Örgütsel sapmaya neden olacak davranışların; karar uymama $f=9$, mesai aksatma $f=3$ değer benimsememe $f=4$, işini sevmeme $f=2$ ve çalışma barışını bozma $f=2$ olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sapmanın, performans ve verimlilik, iş doyum ve örgütsel bağlılığın azalmasında etkili olduğu görülmüştür (Argon ve Ekinci, 2016; Demir ve Tütüncü, 2010; Robinson ve Bennett, 1995). Örgütsel sapma davranışları; örgüt varlığını olumsuz etkileme, çalışma sürecinde meydana gelen aksaklık, yolsuzluk, çalışma ortamı sosyalliğinden uzaklaşma, işi bırakma, manevi istismar gibi sonuçlar doğurmaktadır (İyigün ve Çetin, 2012). Örgüte anlam katan değerlerin benimsenmemesi, alınan kararlara bilinçli bir şekilde uyulmaması, çalışma ortamında motivasyon ve olumlu duyguların engellenmeye çalışılması gibi davranışlar, örgüt bütünlüğünü tehdit etmektedir.

Örgütsel depresyona neden olabilecek öğretmen davranışların; alınganlık $f=18$, tutarsız davranışlar $f=1$, dengesiz $f=6$, tahammülsüz $f=1$, paranoyak $f=6$, aşırı tepki $f=1$ ve sürekli savunma hali $f=1$ gibi davranışlar olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde örgütsel depresyonun iş tatmini (Bakan ve diğ., 2014) ve yönetici davranışları (Uçar, 2016) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örgütsel depresyonun iş stresi, çalışanların kişilik özellikleri ve yaşadıkları çevre koşulları ile de bağı olduğu bulgular arasındadır (Shields, 2006). Sağır (2015), yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve örgütsel depresyon arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Eğitim kurumları, öğretmenlerin birbirleriyle ve

öğrencileriyle iletişim içerisinde oldukları; sosyal ve bilişsel paylaşımların yaşandığı dinamik ortamlardır. Eğitim paydaşlarına bağlı olarak olumlu bir eğitim ortamı oluşabileceği gibi depresif ve olumsuz bir ortam da oluşabilir. Bireysel olumsuzlukların örgüt iklimini ele geçirmesi, örgütün var oluş ve işleyiş amaçlarına zarar verebilir.

Örgütsel yabancılaşmaya neden olan öğretmen davranışlarının; okula küsme $f=1$, tükenmişlik $f=15$, kendini dışlama $f=1$, mesafeli olma $f=3$, isteksizlik $f=2$ ve etkinliklere katılmama $f=2$ olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar, örgüt adaletinin kaybolduğuna dair inançların, örgütsel yabancılaşmaya neden olduğunu göstermektedir (Günsal, 2010). Yabancılaşma, iş tatmini, motivasyon ve performans düşüklüğüne neden olmaktadır (Tutar, 2010). Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin daha fazla örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını göstermiştir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Örgütsel yabancılaşma, örgüt başarısı, verimliliği, çalışanların örgüte karşı olan bağlılığı ve motivasyon üzerinde olumsuz etkilere neden olarak (Sağır, 2015; Sutherland ve Cooper, 1990); örgüt çalışanlarını ve kaynaklarını harekete geçirme kapasitesi düşürmektedir (Cohen, 1993). Bulgular arasında geçmiş yöneticiye olan olumsuz algının yeni gelen yöneticiye yansıtıldığı ifade edilmesi de dikkat çekmiştir. Örgütsel yabancılaşmanın, eğitim ve öğretimin kalbi olan öğretmenleri varoluş, biliş, aidiyetlik, motivasyon ve verimlilik olgularından koparıp; öğretimsel yaşam faaliyetlerinde entropiye neden olması muhtemeldir.

Okul müdürlerinin patolojik sorunlar karşısında verdikleri tepkiler, iletişim kurma $f=31$, uyarma $f=11$, yaptırım $f=10$, paylaşma $f=5$, uzak durma $f=4$, tepkisizlik $f=3$ ve destek $f=3$ şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları eğitim örgütlerinde örgütsel sapma, örgütsel yabancılaşma, örgütsel sessizlik ve örgütsel depresyon patolojilerine sebep olabilecek öğretmen davranışlarının var olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları temel alınarak; örgütsel sessizliğe bürünmüş öğretmenler, okul yöneticisinin yönlendirmesi ile iletişim terapileri almalı; fikirlerinin önemsendiği hissettirilmeli ve yapılan etkinliklerde onlara idari görevler verilmelidir. Örgütsel sapmanın önlenmesi için öncelikle davranışların arkasında yatan nedenler araştırılmalı eğer gerekli ise rehberlik desteği sunulmalıdır. Yapılan araştırmalar destekleyici ve işbirlikçi iş ortamının örgütsel sapma üzerinde olumsuz etkisinin olduğu belirtmektedir (Ertürk ve Zıblım, 2020). Yapıcı bir örgüt ortamının oluşturulması sapma davranışı gösteren çalışanların geri kazanılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca örgütsel sapmaya sebebiyet veren öğretmenler üzerinde yönetsel denetim ve gözetimi artırma davranışların ıslahında etken olabilir.

Örgütsel depresyonu tetikleyen öğretmenler ile psikolog destekli özel bir iletişim modeli uygulanmalı; bu öğretmenlere karşı daha anlayışlı ve empatik bir dil ile yaklaşmak, yaşanan sorunları çözmek için bir adım olacaktır. İşyerinde sosyal desteğin örgütsel depresyon üzerindeki olumlu etkisi (Park ve diğ., 2004). Örgütsel yabancılaşma davranışı sergileyen öğretmenlere okulun değerli bir parçası olduğu hissettirilmelidir. Alınan kararlar yapılan etkinliklerde bilhassa ön plana çıkarılarak

lider tarafından oyuna tekrar dahil edilmelilerdir. Araştırma, karmaşık bir konu olması sebebiye, okullarda oluşabilecek patolojilerin tespiti ve yöneticilerin tepkisi ile sınırlı kalmıştır. Konu ile ilgili araştırmacılar, eğitim kurumlarının yapısı, değerleri, kültürel olguları, çevresi veya yönetici davranışları boyutlarını inceleyerek konuya çok yönlülük kazandırabilir. Sonuç olarak araştırma, amaçları kapsamında örgütsel patolojilere neden olan bazı davranışları ortaya koymakta ve bu davranışların tespiti, iyileştirilmesi ve yönetilmesine yönelik bakış açısı kazandırması çerçevesiyle önem taşımaktadır.

References

- Allen, C. R. & Gunderson, R. H. (2011). Pathology and failure in the design and implementation of adaptive management. *Journal of Environmental Management*, 92, 1379-1384. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvman.2010.10.063>
- Alpaslan, A. & Kayalar, M. (2012). Örgütsel Sessizlik: Sessizlik Davranışları, Örgütsel ve Bireysel Etkileri [Organizational Silence: Silence Behaviors and their Organizational and Individual Effects]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(6), 136-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19438/206733>
- Altıntaş, M. (2019). *Örgütsel Sağlık ve Erdemli Raporlama (Whistleblowing) Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Eğitim ve Sağlık Kuruluşları Örneği* [Investigation Of The Relationship Between Organizational Health Whistleblowing: The Example Of Education And Health Institutions] (Tez No: 547111). [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Anastasiadis, S. & Spence, L. J. (2019). An Olympic-sized Challenge: Effect of Organizational Pathology on Maintaining and Repairing Organizational Legitimacy in Sports Governing Bodies. *British Journal of Management*, Vol. 00, 1–18, <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12345>.
- Argon, T. & Ekinci, S. (2016). Teachers' Views on Organizational Deviance, Psychological Ownership and Social Innovation. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A): 133-139. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041317>.
- Bakan, İ., Taşlıyan, M., Taş, F., & Aka, N. (2014). Örgüt depresyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki; bir üniversitedeki akademisyenler üzerinde alan araştırması [Betwen Organizational Depression and Job Safisfaction Relationship; Academics at a University Field Research on]. *KSÜ İİBF Dergisi*, 1, 296-325. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/en/download/article-file/107709>
- Balcı, P. D. A. (2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılı: Kuram Araştırma İlişkisi [New Perspectives to Educational Organizations: Theory Research Relationship]. II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33 (33), 26-61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10364/126865>.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sağlık İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki [The Relationship between Organizational Health and Organizational Citizenship Behaviors in Secondary Schools]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 571-602. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26110/275089>

- Cohen A. (1993). Age and tenure in relation to organizational commitment: a metaanalysis, *Basic and Applied Social Psychology*, 14, 143-150. https://doi.org/10.1207/s15324834basp1402_2
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). Sage.
- Çetin, G. N., & Beceren, E. (2007). Lider Kişilik: Gandhi [Leading Personality: Gandhi]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 110-132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/23203/247848>
- Demir, M. & Tütüncü, Ö. (2010). Ağırlamada İşletmelerinde Örgütsel Sapma İle İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişki [Relationship Between Organizational Deviance and Turnover Intentions in Hospitality Businesses]. *Anadolu: Turizm Araştırmaları Dergisi, Prof. Dr. Hasan Işın Dener Özel Sayısı*, 64(74). <https://dergipark.org.tr/en/pub/atad/issue/16799/174499>
- Demirtaş, Z. (2018). The relationships between organizational values, job satisfaction, organizational silence and affective commitment. *European Journal of Education Studies*, 4(11), 108-125. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1321680>
- Dobrowolski, Z. (2017). Combating Corruption and other Organizational Pathologies. *Frankfurt Am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06600-5>
- Ertürk, A. & Ziblim, L. (2020). Is the perception of organizational deviation affected by the organizational climate? Research in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 1-22, <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.1>
- Eryılmaz, A. & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi [Organizational Alienation Levels of Private and Public High School Teachers]. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 271-286. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1007/301>
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organization*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. <https://www.worldcat.org/title/modern-organizations/oclc/1036747536>
- Faghhih, N., Bavandpour, M. & Forouharfar, A. (2016). Biological metaphor and analogy upon organizational management research within the development of clinical organizational pathology. *QScience Connect*, 2016 (2) doi: <https://doi.org/10.5339/connect.2016.4>
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi; Felsefe, yöntem, uygulama* [Classical And Qualitative Content Analysis; Philosophy, Method, Practice]. Çizgi Kitabevi.

- Günsal, E. (2010). *Algılanan Örgütsel Adalet ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma* [The Relationship Between Perceived Organizational Justice and Organizational Alienation and a Study] (Tez No: 273842). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- İyigün, N. Ö. & Çetin, C. (2012). Psikolojik Kontratin Örgütsel Sapma Üzerindeki Etkisi ve İlaç Sektöründe Bir Araştırma [The Impact of Psychological Contract on Organizational Deviance and a Research in Pharmaceutical Sector]. *Öneri Dergisi*, 10 (37), 15-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruoneri/issue/17895/>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, [Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches] (S. B. Demir, Çev.) Eğiten Kitap. (Orijinal eserin basım tarihi 2009)
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları, Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* [Education Research. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches] (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Orijinal eserin basım tarihi 2012)
- Kersten, A. (2005). Crisis as usual: Organizational dysfunction and public relations. *Public Relations Review*, 31(4), 544–549. doi:10.1016/j.pubrev.2005.08.014
- Kets de Vries, M. (1979). Managers can drive their subordinates mad. *Harvard Business Review*, July-August, 125-134. Available at: <https://hbr.org/1979/07/managers-can-drive-their-subordinates-mad>
- Kets de Vries, M. (1985). The dark side of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, Nov.- Dec., 160-167.
- Kesken, J., & İliç, D. (2008). Yönetimin irrasyonel yüzü: Örgütsel işlev bozuklukları ve analizi. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 451-468. <https://ideas.repec.org/a/ege/journal/v8y2008i2p451-468.html>
- Kieżun, W. (1998). *Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki* [Classification of Organizers: Theory and Practical Theories]. Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa Warszawa: SGH.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stilllerinin Etkisi [Effects of Leadership Styles on Organizational Health]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49 (49), 57-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10348/126742>

- Kurban, C. (2022). *Okullardaki Örgütsel İşlev Bozukluklarının Örgütsel Eylemsizlik İle İlişkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü*. [The Mediating Role of Synergy Management in The Relationship between Organizational Dysfunctions in Schools and Organizational Inertia] (Tez No: 722557). [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Miller, D. (1988). Organizational Pathology and Industrial Crisis. *Organization Environment*, 2(65), <https://doi.org/10.1177/108602668800200106>.
- Miller, J. G. & Miller, J. L. (1991). A Living Systems Analysis of Organizational Pathology. *Behavioral Science*, 36, 239-252. <https://doi.org/10.1002/bs.3830360402>
- Miller, J. G., & Miller, J. L. (1995). Applications of living systems theory. *Systems Practice*, 8(1), 19–45. doi:10.1007/bf02249174
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. doi:10.5465/amr.2000.3707697.
- Nadler, D. A. & Tushman, M. L.(1989). Organizational Frame Bending: Principles for Managing Reorientation. *Academy of Management Executive*, 3(3) :194-204. <https://doi.org/10.5465/ame.1989.4274738>
- Park, K.O, Wilson, M. G., & Lee, M.S. Effects of social support at work on depression and organizational productivity. *American Journal of Health Behavior* 2004; 28(5): 444-55. <https://doi.org/10.5993/AJHB.28.5.7>
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 331–369. [https://doi.org/10.1016/s0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/s0742-7301(01)20007-3)
- Rahimi, H. (2020). A Comparative Study of Organizational Pathological Patterns: A Strategy for Iranian Organizations. *Iranian Journal of Comparative Education*, 3(4), 907-921. <https://dx.doi.org/10.22034/ijce.2020.233310.1162>
- Recepoglu, E. & Özdemir, S. (2013), Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki [The Relationship Between Principals' Instructional Leadership Behaviors and Organizational Health of The School]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10318/126553>

- Robinson, S. L. & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study, *Academy of Management Journal*, vol. 38, pp. 555–572. <https://doi.org/10.5465/25669>
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. [The Relationship Between Teachers' Perceptions For Organizational Depression And Burnout Levels]. *Turkish Journal of Education*, 4(3): 29-42. <https://doi.org/10.19128/turje.181133>
- Şener, E, Erdem R., (2011). Bir metafor: örgütsel patoloji. [A Metapor: Organizational Pathology]. 5.sağlık ve hastane idaresi kongresi, 13-16 Ekim, Fethiye.
- Şerb, E. D. & Cicioc, N. C. (2013). Study On Organizational Pathology and Implications pn Human Resources Job Satisfaction, Also on the Employment of the Labor Market. *Management Strategies Journal*, 26 (4): 600-605. <http://www.strategiimanageriale.ro/papers/1404103.pdf>
- Shields, M. (2006). *Stress and depression in the employed population*. Health Reports (Statistics Canada, Catalogue 82-003); 17(4): 11-29. https://www.researchgate.net/profile/Margot-Shields/publication/6685427_Stress_and_depression_in_the_employed_population/links/540b14ae0cf2d8daaabfbacc/Stress-and-depression-in-the-employed-population.pdf.
- Shahri T, Tafazolimoghadam A & Hashemiannejad F. (2013). Pathology of Administrative System to Codify Organizational Values Appropriate in Gas Company of North Khorasan, Persian Solar Year 91–92. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*,3(4),383–395. <https://doi.org/10.5339/connect.2016.4>
- Sutherland, Q. J. & Cooper, C. L. (1990). Exercise and Stress Management: Fitness Employees Healthy Organisation, *International Journal of Sport Psychology*. 21(3): 202-217.
- Takhsha, M., Barahimi, N., Adelpah, A., & Salehzadeh, R. (2020). The effect of workplace ostracism on knowledge sharing: The mediating role of organization- based self-esteem and organizational silence. *Journal of Workplace Learning*, 32(6), 417–435. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2019-0088>.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme [Content and Process of Phenomenological Approach within the Scope of Qualitative Research Method]. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uobild/issue/58856/813813>

- Tutar, H. (2010). İşgören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama [The Relationship Between Employee Alienation and Organizational Health: An Application in the Banking Sector]. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (01), 175-204. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002149
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme [A Qualitative Research Technique That Can Be Used Effectively in Educational Research: Interview]. *Eğitim Yönetimi*, 6, 4, 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517>
- Uçar, L. (2016). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri ve Örgütsel Depresyon: Bir İlişkisel Tarama Modeli* [Types of Power Used by School Administrators and Organizational Depression: A Relational Screening Model] (Tez No: 454849). [Yüksek Lisans, Siirt Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Vidal, M. (2011). Organizational Pathology: Life and Death of Organizations. *Contemporary Sociology*, 40(1), 80–82. <https://doi.org/10.1177/0094306110391764ss>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Ethics permission was obtained from Fırat University Social And Humanities Studies Ethics Committee (Date: 16/12/2021 and 25/4).

Bu araştırma, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun, 16/12/2021 tarihli ve 25/4 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.


Proportion of Author's Contribution

All authors have participated equally in the work.



The Relationship Between The Altruistic Behaviors And Attitudes Toward The Teaching Profession Of Pre-Service Teachers¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.01.2022	10.10.2023	10.17.2023

Tugay Aydemir ²
Ministry of Education

Kemal Oğuz Er ³
Balıkesir University

Abstract

This study aims to examine the relationship between pre-service teachers' altruistic behaviors and their attitudes toward the teaching profession. In this study, in which the relational screening model was adopted, the data were collected from 542 pre-service teachers studying in the 3rd and 4th grades in the 2019-2020 spring semester at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education. The "Altitude Scale" developed by Ümmet, Ekşi and Otrar (2013), the "Attitude Scale towards the Teaching Profession" developed by Üstüner (2006) and the "Personal Information Questionnaire" developed by the researcher were used as data collection tools in this research. In the data analysis, the t-test, Mann-Whitney U test, one-way analysis of variance, Kruskal-Wallis test, Pearson correlation analysis, multiple linear regression analysis and structural equation modeling were used. The findings showed that the attitudes of the teacher candidates toward the teaching profession and their altruism levels were close to high. There was a weak positive relationship between the altruism levels of the candidates and their attitudes toward the teaching profession. In addition, pre-service teachers' altruism levels and demographic variables had a weak degree of influence on attitudes toward the teaching profession. A high level of relationship between the variables in question was an expected result when the nature of the variables and the related theoretical structure were considered. It was thought that the reason why this did not happen could be examined with qualitative research methods

Keywords: Altruism, attitude toward the teaching profession, teacher training, teacher qualifications, teacher behavior.

Citation: Aydemir, T., & Er, K. O. (2023). The relationship between the altruistic behaviors and attitudes toward the teaching profession of pre-service teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1105-1137. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1112062>

¹This study is derived from the master thesis completed by author under the supervision of Prof. Dr. Kemal Oğuz ER, Balıkesir University Institute of Social Sciences in 2021.

²Corresponding Author: Teacher, Ministry of Education, E-mail: tgy_aydemir@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5142-0887>

³Prof. Dr., Necatibey Education Faculty, Department of Educational Sciences, E-mail: keoguzer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6098-2067>

The development of countries and the establishment of a healthy and social organization depends on the effective acquisition of information with specific purposes. Societies carry out studies with the aim of making their education systems efficient and adaptable to change, as knowledge and learning gain increasing importance. The formation of an information society relies on training individuals who can acquire knowledge and apply it effectively in their lives. Accordingly, countries align their goals and education systems with the evolving needs of the time (Akkaya, 2009). The primary objective of education systems is to cultivate qualified professionals capable of fulfilling roles in the state and to provide citizenship education to its citizens (Çelikten et al., 2005). In this context, a crucial societal goal is to train teachers who will play a key role in a qualified and equipped manner (Akkaya & Özdemir, 2007; Erdem, 2013, p. 23).

The teaching profession is not only about mastering the subject area or transferring knowledge (Yavuzer et al., 2006). Moreover, teachers prioritize sharing, assisting, and fostering cooperation among students, approaching them with compassion and dedication (İşmen & Yıldız, 2005). In addition, teachers should have more distinguished qualifications than other occupational groups due to the critical importance of their profession. Some of these qualities include openness to sharing ideas, having a positive attitude toward students and teaching, having a sense of self-efficacy, being helpful, and being able to empathize (Özabacı & Acat, 2005; cited in Confery, 1990). Considering these qualities, benevolence emerges as a prominent trait. Another concept that is closely related to benevolence and evaluated in positive social behaviors is altruism. Altruism, also known as *diğerkâmlık* in Ottoman Turkish, is defined as "beneficial behavior of an individual without seeking personal benefit" (TDK, 2019), "acts of helping others voluntarily and selflessly, without expecting any reward" (Bakırcıoğlu, 2014). Altruism, with an intrinsic motivation with the goal of helping others voluntarily rather than for personal gain; is the behavior that is manifested by internal motives such as concern and sympathy for others, or to reward oneself and strengthen self-esteem instead of personal gain (Eisenberg & Mussen, 1989). In fact, altruism is widely acknowledged as one of the fundamental criteria for an exemplary teacher (Yavuzer et al., 2006). Teaching is a profession that incorporates positive social behaviors. Considering that altruism is one of the positive social behaviors, it profoundly impacts the quality of teachers' professional lives as the architects of the future (Sezer & Genç, 2017). In this context, it is crucial to incorporate a strong emphasis on altruism when defining "qualified teacher" (İşmen & Yıldız, 2005).

There are many factors that contribute to the quality of the teaching profession. In addition to the characteristics of pre-service teachers such as altruistic behavior, their attitudes toward their profession are among these factors. When the literature is examined, it is seen that there are various definitions of the concept of attitude: Attitudes are positive or negative evaluations individuals hold about objects, ideas and events (Bem, 1970). According to Bohner and Wänke (2002), attitude constitutes "a fundamental part of human individuality" (p. 3). İnceoğlu (2011) defines attitude as

“the mental, emotional, and behavioral reaction predisposition that an individual organizes based on their experience, knowledge, emotions, and motives towards oneself or any object, social issue or event around them” (p. 16). As it is seen, attitudes are factors that are effective in shaping the emotions, thoughts and behaviors of individuals. In the teaching profession, having a positive attitude is essential for ensuring a qualified and productive professional process, given its social and dynamic nature. Attitudes of teachers toward their profession are related to the fact that they love their profession, have a sense of professional commitment, awareness of the importance of their profession, and constantly renew themselves in terms of adapting to the developing and changing conditions of the current era (Temizkan, 2008). With the pre-service training they receive, teachers gain cognitive field competencies such as the knowledge and skills required by their profession. However, they are also expected to acquire affective domain competencies such as attitude (Başbay et al., 2009; Zembat et al., 2018). Varış (1988) also emphasizes that teaching is not only a profession that requires knowledge and skills but also one that demands a positive attitude and appropriate behavior. Ayık and Ataş (2014), on the other hand, emphasize that the teaching profession requires patience, self-sacrifice, and perseverance in the face of possible obstacles in teaching, and the importance of loving the profession and approaching it with dedication for success. In this context, attitudes toward the teaching profession are important in fulfilling the requirements of the teaching profession, as attitudes toward the profession affect perceptions of professional competence and professional success (Durmuşoğlu et al., 2009; Terzi & Tezci, 2007). In fact, Can (2010) emphasizes that developing a positive attitude toward the teaching profession has an impact on many factors related to teaching.

When the literature is examined, it is seen that numerous studies examine the altruistic behaviors of pre-service teachers and their attitudes toward the teaching profession independently from each other (Alkhateeb, 2015; Ayık & Ataş, 2014; Buldur & Bursal, 2015; Chakraborty & Modal 2014; Çapa & Çil, 2000; Deringöl, 2020; Durmuşoğlu et al., 2009; Friedman, 2016; Gök & Atalay-Kabasakal, 2019; İşmen & Yıldız, 2005; Kasapoğlu, 2013; Mutaçlılar, 2008; Onatır, 2008; Oruç-Ertürk, 2013; Özder et al., 2010; Palta et al., 2018; Sezer & Genç, 2018; Ümmet, 2012). Additionally, there are studies that deal with these variables in the context of correlation, cause-effect or relationships with different variables (Ayık & Ataş, 2014; Deringöl, 2020; Gök & Atalay-Kabasakal, 2019; İşmen & Yıldız, 2005; Oruç-Ertürk, 2013). In a study examining the professional motivation and professional satisfaction of teachers, it was determined that altruism, commitment and personal development are the most influential elements that motivate teachers in their professional lives (Scott et al., 1999). Another study examined the attitudes of teacher candidates toward their profession in terms of altruism and assertiveness levels. The study concluded that those with high levels of altruism had a more positive attitude toward teaching compared to those with low levels of altruism (İşmen & Yıldız, 2005). However, the mentioned studies have very limited scope. The present study aimed to predict the causal relationships between the variables of altruism and attitude toward the teaching

profession, which are psychological factors significantly influencing the quality of the teaching profession. The present research is important in terms of addressing this gap in the literature, serving a resource for the theoretical and applied research on the teachers' characteristics and behaviors of the teacher, which are essential elements of the educational system, and providing data. This study aimed to explore the relationship between pre-service teachers' altruistic behaviors and their attitudes toward the teaching profession. Below are the sub-problems of the research:

1. What is the level of pre-service teachers' altruism and attitudes toward the teaching profession?
2. Is there a statistically significant relationship between pre-service teachers' altruistic behaviors and their attitudes toward the teaching profession?
3. Altruistic behaviors of pre-service teachers, sub-dimensions of altruism, gender, grade level and program studied; is it a significant predictor of their attitudes toward the teaching profession?

Method

In this section, information about the research model adopted in the study, the quality and quantity of the study group, data collection tools, validity-reliability studies and data analysis are given.

Research Design

In this study, the relationship between the altruistic behaviors of pre-service teachers studying in the third and fourth grades and their attitudes toward the teaching profession was examined. A relational screening model was used in the research. The relational screening model is a screening model that investigates the relationships between variables and includes correlational and causal comparison studies (Büyüköztürk et al., 2018).

Study Group

Research data were collected from 542 teacher candidates studying at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The simple random sampling method was preferred among the sampling methods. Regarding the gender variable, the study group consisted of 80.4% (n=436) female and 19.6% (n=106) male candidates. Of the study group consisting of 3rd and 4th grade students, 49.3% (n=267) were 3rd grade students and 50.7% (=275) were 4th grade students. The distribution of the study group based on the programs they studied was 8.5% (n=46) Science Teaching, 21.2% (n=106) Primary School Mathematics Teaching, 7.4% (n=40) Social Studies Teaching, 9.4% (n=51), Turkish Language Teaching, 10.3% (n=56) Primary School Teaching, 16% (n=56), English Language Teaching (15.9%), Tool) and give information about the tool without using subtitles. If you used multiple data collection tools, you should the information about the tools under the subtitles defining them.

Data Collection Tools

To reveal the intended relationships in this research, the "Altruism Scale" and the "Attitude Scale towards the Teaching Profession" were used.

Altruism Scale (AS)

The Altruism Scale was developed by Ekşi, Otrar, and Ümmet (2013) within the scope of the first author's doctoral thesis. The scale consists of seven sub-dimensions [aid to older people/patients (ATOPP), aid based on physical strength (ABOPS), aid based on intimate feeling (ABOIF), aid in educational process (AIEP), financial aid (FA), aid under traumatic situations (AUTS) and participating in volunteering activities (PIVA)]. It is scored as "Strongly Disagree (1), "Disagree (2), Neutral (3), Agree (4), Strongly Agree (5)". Factor analyzes were performed to determine the construct validity. As a result of the explanatory factor analysis, certain items : 11, 15, 25 and 26 of the "participating in volunteering activities" sub-dimension; 1, 2, 6 and 21 of the "financial aid" sub-dimension; 28, 30 and 34 of the "aid under traumatic situations" sub-dimension; 3 of the "aid based on physical strength sub-dimension; 14 and 19 of the "aid in educational process" sub-dimension; 32 and 37 of the "aid based on intimate feeling" sub-dimension were excluded from the study because they were not loaded with sufficient factor loads in their own factors. As a result of the explanatory factor analysis repeated with 22 items, the explained variance rate was calculated as 61.01%. As a result of the confirmatory factor analysis, the final version of the scale showed good fit; it was seen that 22 items in the final version of the scale were loaded with appropriate factor loads under their own factors, and the values calculated for goodness of fit were at an appropriate level (χ^2/sd (434,530/188), RMSEA= .049, RMR= .029, GFI= .933, CFI= .917, NFI= .864,910). The internal consistency value obtained as a result of the reliability analysis performed in the current study is (α = .86).

Attitude Scale toward the Teaching Profession (ASTTP)

The ASTTP was developed by Üstüner (2006). The scale is scored as "Totally Agree" (5), "Mostly Agree" (4), "Moderately Agree" (3), "Partly Agree" (2), "Strongly Agree" (1). Reverse items in the scale are scored as (2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30, 32), (1=5, 2=4, 3=3, 4=2.5, 5=1). Factor analyzes were conducted to establish the construct validity. The results of the exploratory factor analysis indicated that all items were appropriately loaded under their respective factors. The explained variance rate was calculated as 44.52%, based on the results of the explanatory factor analysis applied for the ASTTP. Following explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted on 34 items obtained under a single dimension. As a result of the analysis, items 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 18, 20, 24, 27, 31 and 32, were excluded from the study as they did not meet the assumption of normal distribution and had an adverse effect the goodness of fit. The values calculated for the goodness of fit of the DFA model repeated with 20 items are all at an appropriate level (χ^2/sd =783,011/ 165; RMSEA= .083, RMR= .057, GFI= .858, CFI= .902, NFI= .879, AGFI= .819). The internal consistency value calculated for the current study is (α = .93).

Ethical Committee Approval

In this study, it was acted in accordance with scientific research and publication ethics. The current study was found ethically appropriate at the meeting of the Social and Humanities Ethics Commission of Balıkesir University on 09.06.2020 and the ethical approval document was forwarded to the marches.

Data Analysis

In this study, the data obtained from 542 participants were analyzed with the "IBM SPSS Statistic 26" and "IBM AMOS 23" package programs. To analyze the validity of the scales used in the study, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used to determine the dimensions of the scales and the items belonging to these dimensions. In the explanatory factor analysis, "principal component analysis" was used as the factor acquisition method and "vertical rotation" was used as the rotation method. CFA was also applied to the items obtained as a result of EFA. CFA was carried out using the maximum similarity method. The normal distribution condition of the items, which is one of the CFA assumptions, was evaluated according to the kurtosis and skewness coefficients (Tabachnick & Fidell, 2001). The values of kurtosis and skewness in the range of ± 3 were accepted as the normal distribution indicator of the variable (Kalaycı, 2009). After factor analysis, reliability tests were applied to the scales based on general and sub-dimensions. Reliability was examined according to Cronbach's alpha coefficients. Scales and sub-dimensions with a Cronbach alpha value above 0.50 were considered to have sufficient reliability (George & Mallery, 2003).

The altruism and attitude levels of the participants, which are the variables considered within the scope of the sub-problems of the study, toward the teaching profession were examined. In the ongoing process, the relationships between these variables were examined by correlation analysis. Then, multiple linear regression and structural equation models were established to examine the explanatory nature of altruism and its sub-dimensions and various sociodemographic factors (gender, grade level and the program of education) on the attitude toward the teaching profession, which is the investigated variable. While creating the regression models, the suitability of the variables for multiple linear regression analysis was also examined. In this context, autocorrelation, homoscedasticity and multicollinearity cases were examined. SPSS macro written by Lancaster University lecturer Ahmad Daryanto was used to examine the varying variance problem (Daryanto, 2020). Regression analyzes were performed with the enter or forced entry method. In the structural equation model, the significance of the relations between the variables was tested by path analysis. The analysis was carried out using the maximum likelihood method.

Results

Within the scope of the sub-problems addressed in this part of the study, the levels of pre-service teachers' altruism and attitudes toward the teaching profession, the relationships between these variables, the sub-dimensions of altruism and

altruism, and the explanatory effects of demographic factors on the attitude toward the teaching profession were examined.

Findings of the First Sub-Problem of the Study

Within the scope of the first sub-problem of the study, pre-service teachers' altruism and their level of attitude toward the teaching profession were examined. The scores obtained by the candidates in total and in all factors and the descriptive statistics of these scores are given in Table 1.

Table 1

Descriptive Statistics of Pre-service Teachers' Attitudes Toward Altruism and Teaching Profession

Scales	N	\bar{X}	SS	Skewness	Kurtosis	Level
Altruism	542	4.06	8.71	-0.25	1.01	Agree
Partic. in Vol. Activities	542	3.58	2.04	-0.47	0.55	Agree
Financial Aid	542	4.32	1.06	-0.13	-0.69	Agree
Aid under Traumatic Sit.	542	4.38	1.50	-0.14	-1.16	Agree
Aid to Old. Peop. / Pat.	542	4.10	2.26	-0.66	1.16	Agree
Aid Based on Phy. Str.	542	3.97	2.42	-0.84	1.68	Agree
Aid in the Educ. Process	542	3.91	1.86	-0.82	1.31	Agree
Aid Based on Int. Feeling	542	4.29	1.79	-0.93	1.72	Agree
Attitudes tow. Teac. Pro.	542	3.95	13.89	-0.8	0.55	Agree

Note. The full form of the abbreviations for the subdimensions of altruism are: aid to older people/patients, aid based on physical strength, aid based on intimate feeling, aid in the educational process, financial aid, aid under traumatic situations and participating in volunteering activities.

When the skewness and kurtosis statistics of the general and sub-dimension scores of the scales are examined, it is seen that they are within the range of ± 3 . Accordingly, the scores obtained by the pre-service teachers from the scales show a normal distribution (Kalaycı, 2009).

When the examining Table 1, it is seen that the average scores and average evaluation levels of the teacher candidates, which are formed by dividing the number of related items in the general scales and sub-dimensions. In line with these findings, it can be stated that the attitudes of teacher candidates toward the teaching profession and their altruism levels are close to high.

Findings of the Second Sub-Problem of the Study

Within the scope of the second sub-problem of the study, the relationship between the altruistic behaviors of teacher candidates and their attitudes toward the teaching profession was examined.

Table 2

The Relationship between the Altruism Behaviors and Attitudes toward the Teaching Profession of Pre-Service Teachers

	Total	PIVA	FA	AUTS	ATOPP	ABOPS	AIEP	ABOIF
Attitude r	.42	.19	.21	.21	.27	.29	.32	.34
p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*

Pearson Correlation Test

*p<.05

When examining Table 2, it is evident that there is a significant positive correlation in all the relationships between the variables ($p < .05$). Upon further inspection of Table 2, the relationships between the variables reveal a weak ($r = .42$, $p < .05$) positive correlation between "Attitude toward Teaching Profession" and "Total". When analyzing the connections between the factors of "Attitudes toward Teaching Profession" and "Altruism Scale", a very weak and low positive correlation is observed (Sungur, 2010, p.116). Based on these results, it can be concluded that teacher candidates' attitudes toward the teaching profession tend to be more positive as their altruism levels increase. In other words, the attitudes of the candidates toward their profession increase and decrease with their altruistic behaviors. However, it should be noted that this relationship cannot be considered strong.

Findings of the Third Sub-Problem of the Study

Within the scope of the third sub-problem of the study, the predictive effects of altruism levels, gender, grade level, and education program variables on teacher candidates' attitudes toward the teaching profession were examined through multiple linear regression analysis and structural equation modeling. Prior to conducting the regression analysis, the assumptions of autocorrelation, constant variance, and multicollinearity were tested to ensure their validity. Additionally, goodness of fit values were calculated for structural equation models.

Upon testing the explanatory effects of pre-service teachers' altruistic behaviors and demographic variables on their attitudes toward the teaching profession, it was found that there was no autocorrelation, varying variance problems, and multicollinearity problems as a result of the assumption tests performed for regression analysis.

The multiple linear regression equation of the established model is as follows:
 Attitude toward Teaching Profession = Constant + (B1. Altruism) + (B2. Gender) +

(B3. Grade Level) + (B4. Program). Multiple linear regression analysis was performed to determine the effects of the variables of the established model. The findings of the independent variables of the model are shared in Table 3.

Tablo 3

ANOVA Table of Multiple Linear Regression Analysis Between Attitudes Toward Teaching Profession and Altruism and Demographic Variables

Dep. Var.	Indep. Var.	B	Stand. B	t	p	F	Model (p)	Adj. R ²
Attitude Toward Teaching Profession	Constant	18.54		2.94	.003*	33.52	.000*	.27
	Altruism	.67	.42	10.80	.000*			
	Gender	-.72	-.02	-.52	.598			
	Grade L.	2.75	.09	2.56	.010*			
	Program	-.65	-.10	-.28	.005*			

*p<.05

As a result of the multiple linear regression analysis conducted to examine the effect of the interaction levels between the altruistic behaviors of the pre-service teachers participating in the research and the demographic variables on their attitudes toward the teaching profession, a statistically significant effect was found at the 95% confidence level (F=33.52, p=.000). According to this result, it can be stated that the regression model established is significant and the independent variables discussed have an effect on the attitudes of the candidates toward the profession (R²=.27). 27% of the scores obtained by the candidates from the attitude scale are explained by the variables of the candidates' altruistic behaviors, gender, grade level and the program studied.

When the t statistics of the model are evaluated, the variables of "Altruism" (t=10.80), "Grade Level" (t=2.56) and "Program" (t=-28) were included in the model significantly (p<.05); while the variable of "gender" (t=-.52) did not contribute to the model significantly (p>.05). Accordingly, it was concluded that the gender variable was not effective on the attitude variable toward the teaching profession.

It is observed that the altruistic behaviors of the candidates have a significant effect on their attitudes toward their profession. Accordingly, one-unit increase in the altruism scores of the candidates causes a unit increase in their attitudes toward the teaching profession (B=0.67). Similarly, the grade levels of the candidates have a statistically significant effect on their attitudes toward their profession. A one-unit increase in the grade level scores of the candidates causes an increase of units (B=2.76) in their attitudes toward the teaching profession. Considering the program studied, which is another independent variable of the model, it is observed that it has a significant effect on attitudes toward the profession. The change in the program

scores of the candidates causes a ($B=-0.65$) unit decrease in their attitudes toward the teaching profession. According to this result, it can be stated that the program variable has an adverse effect on attitude scores. However, it can be said that this effect is very weak.

A structural equation model (SEM) was established in the IBM AMOS Version 23 program to examine between the subscales of the altruism scale and the variable of attitude toward the teaching profession. The model was tested with path analysis. The hypotheses tested in the model are as follows:

H1: Participating in volunteering activities has a positive effect on the attitude toward the teaching profession.

H2: Financial aid has a positive effect on the attitude toward the teaching profession.

H3: Aid under traumatic situations has a positive effect on the attitude toward the teaching profession.

H4: Aid to older people /patients has a positive effect on the attitude toward the teaching profession.

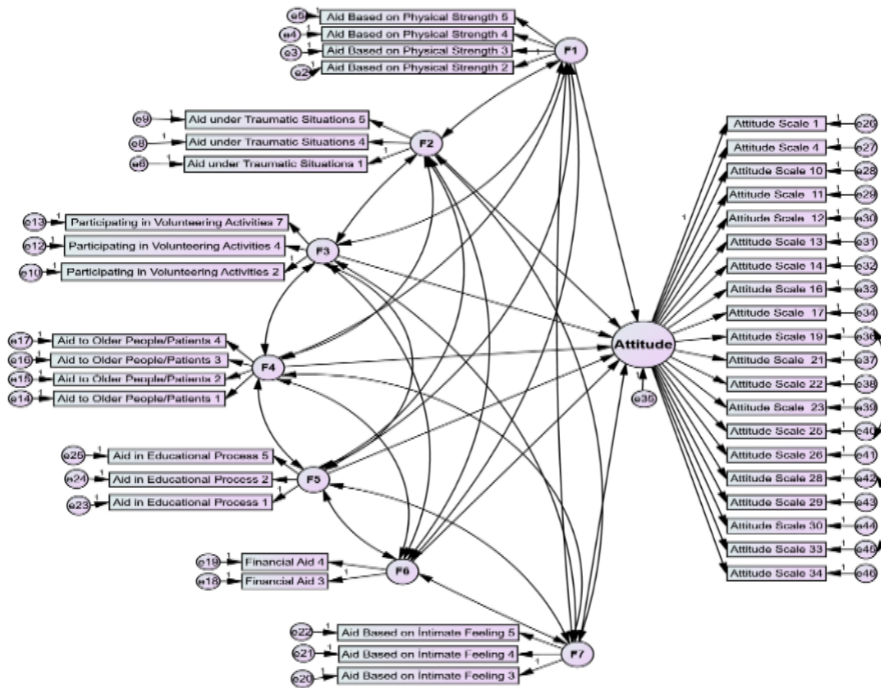
H5: Aid based on physical strength has a positive effect on the attitude toward the teaching profession.

H6: Aid in the educational process has a positive effect on the attitude toward the teaching profession.

H7: Aid based on intimate feeling has a positive effect on the attitude toward the teaching profession.

Figure 1

The Structural Equation Model between the Sub-Dimensions of AS and ATP



In SEM studies, there is consensus on reporting χ^2/sd (Mulaik et al., 1989). Additionally, Brown (2006) suggests reporting RMSEA, SRMR, CFI and NNFI (TLI) statistics for evaluating the goodness of fit of a SEM model. When these criteria were evaluated, it was determined that the values calculated for the model were in the acceptable range (RMSEA= .056, SRMR= .048, TLI= .849, CFI= .862, $\chi^2/sd=2.681/2.681$). Consequently, it can be concluded that the established model is a good fit for the data.

Table 4
Coefficients of Generated Paths of the Established Model

	Estimate	SE	CR	p
Attitude←Aid Based on Physical Strength	-0.008	0.170	-0.049	0.961
Attitude←Aid under Traumatic Situation	-0.089	0.146	-0.608	0.543
Attitude←Participating in Volunteering Act.	-0.431	0.229	-1.882	0.060
Attitude←Aid to Older People/Patients	0.210	0.260	0.809	0.419
Attitude←Aid in Educational Process	0.763	0.337	2.266	0.023*
Attitude←Financial Aid	0.150	0.166	0.905	0.366
Attitude←Aid Based on Intimate Feeling	0.400	0.209	1.913	0.056

*p<.05

When examining Table 4, it is observed that the hypothesis of "Aid in the educational process has a positive effect on the attitude toward the teaching profession" is statistically significant ($p<.05$). This finding indicates that as the tendency of teacher candidates to help in the education process increases, their attitudes toward the teaching profession also positively increase. However, none of the other six hypotheses are statistically supported and therefore, rejected. Based on the results obtained, the activities expressed under altruistic behavior within the scope of these sub-dimensions do not have a significant, either positive or negative effect on the attitude toward the teaching profession.

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the findings obtained for the first sub-problem of the study, pre-service teachers' altruism and attitude toward the teaching profession levels are close to high level. The Altruism Scale used in the present study includes factors of aid to older people/patients, aid based on physical strength, aid based on intimate feelings, aid in the educational process, financial aid, aid under traumatic situations, and participating in volunteering activities. Among these factors, the candidates obtained the highest score ($\bar{X}=4.38$) in the "aid under traumatic situations" factor. The dimension "aid based on intimate feeling" ($\bar{X}= 4.29$) had the closest mean score to this factor. Therefore, it can be concluded that the pre-service teachers' tendencies toward aid based on intimate feeling and aid under traumatic situations are more dominant. When reviewing the relevant literature, it is striking that there are only a few studies focused on determining the altruism levels of teachers and teacher candidates. Karadağ and Mutafçılar (2009) conducted a study examining the altruism levels of primary and secondary school teachers. The research revealed that the altruism levels of the teachers were relatively high. Consequently, it can be argued that the results of this study support the results of the present study. It is important to note that the participant groups in the referenced study are different from each other.

Nevertheless, the overlapping results suggest that the pre-service teachers exhibit altruistic tendencies similar to those of current teachers, which is a noteworthy outcome.

When examining the relevant literature, it is evident that numerous studies have been conducted to determine the attitudes of the candidates toward their profession. Alkhateb (2015), Ayık and Ataş (2014), Başbay et al., (2009), Can (2010), Çiçek-Sağlam (2008), Karatekin et al. (2015), Özder et al. (2010), Pehlivan (2008), Terzi and Tezci (2007) have all examined the attitudes of teacher candidates toward the teaching profession, and they found that the candidates generally displayed positive and high attitude scores. As the implementer of the education program, teachers' high and positive attitudes toward their profession are important in terms of the quality of educational activities (Ünal & Kaya, 2017). According to Terzi and Tezci (2007), the high level of attitudes of the candidates toward their profession can be considered as an indication that they chose the profession consciously. It is believed that this situation will positively affect the professional success of the candidates in the future. On the other hand, Can (2010), associated the high level of attitude scores of the candidates with the relatively higher employment opportunities compared to other professions and the continuity of the profession's earnings. As stated in the relevant literature, the teachers are an important element in determining the quality of life of the individual and in the formation of social development and welfare. For this reason, the results obtained in the context of current and parallel studies are considered important.

As a result of the second sub-problem of the study, a moderate positive relationship was observed between the attitude of the candidates toward the teaching profession and their altruistic behaviors. This finding suggests that the altruism levels of the candidates tend to fluctuate with their attitudes toward the teaching profession. However, it cannot be said that this relationship is strong. İşmen and Yıldız (2005), in their study examining pre-service teachers' altruistic behaviors and attitudes toward the teaching profession, observed that there is a similar relationship between altruism and attitude toward the profession variables. In this study, the researchers determined that candidates with high levels of altruistic behavior had a higher attitude toward the teaching profession compared to those with low levels of altruistic behavior. İşmen and Yıldız (2005) stated that pre-service teachers' positive attitudes toward their profession, when their altruism levels are high, can be explained by the fact that the candidates have internalized the importance of being self-sacrificing in their profession. In Buldur and Bursal's (2015) studies, one of the sub-problems was to investigate the reasons for choosing the profession among science teacher candidates. In this study, the candidates preferred the profession due to altruistic, internal, and external reasons; however, the impact of altruistic reasons was higher than the other two variables.

As a result of the regression analysis conducted within the scope of the third sub-problem of the study, it was found that the combination of altruism levels and

demographic variables of the pre-service teachers accounted for 27.2% of the total variance in their attitudes toward the teaching profession. Upon examining the established regression model, it was found that the variables of altruism, grade level, and education program significantly contributed to the model, while the gender variable did not show any significant impact. Accordingly, the gender variable does not have a significant effect on the attitude toward the teaching profession. In the structural equation model established between the sub-dimensions of altruism and the attitude toward the teaching profession, it was determined that "aid in the educational process", one of the sub-dimensions of altruism, has a positive effect on the attitude toward the teaching profession. According to this result, as the tendency of teacher candidates to help in the education process increases, their attitudes toward the teaching profession also tend to be more positive.

When examining the relevant literature, it becomes apparent that there are mainly studies focused on determining the altruism levels of teachers. However, conducting research on the current topic before teachers enter the education system and planning the courses in the programs, pre-service trainings and studies for the development of this effective quality are deemed beneficial. In this context, the results obtained in the study are considered significant for the experts involved in developing and organizing the pre-service education and training programs of the candidates.

Since the scanning model was adopted in this study, the current situation has been revealed. Considering that attitude and altruism are affective qualities, they tend to be resistant to short-term changes. Therefore, it might be beneficial to conduct a longitudinal study, allowing examination of level differences between these variables over an extended period. Thus, it becomes possible to deeply analyze the scores of the same study group concerning mentioned variables in depth.



Öğretmen Adaylarının Özgeci Davranışları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	01.05.2022	10.10.2023	17.10.2023

Tugay Aydemir ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Kemal Oğuz Er ³
Balıkesir Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının özgeci davranışları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinin benimsendiği araştırmada veriler, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde 2019-2020 Bahar yarıyılında 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 542 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ümmet, Ekşi ve Otrar (2013) tarafından geliştirilen “Özgecilik Ölçeği”, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, t- testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, Pearson korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve özgecilik düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen diğer sonuçlara göre, adayların özgecilik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının özgecilik düzeyleri ve demografik değişkenler; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde zayıf bir etkiye sahiptir. Araştırma sonucunda söz konusu değişkenler arasındaki yüksek düzeyde ilişki, değişkenlerin doğası ve ilgili kuramsal yapı göz önüne alındığında beklenen bir sonuçtur. Bunun gerçekleşmeme nedeninin nitel araştırma yöntemleriyle irdelenebileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Özgecilik, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, öğretmen yetiştirme, öğretmen nitelikleri, öğretmen davranışları..

¹Bu çalışma, yazarın Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Kemal Oğuz ER danışmanlığında 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: tgy_aydemir@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5142-0887>

³Prof. Dr., Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: keoguzer@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0001-6098-2067>

Ülkelerin kalkınması, sağlıklı ve toplumsal bir örgütlenme gerçekleştirebilmesi, bilginin belli amaçlar çerçevesinde etkin olarak edinimiyle sağlanabilmektedir. Toplumlar, bilginin ve bilmenin önem kazanmasına paralel olarak, değişime uyum sağlayabilmek, gelişim göstermek için eğitim sistemlerini etkili ve verimli kılma hedefiyle çalışmalar gerçekleştirmektedir. Zira bilgi toplumunun oluşumu, bilgiyi öğrenen ve bu bilgiyi yaşamlarında işlevsel hâle getirebilen bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Ülkeler, hedeflerini ve eğitim sistemlerini bu doğrultuda çağın şartlarına uygun olarak düzenlerler (Akkaya, 2009). Eğitim sistemlerinin temel hedefi de devletin işleyişinde görev üstlenecek nitelikli insan gücü yetiştirmek ve vatandaşlarına yurttaşlık eğitimi vermektir (Çelikten ve diğ., 2005). Bu bağlamda kilit rol üstlenecek olan öğretmenin ise nitelikli ve donanımlı olarak yetiştirilmesi toplumlar için önemli hedeflerden biridir (Akkaya ve Özdemir, 2007; Erdem, 2013, s. 23).

Öğretmenlik mesleği yalnızca konu alanına hâkim olmakla veya bilgiyi aktarmakla ilgili değildir (Yavuzer ve diğ., 2006). Öğr. kasaetmen, aynı zamanda paylaşmaya, yardıma ve iş birliğine önem veren, öğrencilerine sevecenlikle ve özveriyle yaklaşan bir bireydir (İşmen ve Yıldız, 2005). Ayrıca öğretmenler, mesleklerinin taşıdığı kritik önemden dolayı diğer meslek gruplarına göre daha seçkin niteliklere sahip olmalıdır. Bu niteliklerden bazıları, fikirlerini paylaşmaya açık olma, öğrencilere ve öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma, öz yeterlik duygusuna sahip olma, yardımsever olma, empati kurabilme olarak sıralanabilir (Özabacı ve Acat, 2005; akt. Confery, 1990). Söz konusu niteliklere bakıldığında göze çarpan ortak kavram yardımseverliktir. Olumlu sosyal davranışlar içinde değerlendirilen ve yardımseverlikle yakından ilişkili diğer bir kavram ise özgecildir. Özgecilik veya Osmanlıcadaki anlamıyla diğerkâmlık, “bireyin kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olması” (TDK, 2019), “gereksinimi olan bir kimseye gönüllü olarak ve ödül beklemeden yapılan yarar sağlayıcı davranış” (Bakırcıoğlu, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Özgecilik, kişisel kazançtan çok gönüllü olarak başkalarına yardım sağlama hedefiyle içsel bir motivasyonla; başkaları için duyulan kaygı, sempati gibi içsel güdülerle veya kişisel kazanç yerine kişinin kendini ödüllendirmesi, benlik saygısını güçlendirmesi amacıyla ortaya koyduğu davranışlardır (Eisenberg ve Mussen, 1989). Nitekim özgecilik, bir öğretmeni tanımlarken yaygın olarak kabul gören ölçütlerden biridir (Yavuzer ve diğ., 2006). Öğretmenlik, olumlu sosyal davranışları bünyesinde barındıran bir meslektir. Özgeciliğin de olumlu sosyal davranışlardan biri olduğu göz önüne alındığında geleceğin mimarları olarak öğretmenlerin mesleki yaşamlarının niteliğini etkilemektedir (Sezer ve Genç, 2017). Bu bağlamda "nitelikli öğretmen"i tanımlarken özgecilik vurgusuna da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir (İşmen ve Yıldız, 2005).

Değ. inildiği gibi öğretmenlik mesleğinin niteliğini arttıran pek çok etken bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının özgeci davranış gibi özelliklere sahip olmalarının yanı sıra mesleklerine ilişkin sahip oldukları tutumlar da bu etkenlerden biridir. Alanyazın incelendiğinde tutum kavramının pek çok tanımının olduğu görülmektedir: Tutumlar, bireylerin nesnelere, fikirlere, olaylara dair olumlu ya da

olumsuz değerlendirmeleridir (Bem, 1970). Bohner ve Wänke'ye göre (2002) tutum, "insan bireyselliğinin temel parçası"dır. İnceoğlu (2011) ise tutumu farklı öğeleriyle ele alarak, "bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki ön eğilimi" olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi tutumlar bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının biçimlenmesinde etkili olan yapılardır. Sosyal ve dinamik yönüyle öğretmenlik mesleği de bireylerle iç içe icra edilen mesleklerden biri olarak nitelikli ve verimli bir mesleki süreç için olumlu tutuma sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip olduğu tutumlar, mesleklerini sevmeleri, mesleki bağlılık duygusuna sahip olmaları, mesleklerinin önemine ilişkin fakındalıkları ve içinde bulunulan çağın gelişen ve değişen şartlarına uyum sağlamaları açısından kendilerini sürekli yenilemeleriyle ilgilidir (Temizkan, 2008). Öğretmenler, aldıkları hizmet öncesi eğitimlerle mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve beceriler gibi bilişsel alan yeterliklerini kazanmaktadır. Ancak bunun yanı sıra tutum gibi duyuşsal alan yeterliklerini de kazanmaları beklenmektedir (Başbay ve diğ., 2009; Zembat ve diğ., 2018). Varış (1988), benzer bir yaklaşımla öğretmenliğin bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olmasının yanı sıra tutum ve davranış gerektiren bir meslek olduğunu vurgulamaktadır. Ayık ve Ataş (2014) ise öğretmenlik mesleğinin sabır, özveri ve öğretimde karşılaşılabilecek olası engeller karşısında dirayetli olmayı gerektirdiğini ve başarı için mesleği sevmenin ve isteyerek yapmanın önemi üzerinde durmaktadır. Bu anlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar, öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmede öneme sahiptir. Zira mesleğe ilişkin tutumlar, mesleki yeterlik algılarını ve mesleki başarıyı etkilemektedir (Durmuşoğlu ve diğ., 2009; Terzi ve Tezci, 2007). Nitekim Can da (2010) öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştirmenin öğretmenlikle ilgili birçok unsurun üzerinde etkisinin olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının özgeci davranışlarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını birbirinden bağımsız olarak inceleyen birçok araştırma olduğu görülmektedir (Alkhateeb, 2015; Ayık ve Ataş, 2014; Buldur ve Bursal, 2015; Chakraborty ve Modal 2014; Çapa ve Çil, 2000; Deringöl, 2020; Durmuşoğlu ve diğ., 2009; Friedman, 2016; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019; İşmen ve Yıldız, 2005; Kasapoğlu, 2013; Mutaçlılar, 2008; Onatır, 2008; Oruç-Ertürk, 2013; Özder ve diğ., 2010; Palta ve diğ., 2018; Sezer ve Genç, 2018; Ümmet, 2012). Ayrıca söz konusu değişkenleri korelasyon, neden-sonuç veya farklı değişkenlerle olan ilişkileri bağlamlarında da ele alan araştırmalar bulunmaktadır (Ayık ve Ataş, 2014; Deringöl, 2020; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019; İşmen ve Yıldız, 2005; Oruç-Ertürk, 2013). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve mesleki doyumlarının incelendiği bir araştırmada, öğretmenleri meslek yaşamlarında en güçlü şekilde motive eden öğelerin özgecilik, bağlılık ve kişisel gelişim olduğu saptanmıştır (Scott ve diğ., 1999). Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin tutumlarının özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelendiği diğer bir çalışmada yüksek düzeyde özgeci olanların düşük düzeyde özgeci olanlara göre öğretmenliğe ilişkin daha olumlu tutuma sahip

oldukları sonucuna ulaşılmıştır (İşmen ve Yıldız, 2005). Fakat sözü edilen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmada, literatürde değinildiği gibi öğretmenlik mesleğinin kalitesini birçok açıdan etkileyen psikolojik değişkenler olan özgecilik ve mesleğe ilişkin tutum değişkenleri arasındaki nedensel ilişkilerin tahmin edilmesi hedeflenmiştir. Mevcut araştırma, alanyazındaki bu eksikliği gidermesi, sistemin önemli unsurlarından biri olan öğretmenin özellikleri ve davranışları konusunda yapılacak ilgili kuramsal ve uygulamalı araştırmalara kaynak teşkil etmesi ve veri sağlaması açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının özgeci davranışları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda araştırmanın alt problemlerine yer verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının özgecilik, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının özgeci davranışları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının özgeci davranışları ve özgeciliğin alt boyutları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri programlar; onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmada benimsenen araştırma modeli, çalışma grubunun nitelik ve nicelikleri, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlilik çalışmaları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının özgeci davranışları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli olarak kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri araştıran ve bünyesinde korelasyonel ve nedensel karşılaştırma araştırmalarını barındıran bir tarama modelidir (Büyüköztürk ve diğ., 2018).

Çalışma Grubu

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 542 öğretmen adayından toplanmıştır. Örneklem yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu, cinsiyet değişkeni bakımından %80,4'ü (n=436) kadın, %19,6'sı (n=106) erkek adaydan oluşmaktadır. 3. ve 4. sınıf düzeylerinin bulunduğu çalışma grubunun %49,3'ü (n=267) 3. sınıf, % 50,7'si (=275) 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun öğrenim gördükleri programlara göre dağılımları ise %8,5'i (n=46), Fen Bilgisi Öğretmenliği, % 21,2'si (n=106) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, % 7,4'ü (n=40) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, % 9,4'ü (n=51), Türkçe Öğretmenliği, % 10,3'ü (n=56) İngilizce Öğretmenliği, % 15,9'u (n=86), Okul Öncesi

Öğretmenliği, % 16,1'i (n=87) Sınıf Öğretmenliği ve % 11,3'ü (n=61) PDR adayları şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada amaçlanan ilişkileri ortaya koymak amacıyla “Özgecilik Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Özgecilik ölçeği (ÖÖ). Özgecilik Ölçeği, Ekşi, Otrar ve Ümmet (2013) tarafından ilk yazarın doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek, yedi alt boyutta (yaşlı/hastalara yapılan, fiziksel güce dayalı olarak yapılan, yakınlık duygusundan kaynaklanan, eğitim sürecinde, maddi ve travmatik durumlarda yardım, gönüllü olarak faaliyetlere katılım) oluşmaktadır. “Hiç Katılmıyorum (1), “Katılmıyorum(2), Kararsızım(3), Katılıyorum(4), Tamamen Katılıyorum(5)” şeklinde puanlanmaktadır. Yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizleri yapılmıştır. Uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda “gönüllü faaliyetlere katılım” alt boyutuna ait 11, 15, 25 ve 26. ; “maddi yardım” alt boyutuna ait 1, 2, 6 ve 21. ; “travmatik durumlarda yardım” alt boyutuna ait 28, 30 ve 34. ; “fiziksel güce dayalı yardım” alt boyutuna ait 3. ; “eğitim sürecinde yardım” alt boyutuna ait 14 ve 19. ; “yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım” alt boyutuna ait 32. ve 37. maddeler kendi faktörlerinde yeterli faktör yükleri ile yüklenmediği için çalışma dışı bırakılmıştır. 22 madde ile tekrarlanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans oranı %61,01 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin son halinde mevcut bulunan 22 maddenin kendi faktörleri altında uygun faktör yükleri ile yüklendikleri, uyum iyiliği için hesaplanan değerlerin uygun düzeyde olduğu görülmüştür (χ^2/sd (434,530/188), RMSEA= .049, RMR= .029, GFI= .933, CFI= .917, NFI= .864, AGFI= .910). Mevcut araştırmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen iç tutarlık değeri (α = .86)'dır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYTÖ). Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “Tamamen Katılıyorum” (5), “Çoğunlukla Katılıyorum” (4), “Orta Düzeyde Katılıyorum” (3), “Kısmen Katılıyorum” (2), “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte bulunan ters maddeler (2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30, 32), (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) olarak puanlanmaktadır. Yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizleri yapılmıştır. Uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin kendi faktörleri altında uygun faktör yükleriyle yüklendikleri görülmüştür. ÖMYTÖ için uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre açıklanan varyans oranı %44,52 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda tek boyut altında elde edilen 34 madde üzerindeki doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda normal dağılım varsayımını sağlamadığı ve uyum iyiliğini kötü etkilediği tespit edilen 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 15,18, 20, 24, 27, 31 ve 32. maddeler çalışma dışı bırakılmıştır. 20 madde ile tekrarlanan DFA modeline ait uyum iyiliği için hesaplanan değerlerin hepsi uygun düzeydedir (χ^2/sd =(783,011/ 165), RMSEA= .083, RMR= .057, GFI= .858, CFI= .902, NFI= .879, AGFI= .819). Mevcut araştırma için hesaplanan iç tutarlık değeri (α = .93)'tür.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir. Mevcut çalışma Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu'nun 09.06.2020 tarihli toplantısında etik açıdan uygun bulunmuş ve etik onay belgesi çalışmacılara iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada 542 katılımcıdan elde edilen veriler "IBM SPSS Statistic 26" ve "IBM AMOS 23" paket programlarıyla çözümlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerliğini analiz etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak ölçeklere ait boyutlar ve bu boyutlara ait maddeler tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde faktör elde etme metodu olarak "temel bileşenler analizi", rotasyon metodu olarak ise "dik döndürme" kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen maddelere ayrıca DFA uygulanmıştır. DFA maksimum benzerlik yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. DFA varsayımlarından biri olan maddelerin normal dağılım gösterme şartı basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması, değişkenin normal dağılım göstergesi olarak kabul edilmiştir (Kalaycı, 2009). Faktör analizlerinden sonra ölçeklere, genel ve alt boyutlar bazında güvenilirlik testleri uygulanmıştır. Güvenirlik, Cronbach alpha katsayılarına göre incelenmiştir. Cronbach alpha değeri 0,50'in üzerinde olan ölçek ve alt boyutların yeterli güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2003).

Çalışmanın alt problemleri kapsamında ele alınan değişkenler olan katılımcıların özgecilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Devam eden süreçte bu değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Daha sonra özgecilik ve özgeciliğin alt boyutları ile çeşitli sosyodemografik faktörlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü program) araştırılan değişken olan öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerindeki açıklayıcılığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon ve yapısal eşitlik modelleri kurulmuştur. Regresyon modelleri oluşturulurken, değişkenlerin çoklu doğrusal regresyon analizine uygunluğu da incelenmiştir. Bu kapsamda otokorelasyon, sabit varyanslılık (homoscedasticity) çoklu doğrusal bağlantı durumları incelenmiştir. Değişen varyans probleminin incelenmesi için Lancaster Üniversitesi öğretim görevlisi Ahmad Daryanto'nun yazdığı SPSS makrosu kullanılmıştır (Daryanto, 2020). Regresyon analizleri zorunlu giriş (enter ya da forced entry) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde ise değişkenler arası ilişkilerin anlamlılığı yol (path) analizi ile sınımlanmıştır. Analiz, maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ele alınan alt problemler kapsamında öğretmen adaylarının özgecilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri, bu

değişkenler arasındaki ilişkiler, özgecilik ve özgeciliğin alt boyutları ile demografik faktörlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki açıklayıcılığı incelenmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının özgecilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri düzeyleri incelenmiştir. Adayların toplamda ve tüm faktörlerde elde ettikleri puanlar ve bu puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Özgecilik ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	Düzye
Özgecilik	542	4.06	8.71	-0.25	1.01	Katılıyorum
Gön. Faal. Kat.	542	3.58	2.04	-0.47	0.55	Katılıyorum
Maddi Yardım	542	4.32	1.06	-0.13	-0.69	Katılıyorum
Travm. Durumlarda Yar.	542	4.38	1.50	-0.14	-1.16	Katılıyorum
Yaşlı ve Hastalara Yar.	542	4.10	2.26	-0.66	1.16	Katılıyorum
Fiziksel Güce Dayalı Yar.	542	3.97	2.42	-0.84	1.68	Katılıyorum
Eğitim Sürecinde Yar.	542	3.91	1.86	-0.82	1.31	Katılıyorum
Yakınlık Duy. Kayn. Yar.	542	4.29	1.79	-0.93	1.72	Katılıyorum
Öğr. Mes. Yön. Tut.	542	3.95	13.89	-0.8	0.55	Katılıyorum

Ölçeklere ait genel ve alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık istatistikleri incelendiğinde ± 3 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının ölçeklerden elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermektedir (Kalaycı, 2009).

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarda ilgili madde sayılarına bölünmesiyle oluşan ortalama puanları ile ortalama değerlendirme düzeyleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve özgecilik düzeylerinin yükseğe yakın olduğu ifade edilebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının özgeci davranışları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Özgeci Davranışları Arasındaki İlişki

	Özgecılık Toplam	GFK	MY	TDY	YHY	FGD Y	ESY	YDK Y
Öğret. Mes.Yön. Tutum	r .42	.19	.21	.21	.27	.29	.32	.34
	p .000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*

Pearson Korelasyon Testi

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkilerin tamamında anlamlı pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir (p<.05). Tablo 2'ye bakıldığında değişkenler arasındaki ilişkilerin; “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ile “Özgecılık Toplam” arasında zayıf düzeyde (r= .42, p<.05) pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir. “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ile “Özgecılık Ölçeği'nin” faktörleri arasındaki ilişkilere bakıldığında ise; çok zayıf ve zayıf düzeylerde pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir (Sungur, 2010, s.116). Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, özgecılık düzeyleri arttıkça daha olumlu olma eğilimi göstermektedir. Diğer bir ifade ile adayların mesleklerine yönelik tutumları, özgeci davranışları ile birlikte artıp azalmaktadır. Fakat bu ilişkinin güçlü bir ilişki olduğu söylenemez.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının; özgecılık düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü program değişkenlerinin onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki yordayıcı etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon için ön koşul olan otokorelasyon, sabit varyanslılık ve çoklu doğrusal bağlantı sorunlarının bulunup bulunmama varsayımları sınanmıştır. Yapısal eşitlik modellemeleri için ise uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının özgeci davranışları ile demografik değişkenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki açıklayıcı etkisini sınamadan önce regresyon analizi için yapılan uygunluk testleri sonucunda otokorelasyon, değişen varyans problemi ve çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı görülmüştür.

Kurulan modele ait çoklu doğrusal regresyon eşitliği şu şekildedir: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum = Sabit + (B₁. Özgecılık) + (B₂. Cinsiyet) + (B₃. Sınıf Düzeyi) + (B₄. Bölüm). Kurulan modele ait değişkenlerin etkilerinin belirlenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Modelin bağımsız değişkenlerine ait bulgular Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 3

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile Özgecilik ve Demografik Değişkenler Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Anova Tablosu

B'lı D.	B'sız D.	B	Standart B	t	p	F	Model (p)	Düz. R ²
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Sabit	18.54		2.94	.003*	33.52	.000*	.27
	Özgecilik	.67	.42	10.80	.000*			
	Cinsiyet	-.72	-.02	-.52	.598			
	Sınıf D.	2.75	.09	2.56	.010*			
	Program	-.65	-.10	-.28	.005*			

*p<.05

Araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının özgeci davranışları ile demografik değişkenler arasındaki etkileşim düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda %95 güven düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir etki saptanmıştır (F=33.52, p=.000). Bu sonuca göre kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu ve ele alınan bağımsız değişkenlerin adayların mesleğe ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir (R²=.27). Adayların tutum ölçeğinden aldıkları puanların %27'si adayların özgecilik davranışları, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program değişkenleri tarafından açıklanmaktadır.

Modelin t istatistikleri değerlendirildiğinde, “Özgecilik” (t=10.80), “Sınıf Düzeyi” (t=2.56) ve “Öğrenim Görülen Bölüm” (t=-28) değişkenleri modele anlamlı katılırken (p<.05); “Cinsiyet” (t=-.52) değişkeninin modele anlamlı şekilde katılmadığı görülmektedir (p>.05). Buna göre cinsiyet değişkeninin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum değişkeni üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Adayların özgeci davranışlarının, onların mesleklerine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmektedir. Buna göre adayların özgecilik puanlarındaki bir birimlik artış, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında (B=0.67) birimlik artışa sebep olmaktadır. Adayların sınıf düzeylerinin, mesleklerine ilişkin tutumları üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı etkisinin bulunduğu görülmektedir. Adayların sınıf düzeyi puanlarındaki bir birimlik artış, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında (B=2.76) birimlik artışa sebep olmaktadır. Modelin bir diğer bağımsız değişkeni olan öğrenim görülen programa bakıldığında, mesleğe ilişkin tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmektedir. Adayların program puanlarındaki değişiklik, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde (B=-0.65) birimlik düşüşe sebep olmaktadır. Bu sonuca göre program değişkeninin, tutum puanları üzerinde ters yönde etkili olduğu ifade edilebilir. Fakat bu etkinin çok zayıf olduğu söylenebilir.

Özgeçililik ölçeğinin alt ölçekleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum değişkeni arasında IBM AMOS Versiyon 23 programında yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Model, yol (path) analizi ile test sınanmıştır. Modelde sınanan hipotezler şu şekildedir:

H1: Gönüllü faaliyetlere katılımın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2: Maddi yardımın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3: Travmatik durumlarda yardımın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4: Yaşlı ve hastalara yardımın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif etkisi vardır.

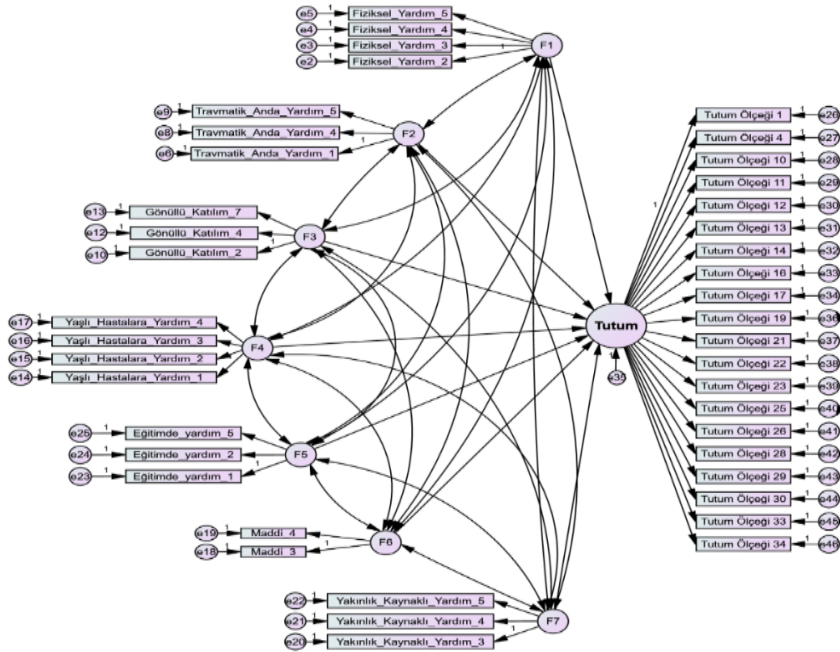
H5: Fiziksel güce dayalı yardımın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif etkisi vardır.

H6: Eğitim sürecinde yardımın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif etkisi vardır.

H7: Yakınlık duygusundan kaynaklanan yardımın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif etkisi vardır.

Şekil 1.

Ö'nün Alt Boyutları ile ÖMYT Arasındaki Yapısal Eşitlik Modeli



YEM (Yapısal Eşitlik Modeli) araştırmalarında, χ^2/sd 'nin rapor edilmesi konusunda görüş birliği vardır (Mulaik ve diğ., 1989). Ayrıca Brown (2006), bir YEM modelinin uyum iyiliği için RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI) istatistiklerinin raporlanmasını önermektedir. Bu ölçütler değerlendirildiğinde model için hesaplanan değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu belirlenmiştir (RMSEA= .056, SRMR=.048, TLI= .849, CFI= .862, $\chi^2/sd=2.681/2.681$). Buna göre kurulan modelin veriler ile iyi uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4

Kurulan Modele Ait Oluşturulan Yolların Katsayıları

	Estimate	SE	CR	p
Tutum ← Fiziksel Yardım	-0.008	0.170	-0.049	0.961
Tutum←Travmatik Dur.Yardım	-0.089	0.146	-0.608	0.543
Tutum ← Gönüllü Faaliyetlere Katılım	-0.431	0.229	-1.882	0.060
Tutum ← Yaşlı ve Hastalara Yardım	0.210	0.260	0.809	0.419
Tutum ← Eğitim Sürecinde yardım	0.763	0.337	2.266	0.023*
Tutum ← Maddi Yardım	0.150	0.166	0.905	0.366
Tutum ← Yakınlık Duy. Kay. Yardım	0.400	0.209	1.913	0.056

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, “Eğitim sürecinde yardımın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde pozitif etkisi vardır” hipotezinin istatistiksel açıdan anlamlıdır (p<.05). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yardıma olan eğilimleri arttıkça öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları da olumlu yönde artmaktadır. Bu hipotez dışındaki diğer altı hipotezden hiçbiri istatistiksel olarak desteklenmemektedir ve dolayısıyla reddedilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu alt boyutlar kapsamında özgeci davranış altında ifade edilen faaliyetlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde pozitif veya negatif bir etkisi bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın birinci alt problemi için elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özgecilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri yükseğe yakındır. Mevcut çalışmada kullanılan Özgecilik Ölçeği; “Gönüllü Faaliyetlere Katılım”, “Maddi Yardım”, “Travmatik Durumlarda Yardım”, “Yaşlı/Hastalara Yardım”, “Fiziksel Güce Dayalı Yardım”, “Eğitim Sürecinde Yardım” ve “Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım” faktörlerini içermektedir. Araştırma sonucunda adaylar bu faktörler arasında “Travmatik Durumlarda Yardım” faktöründen en yüksek

puanı ($\bar{X}=4.38$) elde etmişlerdir. Diğer faktörler arasında bu faktöre en yakın puan ortalaması ise, “Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım” boyutuna aittir ($\bar{X}=4.29$). Buna göre öğretmen adaylarının travmatik durumlarda yardım ve yakınlık duygusundan yardıma yönelik eğilimlerinin daha baskın olduğu ifade edilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özgecilik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların az olduğu göze çarpmaktadır. Karadağ ve Mutafçılar (2009), yaptıkları çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin özgecilik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin yükseğe yakın olduğu görülmüştür. Buna göre bu çalışmanın sonuçlarının mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Mevcut çalışma ile söz konusu çalışmanın katılımcı grupları birbirinden farklıdır. Buna karşın araştırma sonuçlarının örtüşmesinin, başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının da görev yapmakta olan öğretmenler gibi özgeci eğilimlere sahip olmalarının, öğretmenin eğitim sisteminin çıktılarını etkileme gücü göz önüne alındığında önemli bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında adayların mesleklerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen pek çok çalışmanın olduğu göze çarpmaktadır. Alkhateb (2015), Ayık ve Ataş (2014), Başbay ve diğ., (2009), Can (2010), Çiçek-Sağlam (2008), Karatekin ve diğ., (2015), Özder ve diğ., (2010), Pehlivan (2008), Terzi and Tezci (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, adayların tutum puanlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Eğitim programının uygulayıcısı olarak öğretmen mesleğine ilişkin tutumlarının yüksek ve olumlu olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliği bakımından önem arz etmektedir (Ünal ve Kaya, 2017). Terzi ve Tezci (2007)'nin de ifade ettiği gibi adayların mesleklerine ilişkin tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olması, mesleği bilinçli olarak seçtiklerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumun adayların gelecekte mesleki başarılarını da olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Can (2010), ise yaptığı çalışmada adayların tutum puanlarının yüksek düzeyde oluşunu, istihdam olanağının diğer mesleklere göre nispeten yüksek olması ve mesleğin kazancının sürekliliği ile ilişkilendirmiştir. İlgili alanyazın kapsamında ifade edildiği gibi, öğretmen, bireyin yaşam kalitesinin tayininde ve toplumsal kalkınma ile refahın oluşmasında önemli bir öğedir. Bu nedenle mevcut ve paralel araştırmalar bağlamında ortaya çıkan sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi sonucunda adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile özgeci davranışları arasında orta düzeye yakın pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre adayların özgecilik düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla birlikte azalıp artma eğilimindedir. Ancak bu ilişkinin güçlü bir ilişki olduğu ifade edilemez. İşmen ve Yıldız (2005), öğretmen adaylarının özgeci davranışları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmalarında özgecilik ve mesleğe ilişkin tutum değişkenleri arasında aynı yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar, özgeci davranış düzeyleri yüksek olan adayların, düşük olanlara kıyasla öğretmenlik mesleğine

yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. İşmen ve Yıldız (2005), öğretmen adaylarının özgecilik düzeylerinin yüksek olduğunda mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının adayların mesleklerinde fedakârca davranmanın önemini içselleştirmiş olmalarıyla açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Buldur ve Bursal'ın (2015) çalışmalarında, alt problemlerden biri Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının mesleği tercih nedenlerini araştırmaya yöneliktir. Bu çalışmada adayların özgeci, içsel ve dışsal nedenlerden kaynaklı olarak mesleği tercih ettikleri; ancak özgeci nedenlerin etki düzeyinin diğer iki değişkene kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının özgecilik düzeylerinin ve demografik değişkenlerin, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarındaki toplam varyansın %27.2' sini açıkladığı görülmüştür. Kurulan regresyon modeli incelendiğinde özgecilik, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program değişkeninin modele anlamlı şekilde katıldığı görülürken, cinsiyet değişkeninin anlamlı şekilde katılmadığı görülmüştür. Buna göre cinsiyet değişkeni, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde etkili değildir. Özgeciliğin alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında kurulan yapısal eşitlik modelinde, özgeciliğin alt boyutlarından “Eğitim Sürecinde Yardım”ın öğretmenlik mesleğinde yönelik tutum üzerinde pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yardıma olan eğilimleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da olumlu olma eğilimi göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmenlerin özgecilik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak öğretmenlerin eğitim sistemine dahil olmadan önce mevcut konuya yönelik çalışmaların yapılması ve programlarda planlanan dersler, hizmet öncesi eğitimler ile söz konusu duyuşsal niteliğin gelişimine yönelik çalışmaların planlanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada ulaşılan sonuçlar, adayların hizmet öncesi eğitim ve öğretim programlarını geliştiren ve düzenleyen uzmanlar açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada tarama modeli benimsendiği için şu anda var olan durum ortaya konmuştur. Tutum ve özgecilik değişkenleri duyuşsal nitelikler olduğundan dolayı kısa zaman aralıklarında değişime dirençli yapıdadırlar. Bu sebeple benzer bir çalışma, araştırmanın benimsediği süre bakımından boylamsal yapıda gerçekleştirilip geniş zaman aralığında söz konusu değişkenler arasındaki düzey farkları incelenebilir. Böylelikle aynı çalışma grubunun söz konusu değişkenler açısından aldığı puanları derinlemesine inceleme imkânı elde edilebilir.

References

- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Examining the attitudes of pre-service teachers' toward the teaching profession according to some variables]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 35-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25439/268416>
- Akkaya, N. ve Özdemir, E. E. (2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması [Validity and reliability study of the attitude scale towards the teaching profession]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 651-661. doi: 10.18298/ijlet.2025
- Alkhateeb, H. M. (2013). Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Comprehensive Psychology*, 2, 01-03. doi: 10.2466/01.03.IT.2.9
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki [The relationship between the attitudes toward teaching profession and motivation to teach of pre-service teachers]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44675/554958>
- Bakırcıoğlu, R. (2014). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü [Encyclopedic dictionary of education and psychology.]* (2. baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: boylamsal bir çalışma [Attitudes of secondary education field teaching non-thesis master's students toward the teaching profession: a longitudinal study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(3), 345-366. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10338/126674>
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Brooks/Cole Publishing.
- Bohner, G. and Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitudes change*. Taylor and Francis Group.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Buldur, S. ve Bursal, M. (2015). The impact levels of career choice reasons of preservice science teachers and their future career expectations. *Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 81-107. doi: 10.17522/nefmed.89578

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Attitudes toward the teaching profession of non-thesis master's students]. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23516/250562>
- Chakraborty, A. and Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, 2(6), 120-125. https://www.academia.edu/9628544/Attitude_of_prospective_Teachers_Towards_Teaching_Profession
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [Examining the attitudes toward the teaching profession of pre-service teachers in terms of different variables]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/80239>
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeliz, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri [Teaching profession and its characteristics]. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Daryanto, A. (2020). Tutorial on heteroskedasticity using heteroskedasticity V3 SPSS macro. *The Quantitative Methods for Psychology*, 16(5), 8-20. doi: 10.20982/tqmp.16.5.v008
- Deringöl, Y. (2020). Teaching motivation and teaching profession attitude: the case of preservice form teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 295-310. doi: 10.17556/erziefd.526330
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009) Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Attitudes toward the teaching profession of Turkish and Azerbaijani teacher candidates]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7800/102198>
- Eisenberg, N. ve Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Ekşi, H., Otrar, M. ve Ümmet, D. (2013). Özgecilik (altruizm) ölçeği geliştirme çalışması [Altruism scale development study]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29173/312416>

- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri [Present and future of teacher training: Problems and solutions]*. Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (2009). *Davranış bilimleri [Behavioral sciences]*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Friedman, I. A. (2016). Being a teacher: Altruistic and narcissistic expectations of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(5), 625–648. doi: 10.1080/13540602.2016.1158469
- Gök, B., and Atalay-Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(göl4), 1081-1112. doi: 10.14527/pegegog.2019.035
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim [Attitude perception communication.]*. Siyasal Kitabevi.
- İşmen-Gazioğlu, E. ve Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. [Examining attitudes toward teaching in terms of altruism and assertiveness levels]. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 42(42), 151-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10355/126789>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [SPSS applied multivariate statistical techniques]*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E. ve Mutafçılar, I. (2009). İlk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri üzerine bir araştırma [A research on the altruism levels of primary and secondary school teachers]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 75-92. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1RneE16QXc>
- Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between well-being and altruism of university students]* (Thesis No. 326664), [Master thesis, İnönü University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde özgecilik ile değer tercihleri arasındaki ilişki [The relationship between the altruism and value preferences of teachers]* (Thesis No. 220418), [Master thesis, Yeditepe University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Oruç-Ertürk, N. (2013). The role of altruism in the motivation of English language teachers. *Ekev Akademi*, 17(54), 173-186. <http://www.ekevakademi.org/OncekiSayilar.aspx>

- Özabacı, N. ve Acat, M. B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması [Comparison of pre-service teachers' perceptions of their own characteristics and ideal teacher characteristics]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 211-236. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10355/126792>
- Özder, H., Konedraı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining the attitudes of pre-service teachers toward the teaching profession in terms of various variables]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 253-275. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10334/126647>
- Palta, A., Selçuk, G. and Djibril, M. B. (2018). An investigation of the attitudes and opinions of students about altruism. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 466. <https://unipress.bg/pdf/EducationSciences.pdf#page=473>
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma [A study on the socio-cultural characteristics of primary school teacher candidates and their attitudes toward the teaching profession]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160948>
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Attitudes of the toward the teaching profession students of the music teaching program]. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13713/166025>
- Sezer, Ö. ve Genç, H. (2018). The relation between altruism and positive perception and social comparison in preservice teachers. *The Journal of International Social Research*, 11(58), 489-495. <https://www.ijsr.net/>
- Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi [Correlation analysis]. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [SPSS applied multivariate statistical techniques]*. (ss. 115-127). Asil Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2008). An evaluation on the attitudes of Turkish teacher candidates their professions. *Journal of Turkish Science*, 6(3), 461-486.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları [Attitudes toward the teaching profession of Necatibey Faculty of Education students]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10345/126722>

- Tutar, H. (2016). *Davranış bilimleri: Kuramlar ve uygulamalar [Behavioral sciences: Theories and practices]*. Seçkin.
- Ümmet, D., (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin davranışının transaksyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi [Examining the altruistic behavior of university students in the context of transactional analysis ego states and life satisfaction]* (Thesis No. 319501), [Doctoral dissertation, Marmara University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden [Teaching profession and lifelong learning: from the perspective of pre-service teachers]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 821–838. doi: 10.17860/mersinefd.339943
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [Validity and reliability study of the attitude scale towards the teaching profession]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 109-127. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10352/126771>
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme [Development curricula in education]*. Ankara Üniversitesi Eğitim.
- Yavuzer, H., İşmen-Gazioğlu, E., Yıldız, A., Demir, İ., Kılıçaslan, A., ve Sertelin, Ç. (2006). The teacher altruism scale: development, validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 964. <https://www.proquest.com/docview/237020182?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Zembat, R., Yavuz, E. A., Tunçeli, H. İ. ve Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between pre-school teacher candidates' attitudes toward the teaching profession, their academic motivation and academic achievement]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 789-808. doi: 10.30831/akukeg.351404 https://www.tdk.gov.tr/diğerkamlik_adresinden_erişilmiştir.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Ethics committee approval was sought from Balikesir University Social and Human Sciences Ethics Committee for this study. The approval document, dated 09.06.2020, confirms that the request has been evaluated and deemed ethically appropriate, and has been provided to the relevant parties involved in the study.

Proportion of Author's Contribution

All authors have participated equally in the work.



Investigation of Attachments of Preschool Children Whose Parents are Married and Divorced¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.23.2022	12.26.2022	10.17.2023

Şerife Eraslan ²
Hacettepe University

Neslihan Güney Karaman ³
Ankara University

Abstract

The research was conducted using the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The study group consisted of 80 preschool children aged 3 to 6 whose 40 parents are divorced, and 40 parents are married in Ankara in 2018-2019 academic year. The study group was determined using purposive sampling and criterion sampling methods. The data for the research was collected using a Personal Information Form and the Playful Story Completion Test (PSCT). The data obtained from the stories told by the children were analyzed using content analysis. As a result of the research, it was found that the attachment story contents of both group of children were similar. Training and projects can be used to support parents in establishing communication with both each other and their children, which is the most important factor in the parent-child relationship after divorce. In addition, parents can be made aware that whether they are married or divorced, their child's attachment is not affected as long as the child's need for attention, love, and care is met after the divorce.

Keywords: Preschool, attachment, children with married parents, children with divorced parents.

Citation: Eraslan, Ş., & Güney Karaman, N. (2023). Investigation of attachments of preschool children whose parents are married and divorced. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1139-1182. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1118352>

¹This study was presented as an oral presentation at the EJER 2019 International Education Congress.

²*Corresponding Author:* Dr, Education Faculty, Pre-school Education Department, E-mail: serife.eraslan1@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2569-6983>

³Prof. Dr., Educational Sciences Faculty, Education Psychology Department, E-mail: nkaraman@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2792-4479>

The preschool years, in which children interact with their family and the environment, have their first experiences and learn basic skills and attitudes appropriate for society, play a vital role in children's social and emotional development. In this period, the quality of the attachment and adjustment that children have their family members affects their characters, behaviors, views, and relationships (Collins & Read, 1990; Johnston & Halocha, 2010; Kandır & Alpan, 2008; Öngider, 2013a; Özel & Zelyurt, 2016; Şahin, 2005). Children form the main framework of their character and emotions by assimilating their experiences through time interaction with their family (Benson & Haith, 2010; Kandır & Alpan, 2008; Repetti et al., 2015; Yağmurlu & Kodalak, 2010). Fulfilling the children's physical, spiritual, and emotional needs by their families helps them to develop self-confidence, regulate emotions, and have positive communication with people (Meadows, 2010; Williams & Fromberg, 1992). Bowlby (1988) the originator of attachment theory emphasizes the importance of the emotional attachment between parents and children for the foundation of the children's social and emotional development. According to him, children from birth interact with a person who takes care of them and meets their needs in on time and secure emotional attachment forms between them. This emotional attachment creates the children's main sense of secure (Bowlby, 1982). The warm and secure engagement that children have with their parents at an early age affects both their feeling of secure and their emotional development positively (Cooke et al., 2019; Thompson, 2006; Trawick-Smith, 2014; Yavuzer, 1992). Children who form a secure attachment with their parents grow up to be self-confident individuals in the environment they live in (Ainsworth & Shaver, 1978; De Minzi, 2006; Denham, 1994; Thompson, 2006). According to the literature, it could be seen that children who have a secure attachment have better social skills, be more optimistic about negative situations and interact more positively with their environment, especially in the preschool period (Barone & Lionetti, 2012; Bowbly, 2012; Öztürk, 2019). Children who do not get attention and love from their parents and whose needs are not met properly develop an insecure attachment to their parents and their environment (Ainsworth, 1978). Children who develop insecure attachments with their parents have problems creating social and emotional relationships, focusing, and understanding others (Ainsworth, 1978; Cori, 2019; Tabachnick et al., 2022; Yavuzer, 1992). What children need most for their physical and emotional development is a happy, peaceful, and communicative family environment positively. The restless family environment, where has arguments and fights, and positive communication could not be created affects children as well as parents (Şahin & Aral, 2012). Long-term arguments and disagreements between parents cause divorce (Öngider, 2013b). Arguments negatively affect children both emotionally and spiritually, especially after the divorce (Bakırcıoğlu, 2011; Emery, 2013; Şentürk, 2006; Türkaslan, 2007; Uzun, 2013). According to Amato and Keith (1991), the fact that children have to be separated from one of their parents after divorce damages their sense of trust towards their parents. Children feel that they are not loved and wanted by their parents and their self-belief and self-confidence are negatively (Amato & Sobolewski, 2001; Gander & Gandiner, 2001; Türkaslan, 2007). Divorce affects not only the emotional

relationships of children with their parents but also the romantic relationships that they would have in adulthood (Kaya-Örk, 2021; Pamuk, 2010). In a study investigating the long-term effects of divorce on children, it was found that children have long-term psychological and social problems and ongoing attachment problems in adulthood after divorce (Wallerstein, 1991). There are various studies investigating the relationship between attachment and divorce in Türkiye (Canatan, 2018; Cebeci-Turan, 2009; Kotan, 2016; Sardoğan et al., 2007; Öztürk, 2019; Ünlü, 2015; Yıldız, 2016). On the other hand, it could be seen that studies mostly related to older age groups of children, adolescents, and adults. In the studies investigating the attachment styles of young children who have married and divorced parents, it was found that the secure attachment of children who have divorced parents was lower than those of children whose parents are married (Heine & Düsseldorf, 2007; Nair & Murray, 2005). The number of studies examining the relationship between attachment and having married, and divorced parents is limited especially for preschool children in Türkiye (Sardoğan et al., 2007). Although the studies focused on secure and insecure attachment, investigating the attachment of children who have married and divorced was not included. This study, it is aimed to evaluate the content of the stories of preschool children aged between 3 and 6, who have married and divorced parents, regarding attachment styles. Children whose parents are married are defined as those whose parents are legally married and living together, while children whose parents are divorced are defined as those whose parents are divorced and living with one parent.

For this purpose, answers to the following research questions:

1. How are the attachment stories of children whose parents are married?
2. How are the attachment stories of children whose parents are divorced?
3. How is the comparison of attachment stories of children whose parents are divorced and married?

Methods

The research was conducted with preschool children between the ages of 3-6 whose parents were married and divorced in Ankara during the 2018-2019 academic year. In this study, which evaluated the contents of the stories told by the children according to their attachment styles, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. Qualitative research is defined as “research in which qualitative data collection techniques such as observation, interview, and document analysis are used, and the process of revealing views and events realistically and holistically in the natural environment is followed.” (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.45).

Study Groups

The study groups of the study consist of 80 preschool children aged 3 to 6 whose 40 parents are divorced, and 40 parents are married in Ankara. Demographic information about children is shown in Table 1.

Table 1
Demographic Information of the Children

		N	%
Gender	Girls	41	51,2
	Boys	39	48,8
Age	3-4 age	33	41,3
	5-6 age	47	58,7
Marital status of the parent	Married	40	50
	Divorced	40	50
Where the child whose parents are divorced lives	With Mother	40	100
	With Father	0	0

The study groups of the study were determined by the criterion sampling method, which is one of the purposive samplings. The purpose of the criterion sampling method is to study situations or people who meet certain criteria or have characteristics (Büyükoztürk et al., 2016). The criteria determined in the selection of the participants of this study are as follows:

1. Children are ages 3 to 6
2. Children continue the preschool education
3. Parents are divorced or married
4. Children whose parents are divorced live with their mother or father.

Data Collection Tools

The data for the research was collected using a Personal Information Form and the Playful Story Completion Test (PSCT).

Personal Information Form. The researcher created the form, and it was aimed to obtain information about the age and gender of the children and the marital status of the parents.

Playful Story Completion Test (PSCT). It was developed by Granot and Maysel (2001) to evaluate the attachment styles of preschool children based on the "Toy Family" test (Cassidy, 1988). It was adapted to the Turkish context by Uluç (2005) and used to evaluate the attachment styles of preschool children (Uluç & Öktem, 2009). The test consists of five unfinished stories. The stories started by the researcher are requested to be completed by the child in the application of the test. There is an exercise story to help children get used to the test and to prevent

differences in the application process. Children complete the story, and this story is not evaluated. It aims to investigate the attachment style with the content of the five stories. The main theme of the stories is related to various attachment scenarios and the story themes are (1) the child accidentally spills juice at the dinner table, (2) the child is injured by falling off a rock in the park, (3) child gets scared while preparing the sleep in the bedroom, (4) parents leave for a holiday for a few days and the kids stay with their grandmother, (5) parents back to the holiday. Children are expected to act out the stories with the dolls given to them in the specific area while completing the stories (Uluç & Öktem, 2009). The most important point taken into consideration while evaluating the stories is that children express themselves comfortably and analyze negative situations in the unfinished stories. If the child responds negatively to three or more stories, it is classified as insecure attachment. If the child responds positively to at least three stories, it is classified as a secure attachment (Uluç & Öktem, 2009). The inter-coder reliability coefficient was found .83 and the inter-coder reliability for each story ranged from .81 and 1 in the adapted version of the test (Uluç, 2005). Permission and suggestions were gained from Uluç who adapted the Playful Story Completion Test to investigate the attachment styles of children for the application of the test to children ages 3 to 6. Some researchers use the Playful Story Completion Test, which was developed for 5 and 6-year-old children, for 3 to 6-year-old children. The training was got from the researcher for the application of the test to the 3 to 6 age group of children.

Data Collection Process

The data of this study were collected from children who go to public preschools in Ankara in the 2018-2019 academic year. Ethical permission was obtained from Hacettepe University Ethics Committee on April 17, 2018, to collect data. Afterward, the content and the purpose of the data collection process were explained to the school principal and preschool teachers. Their permissions were obtained for the application of the test. Then, the content and purpose of the data collection process were explained to the parents of children aged 3 to 6 years. Written approval was gained by the parents who agreed to participate in the study by signing the "Voluntary Participation Form." The purpose and the content of the study were explained to the children whose parents were permitted to attend the study by the researcher appropriately, and the children who volunteered to participate in the study were included in the data collection process. Then, the researcher applied a one-to-one Playful Story Completion Test to the children in a quiet room at the right time for teachers. The test applications were recorded with a video camera.

Data Analysis

The data collected from children by the Playful Story Completion Test were analyzed by the content analysis method in this study. It is aimed to create the connections that explain the data in this analysis method. The purpose of the content analysis is to bring together similar data within the framework of the concepts and themes and to make them more understandable and interpretable (Yıldırım & Şimşek,

2011). The video recordings of the children's responses to the stories in the Playful Story Completion Test were transcribed into the computer. The findings obtained from the test are presented in five-story titles. These are (1) the child accidentally spills juice at breakfast, (2) the child is injured by falling off a rock in the park, (3) the child is afraid while going to bed to sleep in the bedroom, (4) the parents go on a holiday for a few days, children spend time with the grandparents (caregiver), (5) parents and the child getting together. Researchers independently coded the contents of the stories and divided them into themes to inter-coder reliability. Inter-coder reliability was calculated as Miles and Huberman's (1994) formulation $\text{Reliability} = [\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})] \times 100$. In this study, inter-coder reliability was found to be 0.83 while this calculation. Miles and Huberman (1994) stated that the inter-coder reliability of the study was higher when the inter-coder reliability is above 0,70 in the qualitative research.

While analyzing the story contents, it was found that children whose parents were married and divorced, gave multiple responses to a story or did not respond at all. The findings were organized accordingly.

Findings

In this section, the findings gained from the Playful Story Completion Test of preschool children aged 3 to 6 whose parents are divorced and married are included. The findings are written in five-story titles for children whose parents are divorced and married. The expressions used by the children while completing the story of "spilling juice accidentally" are included in Table 2.

Table 2
Expressions from the Story of Spilled Juice

Expressions	Frequency	
	Children Whose Parents are Married	Children Whose Parents are Divorced
Person Asking for Help		
Adult (mother-father)	39	34
Child	-	6
Sibling	1	-
Fixing the Situation		
Cleaning	24	26
The glass is broken, thrown away	3	3
Sweeping the floor	3	1
Pick up from the floor	6	-
Apologizing, promising not to do it again	9	11
Getting a warning from parents	13	7

Table 2 (continued)

Expressions	Frequency	
	Children Whose Parents are Married	Children Whose Parents are Divorced
After Fixing the Situation		
Taking or drinking juice again	11	-
Not telling the story	4	2
Continuation of Anxiety at the End of the Story/Punishment		
Go to bedroom/hiding/going to sleep	1	5
Violence	4	1

Table 2 shows what children with married and divorced parents do in case of anxiety caused by the story of “accidentally spilling juice” and how they complete the story. It could be seen that children whose parents are divorced and married often ask for help from an adult “mother” in fixing the situation and resolving the problem. Some of the children’s opinions about the spilling juice accidentally story are given below. (Table 2):

“His mother cleaned the juice, took the broken glass, and gave the juice to Ali again” (CM.33)

“Her mother cleaned the juice and wiped it. Her mother poured fruit juice again and Ayşe drink the juice. Ayşe felt bad for spilling her juice.” (CD.14)

In Table 2, it is seen that children with married and divorced parents mostly use similar expressions to fix the situation and solve the problem. There are expressions of the children in this story showing that everything continues the same after the juice is cleaned. These are

“Her mother cleaned the juice. Her mother poured fruit juice again and Ayşe drank the juice.” (CD. 64)

“Then his mother took the glass and threw it away and then she took another glass and gave the juice to Ali.” (CM.2)

Looking at Table 2, it could be seen that children whose parents are married are more warned by their parents in case of anxiety caused by accidentally spilling fruit juice.

“It is very wrong, Ayşe should not do such a thing. Her mother told Ayşe not to do such a thing again. Ayşe also said she would not do it again and went to sleep.” (CM.23).

“Her mother cleaned and swept the floors. She said didn't pour it on Ayşe again! Ayşe also said that she will not spill it again.” (CM.37)

In the first story, it is noteworthy that children whose parents are divorced are more punished in dealing with their anxiety.

“His mother was angry with him and said you were punished. Ali went to his room and sat down doing nothing. This was Ali's punishment. Then his punishment was over and his mother calmed down a little and forgave Ali.” (CM.62)

Ayşe cleaned the places. Her mother said you have been punished, you will not leave here, and you will not eat dinner. Ayşe is upset. His mother got angry and told her you were punished.” (CD.80)

It has been seen that children with married parents use expressions of violence more than children with divorced parents in dealing with the anxiety caused by the story (Table 2). It could be said that these children have an insecure attachment style. Some children whose parents are married have provided their views on violence below.

“Then his mother got up and beat Ali. Ali cried and went to his room. His mother took the glass from the floor and cleaned it. Ali is offended by his mother” (Mother took the puppet and kicked Ali.) (CM.24)

“Then her mother got angry with Ayşe and cleaned the floor. His mother beat Ayşe and Ayşe got to the room and closed the door. Her father was also angry. Her mother went to her room and beat Ayşe again, and Ayşe cried.” (CM.40)

The expressions used by the children while completing the story of getting injured as a result of an accident are included in Table 3.

Table 3
Expressions from the Story of Accidental Injury

Expressions	Frequency	
	Children Whose Parents are Married	Children Whose Parents are Married
Person Asking for Help		
Mother	12	10
Father	10	10
Mother and father	15	19
Sibling	3	4
Adult's Criticism	13	8
Fixing the Situation		
Cure	3	8
Home or hospital	23	21
Medicine (stamp, cotton, needle)	22	20
Apologizing, promising not to do it again	7	4

Table 3 (continued)

Expressions	Frequency	
	Children Whose Parents are Married	Children Whose Parents are Married
After Fixing the Situation		
Climbing the rock again	2	4
Coming to the park again	-	1
Going on playing in the park	2	6
Resisting the Story	-	4
Continuation of Anxiety at the End of the Story/Punishment	1	-

Table 3 shows the explanations given by the children whose parents are married and divorced for the anxiety arising story of the "accidental injury of the story character". In this story, there are statements from children in both groups about asking an adult for help and solving the problem. Some of the children's opinions regarding seeking help from an adult after an accident are given below.

"Her parents came to Ayşe and put a band-aid on her. Ayşe slowly climbed the rock again." (CM.1)

"Ayşe called her mother and father, and her father took Ayşe in his arms and took her to the hospital. Ayşe was hurt very much, and the doctor put cotton wool and tape." (CD.59)

There are more statements from the story showing that children whose parents are divorced are "going on playing in the park" after the curve. Examples of the stories told by the children are as follows:

"Then his father bought cotton from the market and cleaned it and put a band-aid. Ayşe's crying stopped and Ayşe went to play in the park." (CD.66)

"Her mother saw Ayşe fall and went to her. She put a band-aid on her knee and Ayşe climbed the rock again." (CD.74)

Table 3 shows the statements of children whose parents are married and divorced that they were warned by their parents after an accidental injury.

"They went to the hospital and got an injection, then father said to be careful next time! Ali said, ok daddy." (CD.57)

"Her mother told Ela that the girl does not climb again, otherwise father will be very angry. Ela said it's ok mom." (CM.9)

During the period of anxiety in the story, children whose parents were divorced showed more resistance to the story than children whose parents were married.

"Then his father came to him, and nothing else happened. Then his mother came to him (the mother puppet just played)." (CD.79)

“Her mother came, looked at her knee, and nothing else happened.” (CD.85)

The expressions used by the children while completing the story of anxiety experienced during a scary moment are included in Table 4.

Table 4
Expressions from the Story of Anxiety During the Fear

Expressions	Frequency	
	Children Whose Parents are Married	Children Whose Parents are Married
Person Asking for Help		
Mother	6	7
Father	5	9
Mother and father	27	21
Way of Relief		
Parents' relief	20	24
Self relief	10	4
Concrete or supernatural explanation	17	11
Feeling Safe and Sleeping		
Self-sleep	15	28
Sleeping together	12	9
Punishment/Tragic End	1	3
Violence	1	-

Table 4 shows the expressions of the children whose parents are married and divorced while completing the story "the character of the story is afraid in the bedroom". In the table, it could be seen that children mostly ask for help from a parent in case of anxiety caused by fear. Children's statements from the story that they deal with their fears mostly at the suggestion of their parents or by sleeping with their parents. There are statements by the children that they feel safe and that they can easily go back to sleep.

“Then his parents came to him and said what happened my boy? Mustafa said there is a monster in my room and then they said "my dear Mustafa, monsters only exist in fairy tales" and then they back to sleep.” (CM.17)

“Ayşe got scared and went to her parents and said there is a monster in my bed. Then Ayşe slept with her parents.” (CD.64)

There are statements from the story that the children whose parents are married deal with the anxiety created by the fear situation and relieve themselves with their parents, while the children whose parents are divorced more often by falling asleep on their own.

“Her parents came to her and look at the room. They said there is no monster, Elif. Elif went to sleep comfortably.” (CD.6)

“Ali went to his mother and said there is a monster in my room. His mother said there was a knock on the door, don't be afraid it's not a monster. Ali then went back to his bed and slept.” (CD.72)

In Table 4, it could be found that the children whose parents are married express the moment of anxiety caused by the fear of situations with supernatural or concrete explanations more than the children whose parents are divorced.

“He got scared and told her parents there is a monster under my bed. His parents looked under the bed and took a sword to remove the monster under the bed. Then, they could not find the monster, and everyone went to sleep.” (CM.37)

“Then his parents came and turned on the lights. Then they talked to Ali and told him that the trees were shaking, and the wind was blowing. Ali said okay and went to bed, and his parents leave his room and slept.” (CM.48)

The expressions used by children to complete the separation from parents story are included in Table 5.

Table 5
Expressions from the Story of Separation from Parents

Expressions	Frequency	
	Children Whose Parents are Married	Children Whose Parents are Divorced
Spending Time Behaviors During the Day		
Play	18	21
Spending time at home (watching TV, reading tales, painting)	7	7
Eating	18	19
Going to the park/picnic	16	11
Relief with Suggestion or Consolation	5	8
End of the Day Sleep	9	7
Behaviors that are Difficult to Eliminate Post-Separation Anxiety		
Punishment/violence	1	-
Resisting the story/preventing separation	4	3

In the fourth story, it has been tried to determine how the children whose parents are married and divorced deal with the anxiety created by the "split up" story and complete it. In Table 5, the children in both groups completed this story mostly with expressions such as "play, going to the park, drawing, playing tag" and "watching TV, eating", which spent time during the day.

“Then Ayşe played with her sister, her grandmother turned on the music and they danced together.” (CD.79)

“She played with her brother, then they helped their grandmother for cooking and cooked together.” (CD.77)

“Then they spent time with their grandmother. While the children were playing, their grandmother was preparing food. After their eating, they went to the park, played in the park, and went back to their homes.” (CM.7)

“They painted with her brother and then their grandmother made them apple muffins. They jumped with happiness and ate the apple muffins together, but on the floor table. They watched TV and then they went to the park and played.” (CM.5)

In Table 5, it could be seen that some children whose parents are married and divorced have difficulties in dealing with the anxiety caused by splitting up with their parents and resisting telling the story. Examples of these expressions are:

“Ali missed his parent.” (CM.14) (He did not want to answer the other questions)

“They played with their siblings.” (CM.16) (Although the question was repeated by the researcher, only one sentence was answered by the child)

The expressions used by children to complete the "reunion with parents" story are included in Table 6.

Table 6
Expressions from the Story of Getting Together with Parents

Expressions	Frequency	
	Children Whose Parents are Married	Children Whose Parents are Divorced
Getting Together		
Expressions of joy and hugs	31	33
Emotional expressions	14	33
After Getting Together		
Going somewhere by car	17	4
Rest	6	2
Going outside (shopping mall etc.)	9	14
Eating	8	8
Play	7	4
Watching TV, taking	1	-
Grandmother's gone	-	1
Going home	5	1
Negative Emotions and Behaviors		
Unrelated story	1	1

Table 6 shows the statements of children whose parents are divorced and married completing the story of “getting together with parents”. According to Table 6, children

in both groups mostly used similar expressions of happiness. In addition, there are expressions of children about positive getting-together behaviors such as hugging.

“His parents got out of the car, Ali was very happy and hugged his parents and then said, "Mom and dad, I missed you so much." (CM.14)

“Ali opened the door of his parents. He said he missed you so much and hugged them, then they had dinner together and went to sleep.” (CD.69)

Children whose parents are divorced express their feelings more openly than children whose parents are married in Table 6.

“Ayşe was pleased and very happy when she saw her parents. Then she hugged her parents and they all slept together.” (ED.74)

“Ayşe was pleased and happy and they kissed each other. And they were incredibly happy.” (CD.56)

There are statements that the children whose parents are divorced and married continue their daily lives such as "going on vacation together, going to the park, eating, driving, playing, and television".

"Then Ayşe became very happy and they hugged. They had a meal and went to the park together. They even slid down the same slide with her sibling." (CD..83)

“She hugged her mother and father and then they went on a vacation with their children.” (ED.55)

“Ayşe was very happy to see his parents and hugged them. Then his mother prepared a meal and Ali played with his brother. Then they ran the car and left.” (CM.25)

When the research findings are evaluated, the children whose parents married mostly have negative expressions including "warning, criticism and violence" in the first and second stories. It could be seen that the children in both groups completed the stories of “falling from a rock in the park, the parents leaving the children at home and going on a holiday and getting together for a short time” using more positive and similar expressions.

Discussion and Conclusion

In this study, the story contents of preschool children ages 3 to 6, whose parents are married and divorced, were investigated regarding attachment styles. The first story "*accidentally spilling the juice*" was completed more negatively by the children, whose parents are married and divorced than the other stories when the contents of the stories were investigated. Akgün and Mellier (2014) examined the attachment stories of preschool children, and they found that most of the children completed the first story (accidentally spilling the juice) more negatively than the other stories like the current study findings. Likewise, Uluç and Öktem (2009) found in their study that children gave the most negative reaction to the first story (accidentally spilling the

juice). When the story contents of the children were compared, expressions such as “violence” of the children whose parents were married in the first story and “punishment” of the children whose parents were divorced were determined. The quality of the parent’s attitude towards children's behavior plays a significant role in children's self-expression and feelings. In this story, it could be said that the parent's accusatory, judgmental, and non-supportive attitude toward the children’s behavior is effective in the children’s expressions showing anxiety instead of expressions aimed at fixing the situation. Parents who have this attitude act harshly when their children do not exhibit appropriate behaviors and they use forceful methods such as punishment (Günel, 2007; Yıldız, 2004). The negative expressions of children whose parents are divorced and married in the first story, such as *violence* and *punishment*, may be related to the excessive authoritarian parental attitude of both of them. In addition, the expressions of the children with divorced parents show that their fears and concerns continued despite the parent's response to the situation in the first story (*I will not do it again, I promise, etc.*) and they ended the story with *punishment*. These results may be related to the fact that single parent takes all the responsibilities in raising their children and feels negative emotions such as *anger* and *passion* while taking care of their children due to their busy work schedule, so they show negative attitudes toward their children. There are also similar studies supporting the current findings in the literature (Akoğlu & Küçükkaragöz, 2018; Arıkan, 1996; Can & Aksu, 2016; Feyzioğlu & Kuşçuoğlu, 2011; Keskin, 2007).

The story "*getting scared while preparing the sleep in the bedroom*" was completed more negatively than the first story by the children after when the story contents were compared. Children whose parents married completed this story with more negative expressions than children whose parents are divorced. In a study conducted by Uluç and Öktem in 2009, similar to the findings of the current study, it was determined that the second story was the first one that received the most negative reaction after the first story. In the story, children in both groups consider the "monster under the bed in their room" as a threat and expect the problem to be resolved by their parents by embodying it. Timely involvement of the parent and resolving the problem indicates a secure attachment between parent and child (Hazan & Shaver, 1994). According to attachment theory, the fact that the parent meets the child's needs in a timely and sensitive manner and that the parent is always available is related to the development of secure attachment (Bowlby, 1979; Cassidy & Shaver, 1999; Main & Cassidy, 1985). Children, whose needs are met by their parents and who establish healthy relationships based on trust with their parents, can create solutions for their problems and stress (Ural et al., 2015). For this reason, finding the parents (mother or father) that the children need when they want, plays a critical role in dealing with situations that cause anxiety and fear.

It was investigated that the children whose parents were married wanted to go to sleep with their parents, while the children whose parents were divorced fell asleep on their own after the parent’s resolution of the situation caused anxiety and fear in the story "*Fear in the bedroom while getting ready for sleep*". This result implies that

the restlessness of the children whose parents married continues, while the children whose parents are divorced go to sleep with relief. As a result, the attachment behavior system works successfully in children whose parents are divorced. It has been seen that children whose parents are married and divorced mostly complete the story of "falling from a rock in the park" in a similar way and respond less negatively to this story. In a study conducted by Uluç and Öktem in 2009 with preschool children, it was found that similar to the research finding, children complete less negatively to the story of "injury by falling from a rock in the park". In the story, the child's physical injury catalyzes the attachment system of both the child and the parent. Therefore, the sensitivity of parents and the quality of their behavior are of great importance for a healthy parent-child relationship. When the reactions given to the story "injured by falling from a rock in the park" are evaluated, it is seen that there are expectations that the parents of the children whose parents are divorced and married come quickly, include the situation, have physical contact, and this shows that parents expected to continue their play (climbing the rock). The themes of the last two stories "the parents leave at home and go on vacation and return for a short time" are directly related to the alien environment test (Ainsworth et al., 1978), which evaluates the general attachment relationship between the child and the parent.

In the fourth story, it was seen that the children whose parents are divorced and married expressed their dissatisfaction towards the leaving, and parents have expressions to remove this dissatisfaction (eg, don't worry, we'll be right back!). It is interpreted that children who develop a secure attachment with their parents internalize the belief of getting together with their parents after leaving (Uluç & Öktem, 2009). The final story "the short return of the parents" was completed more energetically and positively by the children whose parents are divorced and married. Children gave positive reactions including physical contact such as getting together with family members and hugging in the story. According to attachment theory, children who develop a secure attachment with their parents feel less anxious and uncomfortable in the absence of their parents and communicate with strangers. When the parent returns, they reconnect with their parent, hug them, and calm down (Ainsworth, 1989; Bretherton, 2000; Uluç & Öktem, 2009).

Children whose parents are divorced and married were asked to complete the unfinished stories and their stories were investigated in terms of content in this study. As a result of the investigation of the content of the stories, it was determined that the story contents of the children whose parents were married and divorced were mostly similar. In this study, not the behavior of the children with the unfinished stories, but their stories were investigated. For this reason, it is one of the expected results that the story contents of the children whose parents are married and divorced are similar. Children who have a healthy relationship with their parents and feel safe end their stories positively, while children who have problems in their relationship with their parents and feel insecure could not deal with their fears and anxieties and complete their stories negatively regardless of whether the parents are divorced or married. Akgün and Mellier (2014) and Uluç and Öktem (2009) also pointed out similar

findings in their studies. The findings of the current study clearly show that the parent's attitudes and behaviors are effective in creating a positive parent-child relationship, rather than the parent's marital status. Various studies are showing the effects of parents' attitudes and behaviors on children's social and emotional development (attachment style, empathy skills, peer bullying, psychological adaptation, etc.). (Baumrind, 1991; Demir et al., 2017; Doğruyol & Yetim, 2019; Dursun, 2010; Ergin, 2020 Öngider, 2013b; Pettit & Dodge, 2002).

As a result of this study, it was founded that the attachment stories of children whose parents are divorced and married were similar in terms of content. This result showed that only divorce does not negative effect on children's attachment, but at the same time, it is necessary to focus on the quality of the parent-child relationship after the divorce. Öngider (2006) states that divorce does not harm children on its own, on the contrary, arguments, and disagreements between parents cause negative effects on children. In their meta-analysis study, Amato and Keith (1991) found that the psychological adjustment and self-esteem of children from high-conflict families who live together are lower than both children of divorced families and children of happily married families. Similarly, in a study comparing the self-perception and anxiety of 7-12 year old children whose parents are married or divorced but experience constant conflict, Yılmaz (2011) found that children of conflicting parents have higher anxiety levels and lower self-perception compared to children of divorced parents. Furthermore, it was determined that the self-perception of children of divorced parents is lower and their anxiety levels are higher than children of conflict-free parents. Yılmaz's (2011) study yielded similar results to Amato and Keith's (1991) meta-analysis study. The results of the studies show that a restless family environment with conflicts and disagreements harms children more than divorced parents who have disagreements. In addition, studies reveal that children who experience conflicts and disagreements have more mental and physical problems than children whose parents are divorced (Türkarşlan, 2007). Happy and peaceful marriages without conflict between parents or healthy divorces are ideal for the positive spiritual development of children. Well children are raised in families where healthy and peaceful family relationships are created. Long-term disagreements and conflicts between wives cause a marital breakdown. Divorce deeply affects children as well as all family members. The most important event affecting the psychological situation of children after divorce is the leaving of one of the parents at home. The fact that the children do not see the parents they need increases the children's anxiety and makes it difficult to adapt to the divorce (Kuyucu, 2007; Öngider, 2013b; Yörükoğlu, 2000). In addition, children who could not get enough attention and care from their parents after divorce and could not express their feelings show behaviors such as anger, breaking the rules, and problems in socialization (Meriç, 2007). The quality of the parents' communication with their children plays an important role in the process of the divorce process with the least damage to children. Especially after the divorce, it plays a critical role for the child to reach the parents who leave at home when they need it (physically and spiritually) and to spend quality time with parents, so that the

children's sense of trust in their parents is not damaged and their emotional ties are not broken.

According to Benedek and Brown (1995), the most important issue in children's adaptation to divorce is that the mother could deal with the stress of divorce and that the child's needs are not delayed. Walczak and Burns (1999) and Sun (2001) also stated that the parents' informing the child about the divorce process and providing support that the child needs have a critical effect on the child's adaptation to divorce. The result of this study shows that attachment, which is the most important factor in the relationship between the child and the parent after the divorce, may be affected depending on the quality of the communication that the parents create with each other and with their children after the divorce.

When the children meet their needs and are loved by the parent, it could be said that the parents' marital status does not have an effect on the child's attachment after the divorce. The fact that the children's attachment styles develop in the early years of life and that the children do not separate from their parents, especially in infancy (Emery, 2012) might be another factor in the fact that the marital status of the parent does not affect the child's attachment.

The participants of this study are limited to preschool children aged 3 to 6 whose parents are divorced and married. Future studies might include children from different age groups and larger samples with different research methods to deal with the limitations of this study. In addition, it is recommended to carry out similar studies with children and their parents from different cultures and socio-economic levels. Finally, this research includes young children whose parents are divorced and living with one of their parents. In future research, the attachment of young children whose parents are in the process of divorce might be investigated longitudinally until the divorce process ends. Thus, the relationship between the parent's attitudes and behaviors in the divorce process and their attachment could be investigated. Despite its limitations, this study is valuable in that it provides information on the attachment of young children whose parents are divorced and married and has different findings from the literature.



Ebeveyni Birlikte ve Ayrı Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanmalarının İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	23.05.2022	26.12.2022	17.10.2023

Şerife Eraslan ²
Hacettepe Üniversitesi

Neslihan Güney Karaman ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, ebeveyni birlikte ve ayrı olan 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarının anlattıkları öykülerin bağlanma stillerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim yılında Ankara ilinde okul öncesi kurumlarında öğrenim gören 3-6 yaş aralığındaki ebeveyni birlikte 40 ve ebeveyni ayrı 40 toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” (OÖTT) kullanılarak toplanmıştır. Çocukların anlattıkları öykülerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların bağlanma öykü içeriklerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Boşanma sonrasında çocuk ile ebeveyn ilişkisinde en önemli faktör olan bağlanmanın, boşanma sonrasında ebeveynlerin hem birbirleriyle hem de çocuklarıyla kurdukları iletişimin niteliğine bağlı olduğunu gösteren eğitim ve projelerle ebeveynler desteklenebilir. Bununla birlikte ebeveynlere, boşanma sonrasında çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgi, sevgi ve bakım gereksiniminin karşılanması durumunda, ebeveynin birlikte ya da ayrı olma durumunun çocuğun bağlanması üzerinde bir etki oluşturmadığını görmeleri sağlanabilir.

Anahtar sözcükler: : Okul öncesi, bağlanma, ebeveyni birlikte olan çocuklar, ebeveyni ayrı olan çocuklar.

¹Bu çalışma, EJER 2019 Uluslararası Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, E-posta:serife.eraslan1@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2569-6983>

³Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi Bölümü, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, E-posta: nkaraman@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2792-4479>

Çocuğun ailesiyle ve çevresiyle etkileşime girerek ilk deneyimlerini edindiği, sosyalleştiği; topluma uygun temel davranışları-tutumları öğrendiği okul öncesi dönem, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi açısından büyük rol oynamaktadır. Çocuğun bu dönemde aile bireyleriyle oluşturduğu bağın ve uyumun niteliği, gelecekteki karakterini, davranışlarını, ilişkilerini, inanç ve değerlerini etkilemektedir (Collins ve Read, 1990; Johnston ve Halocha, 2010; Kandır ve Alpan, 2008; Öngider, 2013; Özel ve Zelyurt, 2016). Çocuk, ailesiyle kurduğu iletişim ve etkileşim sayesinde kazandığı deneyimleri özümseyerek, kendi karakterinin ve duygusal gelişiminin ana hatlarını oluşturmaktadır (Benson ve Haith, 2010; Kandır ve Alpan, 2008; Repetti ve diğ., 2015; Yağmurlu ve Kodalak, 2010). Çocuğun fiziksel, ruhsal ve duygusal gereksinimlerinin ailesi tarafından karşılanması çocuğun özgüveninin gelişmesine, duygularını denetleyebilmesine ve çevresindeki bireylerle olumlu iletişim kurmasına destek olmaktadır (Meadows, 2010; Williams ve Fromberg, 1992). Bağlanma kuramının geliştiricisi Bowlby (1988) çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin temeli için ebeveyn-çocuk arasındaki duygusal bağın önemini vurgulamaktadır. Ona göre, çocuk doğduğu andan itibaren kendine bakan ve zamanında gereksinimlerini gideren kişiyle etkileşime geçer ve aralarında güvenli bir duygusal bağ meydana gelir. Bu duygusal bağ, çocuğun temel güven duygusunu oluşturmaktadır (Bowlby, 1982). Çocukların erken yaşlarda ebeveyni ile kurdukları sıcak ve güvenilir etkileşim çocukların hem güven duygularını hem de duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Cooke ve diğ., 2019; Thompson, 2006; Trawick Smith, 2014; Şahin, 2010; Yavuzer, 1992). Ebeveyni ile güvenli bağ kuran çocuklar içinde buldukları ortamda kendine özgüveni olan bireyler olarak yetişirler (Ainsworth ve Shaver, 1978; De Minzi, 2006; Denham, 1994; Thompson, 2006;). İlgili alanyazın incelendiğinde, özellikle okul öncesi dönemde güvenli bağlanma stiline sahip çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu, olumsuz olaylara daha iyimser yaklaştıkları ve çevreleriyle daha olumlu etkileşim kurdukları görülmektedir (Barone ve Lionetti, 2012; Bowlby, 2011; Öztürk, 2019). Ebeveyni tarafından ilgi ve sevgi görmeyen, gereksinimleri zamanında karşılanmayan çocuklar ise ebeveynleri ve çevreleri ile güvensiz bağ geliştirmektedir (Ainsworth, 1978). Ebeveyniyle güvensiz bağ geliştiren çocuklar, sosyal ve duygusal ilişkiler kurmada, odaklanma ve başkalarını anlamada sorun yaşamaktadır (Ainsworth, 1978; Cori, 2019; Tabachnick ve diğ., 2022; Yavuzer, 1992).

Çocuğun fiziksel ve duygusal gelişiminde en çok gereksinim duyduğu şey mutlu, huzurlu ve iletişimi olumlu bir aile ortamıdır. Olumlu iletişimin kurulamadığı, tartışmaların ve kavgaların yaşandığı huzursuz aile ortamı, ebeveynler kadar çocukları da etkilemektedir (Şahin ve Aral, 2012). Ebeveynler arasında yaşanan uzun süreli tartışmalar ve anlaşmazlıklar aile birliğinin dağılmasına ve ayrılığa neden olmaktadır (Öngider, 2013). Özellikle ayrılık sonrası devam eden tartışmalar, çocukları hem duygusal hem de ruhsal açıdan olumsuz etkilemektedir (Bakırcıoğlu, 2011; Emery, 2013; Şentürk, 2006; Türkaslan, 2007; Uzun, 2013). Amato ve Keith'e (1991) göre çocukların ayrılık sonrası ebeveynin birinden ayrı kalmak zorunda olması, ebeveynine yönelik güven duygusunu zedelemektedir. Çocuklar ebeveyni tarafından

sevilmediklerini ve istenilmediklerini düşünürler, kendilerine olan inançlarını ve özgüvenlerini kaybetmeye başlarlar (Amato ve Sobolewski, 2001; Gander ve Gandiner, 2001; Türkaslan, 2007). Ayrılık, çocuğun hem ebeveyniyle olan duygusal ilişkisini hem de yetişkinlikte kuracağı romantik ilişkilerini etkilemektedir (Kaya Örk, 2021; Pamuk, 2010). Ayrılığın çocuklar üzerindeki uzun süreli etkilerinin incelendiği bir araştırmada, ayrılık sonrası çocukların uzun süre psikolojik ve sosyal sorunlar yaşadığı ve yetişkinlikte kalıcı bağlanma sorunuyla karşılaştıkları saptanmıştır (Wallerstein, 1991). İlgili alanyazın incelendiğine ülkemizde bağlanma stilleri ile ayrılık ilişkisini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Canatan, 2018; Cebeci-Turan, 2009; Kotan, 2016; Sardoğan ve diğ., 2007; Öztürk, 2019; Ünlü, 2015; Yıldız, 2016). Ancak yapılan araştırmaların daha çok büyük yaş grubu çocuk, ergen ve yetişkinleri kapsadığı görülmektedir. Ebeveyni birlikte ya da ayrı olan küçük yaş grubu çocukların bağlanma stillerinin incelendiği çalışmalarda, ebeveyni ayrı çocukların güvenli bağlanmalarının, ebeveyni birlikte olan çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Heine ve Düsseldorf, 2007; Nair ve Murray, 2005). Ülkemizde özellikle okul öncesi dönem çocuklarının bağlanması ile ebeveynin birlikte ve ayrı olma durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayıca az ve sınırlı olduğu görülmektedir (Sardoğan ve diğ., 2007). Çalışmalar, güvenli ve güvensiz bağlanmaya yönelik olsa da ebeveyni birlikte ve ayrı çocukların bağlanmalarının karşılıklı olarak incelenmesine yer verilmemiştir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş aralığındaki ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların öykülerinin içeriğinin bağlanma stilleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ebeveyni birlikte olan çocuklar, anne- babası birlikte ve yasal olarak evli olan; ebeveyni ayrı olan çocuklar ise anne- babası boşanmış ve ebeveyninden birisiyle kalan çocuklar şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ebeveyni birlikte olan çocukların bağlanma öyküleri nasıldır?
2. Ebeveyni ayrı olan çocukların bağlanmaları öyküleri nasıldır?
3. Ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların bağlanma öykülerinin karşılaştırılması nasıldır?

Yöntem

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Ankara’ da ebeveyni birlikte ve ayrı olan 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütülmüştür. Çocukların anlattıkları öykülerin içeriklerinin bağlama stilleri çerçevesinde değerlendirildiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma* olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011,s.45).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören, ebeveyni birlikte 40 ve ebeveyni ayrı 40 çocuk olmak üzere toplam 80 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubu Çocukların Demografik Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kız	41	51,2
	Erkek	39	48,8
Yaş	3-4 yaş	33	41,3
	5-6 yaş	47	58,7
Ebeveynin medeni durumu	Birlikte	40	50
	Ayrı	40	50
Ebeveyni ayrı olan çocuğun yaşadığı ebeveyn	Anne	40	100
	Baba	0	0

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde amaç, önceden belli ölçütleri karşılayan ya da özellikleri bulunduran durumlar ya da kişiler üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu araştırmanın katılımcılarının seçiminde belirlenen ölçütler:

1. Çocukların 3-6 yaş aralığında olması,
2. Çocukların okul öncesi eğitime devam ediyor olması,
3. Ebeveynin boşanmış ya da birlikte olması ve
4. Ebeveyni boşanmış çocukların anne ya da baba ile birlikte yaşıyor olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan sorularla çocukların yaşı, cinsiyeti ve ebeveynin medeni durumu hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT). “Oyuncak Ailesi” testi (Cassidy, 1988) temel alınarak Granot ve Maysless (2001) tarafından okul öncesi çocukların bağlanma stillerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Türkiye’de ilk kez Uluç (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve okul öncesi çocukların bağlanma stillerini değerlendirmek için kullanılmıştır (Uluç ve Öktem, 2009). Test, yarım bırakılan beş öyküden oluşmaktadır. Testin uygulamasında, araştırmacı tarafından başlatılan öykülerin çocuk tarafından tamamlanması istenilmektedir. Çocuğun testi uygulamaya

alışması ve süreçte meydana gelen farklılıkları engellemek için bir alıştırma öyküsü bulunmaktadır. Çocuk öyküyü tamamlar ve bu öykü değerlendirilmez. Beş öykü, içerikleri ile çocuğun geliştirdiği bağlanma stilini incelemeyi amaçlar. Öykülerin temel konusu çeşitli bağlanma senaryolarına yöneliktir ve öykü temaları; çocuk (1) yemek masasında meyve suyunu kazara döker; (2) parkta kayanın üzerinden düşerek yaralanır; (3) odasında uyumaya hazırlık yaparken korkar; (4) anne-baba birkaç günlüğüne seyahat için evden ayrılır ve çocuklar büyükanneleriyle kalır; (5) anne-baba seyahatten döner şeklinde sıralanmaktadır. Çocuklardan öyküleri tamamlarken öykülerin temalarına uygun oyuncaktan oluşturulan alanlarda kendilerine verilen bebeklerle öyküleri canlandırmaları beklenmektedir (Uluç ve Öktem, 2009). Öyküler değerlendirilirken dikkate alınan en önemli nokta, yarım bırakılan öykülerde çocukların kendilerini rahat ifade etmesi ve öykülerdeki olumsuzlukları çözümlenmeleri şeklindedir. Çocuk üç veya daha fazla öyküye olumsuz yanıt verdiyse güvensiz, en az üç öyküye olumlu yanıt verdiyse güvenli bağlanma olarak sınıflandırılmaktadır (Uluç ve Öktem, 2009). Ölçeğin uyarlanan biçiminde kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayı .83 ve her bir öykü için kodlayıcılar arası güvenilirlik ise .81 ve 1,0 arasında değiştiği belirlenmiştir (Uluç, 2005). Bu araştırmada çocukların bağlanma stillerini saptamak için Oyuncak Öykü Tamamlama Testini Türkçeye uyarlayan Uluç'tan, testin 3-6 yaş grubu çocuklara uygulanmasına yönelik görüş ve önerileri alınarak izni alınmıştır. 5-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilen ve uygulanan oyuncak öykü tamamlama testini, 3-6 yaş grubu çocuklar için uygulayan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bu araştırmacılar testin 3-6 yaş grubuna uygulanmasına yönelik eğitimler alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri 2018-2019 öğretim yılında Ankara ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarında öğrenim gören çocuklardan elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla etik izin Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan 17.04.2018 tarihinde alınmıştır. Daha sonra anaokullarının yöneticileri ve öğretmenleriyle görüşülerek kendilerine uygulamanın içeriği ve amacı anlatılmış ve uygulama için izinleri alınmıştır. Sonra araştırmaya katılacak 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlere uygulamanın içeriği ve amacı anlatılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ebeveynlerden "Gönüllü Katılım Formu" verilerek yazılı onamları alınmıştır. İzni alınan ebeveynlerin çocuklarına araştırmacı tarafından yaşlarına uygun bir dilde araştırmanın amacı ve içeriği açıklanmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan çocuklar sürece dahil edilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin uygun gördükleri zaman dilimlerinde sessiz bir odada, araştırmacı tarafından çocuklara birebir Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT) uygulanmıştır. Uygulamalar video kamera ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada çocukların Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT) öykülerine verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bu analiz yönteminde verileri açıklayacak bağlantılara ulaşmak hedeflenmektedir. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve daha anlaşılabilir ve yorumlanabilir biçime getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada çocukların Oyuncak Öykü Tamamlama Testindeki (OÖTT) öykülere verdikleri yanıtların video kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak transkript edilmiştir. Testten elde edilen bulgular, beş öykü başlığında sunulmuştur. Bu öyküler; (1) çocuk kahvaltıda meyve suyunu kazara döker; (2) parkta kayanın üzerinden düşerek yaralanır; (3) odasında uyumak için yatağına yatacağı sırada korkar; (4) anne-baba birkaç günlüğüne seyahate gittiğinde, çocuklar anneanne-babaanneye (bakıcı) bırakılır; (5) anne-baba ve çocuk tekrar bir araya gelir. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak öykü içeriklerini kodlamış ve temalara ayırmışlardır. Böylece kodlayıcılar arası güvenilirlik üzerinde çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenilirlik= $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama yöntemi uygulanarak yapılan güvenilirlik çalışmasında bu araştırma için kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik 0,83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenirliliğin 0,70 üzeri olması durumunda çalışmanın güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öykü içerikleri analiz edilirken ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların bir öyküye birden fazla gruba giren yanıtlar verdiği ya da hiç yanıt vermediği durumlar ortaya çıkmıştır. Bulgular da bu doğrultuda düzenlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ebeveyni birlikte ve ayrı olan 3-6 yaş okul öncesi dönem çocukların Oyuncak Öykü Tamamlama Testinden elde ettikleri bulgular yer almaktadır. Bulgular, beş öykü başlığı altında temalara uygun olarak ebeveyni birlikte ve ayrı çocuklar için verilmiştir. Çocukların “kazara meyve suyunu dökme” öyküsünü tamamlarken kullandıkları ifadeler tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
Kazara Dökülen Meyve Suyu Öyküsünde Yer Alan İfadeler

	Sıklık	
	Ebeveyni Birlikte Çocuklar	Ebeveyni Ayrı Çocuklar
Yardım İstenen Kişi		
Yetişkin (anne-baba)	39	34
Çocuk	-	6
Kardeş	1	-

Tablo 2 (devamı)

	Sıklık	
	Ebeveyni Birlikte Çocuklar	Ebeveyni Ayrı Çocuklar
Durumun Düzenlenmesine Yönelik İfadeler		
Silmiş ya da temizlemiş	24	26
Bardak kırılmış, çöpe atmış	3	3
Yeri süpürmek	3	1
Yerden almak	6	-
Özür dileme, bir daha yapmayacağına söz verme	9	11
Anne-babadan uyarı	13	7
Durumun Düzenlenmesinden Sonrasına Yönelik İfadeler		
Yeniden meyve suyu alma ya da içme	11	-
Öyküyü anlatamama	4	2
Öykü Sonunda Kaygının Devam Etmesi/ Cezalandırma İfadeleri		
Odasına kaçma/ saklanma/ uykuya kaçış	1	5
Öyküde Şiddette Yönelik İfadeler	4	1

Tablo 2 de ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların “kazara meyve suyunu dökmesi” öyküsünün yarattığı kaygı durumunda ne yaptıkları ve öyküyü nasıl tamamladıkları incelenmiştir. Tabloya göre ebeveyni birlikte ve ayrı çocukların durumun düzenlenmesine , sorunun giderilmesine yönelik ifadelerinin çoğunlukta olduğu ve bir yetiştikenden daha çok “anneden” yardım isteme ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Çocukların bazılarının “Kazara meyve suyunu dökme” öyküsüne yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir. (Tablo 2):

“Annecim! Meyve suyum döktüm, bir tane daha verir misin demiş. Sonra Annesi de meyve suyunu temizlemiş, yeniden meyve suyu vermiş.” (EBC.33)

“Anne! Meyve suyunu döktüm demiş. Ayşe çok üzülmüş meyve suyunu döktüğü için. Sonra annesi yeri temizlemiş ve bir daha meyve suyu vermiş Ayşe’ye.” (EAÇ.14)

Tablo 2’den görüldüğü gibi ebeveyni birlikte ve ayrı çocukların çoğunlukla durumun düzelmesi ve sorunun çözülmesi yönünde benzer ifadeler kullandıkları görülmektedir. Çocukların bu öyküde meyve suyunun temizlenmesinden sonra her şeyin kaldığı yerden devam ettiğini gösteren ifadeleri bulunmaktadır. Bunlar:

“Annesi meyve suyunu silmiş, temizlemiş. Annesi bir daha meyve suyu doldurmuş ve Ayşe meyve suyunu içmiş.” (EAÇ.64)

“Sonra annesi almış bardağı çöpe atmış ve sonra başka bir bardağı alıp Ali’ye meyve suyu vermiş.” (EBC.2)

Tablo 2 incelendiğinde, ebeveyni birlikte olan çocukların kazara dökülen meyve suyunun yarattığı kaygı durumunda ebeveyni tarafından daha fazla uyarıldığı görülmektedir.

“Çok yanlış bir şey, Ayşe'nin öyle bir şey yapmaması gerekiyor. Annesi Ayşe'ye ‘bir daha böyle bir şey yapma’ demiş. Ayşe de ‘bir daha yapmayacağım’ demiş ve yatıp uyumuş.” (EBC.23)

“Annesi yerleri silmiş, süpürmüş. Ayşe' ye ‘bir daha dökme’! Demiş Ayşe de ‘bir daha dökmeyeceğim’ demiş.” (EBC.37)

Birinci öyküde ebeveyni ayrı çocukların kaygı durumuyla baş etmede daha çok cezalandırılma yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir.

“Annesi ona kızmış ve ‘cezalısın’ demiş. Ali de odasına gitmiş boş boş oturmuş. Cezası buymuş Ali'nin. Sonra cezası bitmiş ve annesi biraz sakinleşmiş ve affetmiş Ali'yi.” (EBC.62)

“Ayşe silmiş yerleri. ‘Sen cezalısın, buradan çıkmayacaksın, yemek yemeyeceksin akşam’ demiş annesi. Ayşe üzülmüş; annesi kızmış ona ‘cezalısın’ demiş.” (EAÇ.80)

Ebeveyni birlikte olan çocukların öykünün meydana getirdiği kaygı durumuyla baş etmekte şiddete yönelik ifadeleri, ebeveyni ayrı çocuklara göre daha çok kullandıkları görülmüştür (Tablo 2). Bu çocukların güvensiz bağlanma stiline sahip oldukları söylenebilir. Ebeveyni birlikte olan çocukların bazılarının şiddete yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sonra annesi kalkıp Ali'yi dövmüş. Ali ağlamış ve odasına gitmiş. Annesi de bardağı yerden alıp silmiş. Ali annesine küsmüş (Anne kuklayı alarak Ali'yi tekmeledi.” (EBC.24)

“Sonra annesi Ayşe'ye kızmış ve yeri silmiş. Annesi Ayşe'yi dövmüş ve Ayşe içeri girmiş kapıyı kapatmış. Babası da kızmış. Annesi odasına gidip Ayşe'yi yine dövmüş, Ayşe de ağlamış.” (EBC.40)

Çocukların “kaza sonucu yaralanması” öyküsünü tamalarken kullandıkları ifadeler tablo 3 de yer almaktadır.

Tablo 3
Kaza Sonucu Yaralanma İle İlgili Öyküde Yer Alan İfadeler

İfadeler	Sıklık	
	Ebeveyni Birlikte Çocuklar	Ebeveyni Ayrı Çocuklar
Yardım İstene KİŞİ		
Annese	12	10
Babası	10	10
Annese ve Babası	15	19
Kardeşı	3	4
Yetişkinin Uyarı ya da Eleştirisi	13	8
Durumunun Düzenlenmesine Yönelik İfadeler		
İyileştirme	3	8
Ev ya da Hastane	23	21
İlaç (yara bandı, pamuk, iğne)	22	20
Özür Dileme (Bir daha yapmayacağına söz verme)	7	4
Durumun Düzenlenmesinden Sonrasına Yönelik İfadeler		
Yeniden Taşa Çıkma	2	4
Yeniden Parka Gelme	-	1
Parkta Oynamaya Devam Etme	2	6
Öyküye Direnme	-	4
Öykünün Sonunda Kaygının Devam Etmesi/Ceza İfadeleri	1	-

Tablo 3'te ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların "öykü karakterinin kaza sonucu yaralanması" öyküsünden kaynaklanan kaygı durumuna verdikleri açıklamaları bulunmaktadır. Bu öyküde her iki gruptaki çocukların bir yetişkinden yardım isteme ve sorunun ortadan kalkmasına yönelik ifadeleri yer almaktadır. Çocukların bazılarının kaza sonucu bir yetişkinden yardım istemesine yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Annese ve babası Ayşe'nin yanına gelmişler, yara bandı yapıştırmışlar ve Ayşe yavaş yavaş yeniden kayaya tırmanmış." (EBÇ.1)

"Ayşe annesini ve babasını çağırması ve babası Ayşe'yi kucağına alıp hastaneye götürmüş, Ayşe'nin canı çok yanmış ve doktor pamuk koymuş, bant yapıştırmış." (EAÇ.59)

Öyküde ebeveyni ayrı olan çocukların iyileşmenin ardından "yeniden parkta oynamaya" devam ettiklerini gösteren daha fazla ifadeleri yer almaktadır. Çocukların anlattıkları öykülere örnek ifadeleri şu şekildedir:

"Sonra babası pamuk almış marketten ve silip yara bandı yapıştırmış. Ayşe'nin ağlaması geçmiş ve Ayşe de parkta oyun oynamaya devam etmiş." (EAÇ.66)

"Annese Ayşe'nin düştüğünü görmüş ve yanına gitmiş. Dizine yara bandı yapıştırmış ve Ayşe taşın üzerine yine çıkmış." (EAÇ.74)

Tablo 3’te ebeveyni birlikte ve ayrı çocukların kaza sonucu yaralanmanın ardından ebeveynleri tarafından uyarıldıkları yönündeki ifadeleri görülmektedir.

“Hastaneye gitmişler ve iğne yapmışlar, sonra babası ‘bir dahaki sefere dikkatli ol!’ demiş. Ali de ‘tamam babacım’ demiş.” (EAÇ.57)

“Annesi Ela’ya ‘kızım bir daha tırmanma yoksa baban da çok kızacak’ demiş. Ela da ‘tamam anne’, demiş.” (EBÇ.9)

Öyküde kaygının devam ettiği süreçte ebeveyni ayrı olan çocuklar, ebeveyni birlikte olan çocuklara göre daha fazla öyküye direnç göstermişlerdir. Çocukların bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sonra babası yanına gelmiş, başka bir şey olmamış”, “Sonra annesi yanına gelmiş (anne kuklayı oynattı sadece).” (EAÇ.79)

“Annesi gelmiş, dizine bakmış başka bir şey olmamış.” (EAÇ.85)

Çocukların “korku anında yaşadıkları kaygı” öyküsünü tamamlarken kullandıkları ifadeler tablo 4 ‘te yer almaktadır.

Tablo 4

Korku Anında Oluşan Kaygı İle İlgili Öyküde Yer Alan İfadeler

İfadeler	Sıklık	
	Ebeveyni Birlikte Çocuklar	Ebeveyni Ayrı Çocuklar
Yardım İstenen Kişi		
Annese	6	7
Babası	5	9
Anne ve Babası Birlikte	27	21
Rahatlama Yolu		
Anne Babanın Rahatlaması	20	24
Kendi Kendini Rahatlama	10	4
Somut ya da Doğüstü Açıklama	17	11
Güvende Hissetme ve Uyku		
Kendi Başına Uyku	15	28
Birlikte Uyuma	12	9
Ceza/ Trajik Son	1	3
Şiddet	1	-

Tablo 4’te ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların “öykü karakterinin odasında korkması” öyküsünü tamamlarken kullandıkları ifadeler yer almaktadır. Tabloda çocukların korku durumunun yarattığı kaygı durumunda çoğunlukla bir ebeveyninden yardım istedikleri görülmektedir. Öyküde çocukların korkuları ile daha çok ebeveyninin telkini ya da ebeveyniyle birlikte uyuyarak baş ettikleri yönündeki ifadeleri görülmektedir. Çocukların böylece kendilerini güvende hissettiklerine ve

rahatlıkla tekrar uykuya döndüklerine yönelik ifadeleri bulunmaktadır. BU konuyla ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Sonra anne-babası yanına gelip, ‘ne oldu oğlum’ demiş. Mustafa da ‘odamda canavar var’ demiş sonra da ‘Mustafa’cığım canavarlar sadece masalarda olur’ demişler ve sonra uyumaya devam etmişler.” (EBÇ.17)

“Ayşe korkup anne-babasının yanına gitmiş, ‘yatağımda canavar var demiş’. Sonra da Ayşe anne-babasıyla birlikte yatmış.” (EAÇ.64)

Öyküde ebeveyni birlikte olan çocukların korku durumunun yarattığı kaygı ile kendi kendilerini rahatlatarak ebeveyniyle, ebeveyni ayrı olan çocukların ise daha çok kendi başlarına uykuya geçerek baş ettikleri yönündeki ifadeleri bulunmaktadır.

“Anne ve babası yanına gelmiş ve odayı incelemişler. ‘Canavar yok Elif demişler’ ve Elif de rahatça geri uyumuş.” (EBÇ.6)

“Ali annesinin yanına gitmiş ve ‘odamda canavar var’ demiş. Annesi de ‘kapı çaldı korkma canavar değil’ demiş. Ali de sonra kendi yatağına geri gitmiş ve uyumuş.” (EAÇ.72)

Tablo 4’te ebeveyni birlikte olan çocukların korku durumunun yarattığı kaygı anını ebeveyni ayrı çocuklara göre daha çok doğaüstü ya da somut açıklamalarla ifade ettikleri söylenebilir.

“Korkmuş, ‘anne-baba yatağımın altında canavar var’ demiş. Anne-babası gelip yatağın altına bakmışlar ve kılıç almışlar yatağın altındaki canavarı çıkarmak için. Sonra canavarı bulamamışlar ve herkes uyumaya gitmiş.” (EBÇ.37)

“Sonra anne ve babası gelmiş ve ışıkları açmışlar. Sonra Ali’yle konuşmuşlar ve ona ‘ağaçlar sallanıyor, rüzgar esiyor’ demişler. Ali de ‘tamam’ demiş ve yatağına yatmış, anne-babası da kendi odasına gidip yatmışlar.” (EBÇ.48)

Çocukların “anne-babadan ayrılık” öyküsünü tamamlarken kullandıkları ifadeler tablo 5 de yer almaktadır.

Tablo 5
Anne-Babadan Ayrılma Öyküsünde Yer Alan İfadeler

İfadeler	Sıklık	
	Ebeveyni Birlikte Çocuklar	Ebeveyni Ayrı Çocuklar
Gün İçinde Kendini Oyalama Davranışları		
Oyun	18	21
Evde Vakit Geçirme (TV İzleme, Masal Okuma, Resim Yapma)	7	7
Yemek Yeme	18	19
Parka Gitme/ Piknik	16	11
Telkin ya da Teselli ile Rahatlama	5	8
Gün Sonu Gece Uykusu	9	7
Ayrılık Sonrası Kaygıyı Yok Etmekte Zorlandığı Davranışlar		
Ceza/ Şiddet	1	-
Öyküye Direnme/ Ayrılığa Engel Olma	4	3

Dördüncü öyküde ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların “ayrılık” öyküsünün yarattığı kaygıyla nasıl baş ettikleri ve öyküyü tamamladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 5’te her iki gruptaki çocukların bu öyküyü çoğunlukla gün içinde “oyun oynama, parka gitme, resim çizme, kovalamaca” ve “TV seyretme, yemek yeme” gibi kendilerini oyalayan, eğlenmeye yönelik ifadelerle tamamlamışlardır. Aşağıda bu durum ile ilgili bazı görüşler verilmiştir.

“Sonra Ayşe kardeşiyle oynamış, Anneanesi onlara müzik açmış birlikte dans etmişler.” (EAÇ.79)

“Kardeşiyle oynamış, sonra anneanesine yemek yaparken yardım etmişler ve birlikte pişirmişler.” (EAÇ. 77)

“Sonra nineleriyle vakit geçirmişler, çocuklar oyun oynarken nineleri yemek hazırlıyormuş. Sonra yemeklerini yedikten sonra parka gitmişler ve parkta oynayıp tekrar evlerine geri dönmüşler.” (EBÇ.7).

“Kardeşiyle boya yapmışlar sonra anneanneleri onlara elmalı çörek yapmış ve mutluluktan zıplamışlar ve elmalı çöreği hep birlikte yemişler ama yer sofrasında”, “TV seyretmişler ve sonra parka gidip oynamışlar.” (EBÇ.5)

Tablo 5’te ebeveyni birlikte bazı çocukların ayrılığın yarattığı kaygıyla başa çıkmakta zorlandıklarına ve öyküyü anlatmaya direndikleri gözlemlenmiştir. Bu ifadelere yönelik örnekler şunlardır:

“Ali anne ve babasını özlemiş.” (Tekrarlanan sorulara cevap vermek istemedi) (EBÇ.14)

“Kardeşiyle oynamışlar.” (Araştırmacı tarafından sorunun tekrarlanmasına rağmen sadece tek cümle cevap verdi). (EBÇ.16)

Çocukların “anne-babaya kavuşma” öyküsünü tamamlarken kullandıkları ifadeler tablo 6 da yer almaktadır.

Tablo 6
Anne-Babaya Kavuşma Öyküsünde Yer Alan İfadeler

İfadeler	Sıklık	
	Ebeveyni Birlikte Çocuklar	Ebeveyni Ayrı Çocuklar
Kavuşma Merkezli İfadeler		
Sevinme İfadeleri ve Sarılma	31	33
Duygu İfadeleri	14	33
Kavuşma Sonrasını Belirten İfadeler		
Arabayla bir yerlere gitme	17	4
Dinlenme	6	2
Gezmeye (AVM vb.)	9	14
Yemek	8	8
Oyun Oynama	7	4
TV, Sohbet	1	-
Büyükannenin Gidişi	-	1
Kendi Evine Gitme	5	1
Olumsuz Duygu ve Davranışlar		
İlgisiz Öykü	1	1

Tablo 6 da ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların “anne-babayla tekrar kavuşma” öyküsünü nasıl tamamladıklarını gösteren ifadeleri yer almaktadır. Tablo 6’ya göre her iki gruptaki çocukların çoğunlukla benzer sevinme ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Ayrıca çocukların sarılma gibi olumlu kavuşma davranışlarına yönelik ifadeleri yer almaktadır. Konuyla ilgili görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Anne ve babası arabadan inmişler, Ali çok mutlu olmuş ve anne-babasına sarılmış sonra da ‘annecim babacım ben sizi çok özledim demiş.’” (EBÇ.14)

“Ayşe anne-babasını görünce çok heyecanlanmış ve mutlu olmuş. Anne-babasına arabadan inince sarılmış. Sonra da hep birlikte piknik yapmışlar.” (EAÇ.69)

Tablo 6 da ebeveyni ayrı çocukların duygularını ebeveyni birlikte olan çocuklara göre daha açık ifade ettikleri görülmektedir.

“Ayşe sevinmiş, çok mutlu olmuş anne-babasını görünce. Sonra anne-babasına sarılmış ve hep birlikte yatmışlar.” (EAÇ.74)

“Ayşe sevinmiş ve mutlu olmuşlar ve öpmüşler. Ve çok mutlu olmuşlar.” (EAÇ.56)

Öyküde ebeveyni birlikte ve ayrı çocukların “birlikte tatile gitme, parka gitme, yemek yeme, araba, oyun ve TV izleme” gibi günlük yaşamlarının devam ettiği yönünde ifadeleri yer almaktadır. Bu konuda iki görüş aşağıda verilmiştir.

“Sonra Ayşe çok mutlu olmuş ve sarılmışlar. Yemek yemişler ve hep birlikte parka gitmişler. Hem de kardeşiyle aynı kaydıraktan kaymışlar.” (EAÇ.83)

“Annesine babasına sarılmış ve sonra çocuklarıyla birlikte tatile gitmişler.” (EAÇ.55)

“Babası arabayı park etmiş. Annesini babasını görünce Ayşe çok sevinmiş. Birlikte yemek yemeye gitmişler. Sonra bu sefer hep beraber tatile gitmişler.” (EBÇ.25)

Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveyni birlikte olan çocukların birinci ve ikinci öyküde çoğunlukla “uyarı, eleştiri ve şiddet” içeren olumsuz ifadeleri bulunmaktadır. Her iki gruptaki çocukların “parkta kayadan düşerek yaralanma, anne babanın çocukları evde bırakıp tatile çıktıkları ve kısa bir süre dönmesi” öykülerini çoğunlukla daha fazla olumlu ve benzer ifadeler kullanarak tamamladıkları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ebeveyni birlikte ve ayrı olan 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma stilleri çerçevesinde öykü içerikleri incelenmiştir. Öykülerin içerikleri incelendiğinde, birinci öykü “meyve suyunu kazara dökme” ebeveyni birlikte ve ayrı çocuklar tarafından diğer öykülere göre daha fazla olumsuz olarak tamamlanmıştır. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Akgün ve Mellier’in (2014) okul öncesi dönem çocukların bağlanma öykülerini inceledikleri çalışmalarında, çocukların çoğunun birinci öyküyü (meyve suyunu kazara ile masaya dökme) diğer öykülere göre daha fazla olumsuz tamamladıkları görülmüştür. Benzer şekilde Uluç ve Öktem de (2009) yapmış oldukları çalışmada, çocukların birinci öyküye (meyve suyunu kazara dökme) en fazla olumsuz tepki verdiklerini saptamıştır. Çocukların öykü içerikleri karşılıklı olarak incelendiğinde, birinci öyküde ebeveyni birlikte olan çocukların “şiddet”, ebeveyni ayrı olan çocukların ise “ceza” gibi korku ve kaygılarının devam ettiğini gösteren ifadeleri saptanmıştır. Ebeveynin çocuğun davranışına gösterdiği tutumun niteliği, çocuğun kendini ve duygularını ifade etmesinde büyük rol oynamaktadır. Bu öyküde ebeveynin çocuğun davranışına yönelik suçlayıcı, yargılayıcı ve destekleyici olmayan tutumu, çocuğun durumun düzelmesine yönelik ifadeler yerine kaygının devam ettiğini gösteren ifadeleri kullanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu tutumu benimseyen ebeveynler, çocukları istedikleri davranışları sergilemediğinde çocuğuna karşı sert davranmakta ve ceza gibi zorlayıcı yöntemler kullanmaktadırlar (Günalp, 2007; Yıldız, 2004). Ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların birinci öyküyü şiddet ve ceza gibi olumsuz cevap vermeleri, her iki ebeveyn grubunun aşırı otoriter anne-baba tutumunu benimsemesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca ayrı ebeveynli çocukların, birinci öyküde ebeveynin duruma müdahale etmesine karşın korku ve kaygılarının devam ettiğini gösteren (bir daha yapmayacağım, söz veriyorum vb.) ifadeleri gözlemlenmiş ve öyküyü ceza ile sonlandırmışlardır. Bu durum, tek ebeveyninin çocuk yetiştirme konusunda yalnız bütün sorumlulukları üstlenmesi ve yoğun iş temposundan dolayı çocuklarının bakımlarıyla ilgilenirken kızgınlık ve öfke gibi olumsuz duyguları hissetmesiyle ve çocuklarına karşı olumsuz tutum göstermesiyle ilişkili olabilmektedir. Yapılan alanyazın incelemesinde araştırma bulgusunu destekleyen benzer çalışmalar da gözlenmiştir (Akoğlu ve Küçükkaragöz, 2018; Arıkan, 1996; Can ve Aksu, 2016; Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu, 2011; Keskin, 2007).

Öykü içerikleri değerlendirildiğinde “odasında uyku için hazırlanırken korkma,” öyküsü ilk öyküden sonra çocuklar tarafından daha fazla olumsuz tamamlanmıştır. Bu öyküyü ebeveyni birlikte olan çocukların ebeveyni ayrı olan çocuklara göre daha fazla olumsuz ifadelerle anlattıkları görülmüştür. Uluç ve Öktem de 2009 yılında yapmış oldukları çalışmalarında, araştırma bulgusuna benzer bir şekilde ikinci öykünün birinci öyküden sonra en fazla olumsuz tepki alan öykü olduğunu saptamıştır. Öyküde her iki gruptaki çocukların “odasında yatağın altındaki canavarı” tehdit olarak algıladıkları ve bu durumu somutlaştırarak ebeveyninden sorunu çözmesini bekledikleri görülmektedir. Ebeveynin gereksinim anında duruma zamanında müdahale etmesi ve durumu çözüme ulaştırması, ebeveyn-çocuk arasındaki güvenli bağlanmaya işaret etmektedir (Hazan ve Shaver, 1994). Bağlanma kuramına göre de ebeveyninin çocuğun gereksinimlerini zamanında, duyarlı bir şekilde karşılaması ve ebeveynin her zaman ulaşılabilir olması güvenli bağlanmanın gelişmesi ile ilişkilidir (Bowlby, 1979; Cassidy ve Shaver, 1999; Main ve Cassidy, 1985). Ebeveyni tarafından gereksinimleri karşılanan ve ebeveyniyle güvene dayalı sağlıklı ilişkiler kuran çocuklar, yaşadıkları sorunlara ve strese karşı çözümler üretebilmektedir (Ural ve diğ., 2015). Bu yüzden çocuğun istediği zaman, gereksinim duyduğu ebeveynine (anne ya da baba) ulaşabilmesi kaygı ve korku yaratan durumlarla baş etmesinde büyük rol oynamaktadır. “Odasında uyku için hazırlanırken korkma” öyküsünde kaygı ve korku yaratan durumun ebeveyn tarafından çözülmesi sonrasında, ebeveyni birlikte olan çocukların ebeveyniyle birlikte uykuya geçmek isterken, ebeveyni ayrı olan çocukların ise kendi başlarına uykuya geçtikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, ebeveyni birlikte olan çocukların huzursuzluğunun devam ettiğini, ebeveyni ayrı olan çocukların ise rahatlamış olarak uykuya geçtiğini göstermektedir. Sonuç olarak bu durum ebeveyni ayrı olan çocuklarda bağlanma davranış sisteminin başarıyla çalıştığını işaret etmektedir.

Ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların, “parkta kayadan düşerek yaralanma” öyküsünü çoğunlukla benzer şekilde tamamladıkları ve bu öyküye daha az olumsuz yanıt verdikleri gözlemlenmiştir. Uluç ve Öktem’in 2009 yılında okul öncesi çocuklarıyla yapmış oldukları çalışmalarında, araştırma bulgusuna benzer şekilde çocukların, “parkta kayadan düşerek yaralanma” öyküsüne daha az olumsuz tepki verdiklerini saptamıştır. Öyküde çocuğun fiziksel yaralanması hem çocuğun hem de ebeveynin bağlanma sistemini harekete geçiren bir durumdur. Bu yüzden ebeveynin

duyarlılığı ve davranışının niteliği sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisi için büyük önem taşımaktadır. “Parkta kayadan düşerek yaralanma” öyküsü içerik olarak değerlendirildiğinde, ebeveyni birlikte ve ayrı çocukların ebeveynin hızlıca gelmesi, yarasına müdahale etmesi, fiziksel temas kurması ve oyunlarına (kayaya tırmanmaya) kaldığı yerden devam etmesi yönünde beklentilerinin olduğunu göstermektedir.

Son iki öykünün “anne-babanın çocukları evde bırakıp tatile çıktıkları ve kısa bir süre dönmesi” temaları çocuk-ebeveyn arasındaki genel bağlanma ilişkisinin değerlendirildiği yabancı ortam testiyle (Ainsworth ve diğ.,1978) doğrudan ilişkilidir. Dördüncü öyküde, ebeveyni birlikte ve ayrı çocuklar ayrılığa yönelik hoşnutsuzluklarını belirttikleri ve ebeveynlerin bu hoşnutsuzluğu gidermeye yönelik merak etme hemen döneceğiz! gibi kaygıyı yatıştırıcı ifadeleri görülmüştür. Bu durum, ebeveyniyle güvenli bağ geliştiren çocukların ayrılık sonrası ebeveyniyle tekrar kavuşma inancını içselleştirdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Uluç ve Öktem, 2009). Son öykü olan “anne babanın kısa bir süre dönmesi” öyküsü, ebeveyni birlikte ve ayrı çocuklar tarafından daha enerjik ve olumlu şekilde tamamlanmıştır. Çocukların öyküde aile bireyleriyle yeniden bir araya gelme, sarılma gibi fiziksel temas içeren olumlu tepkiler verdikleri görülmüştür. Bağlanma kuramına göre ebeveyniyle güvenli bağ geliştiren çocuklar, ebeveyninin yokluğunda hafif kaygılanır, o sırada yabacılarla iletişime geçerler ve kendilerini biraz rahatsız hissederler. Ebeveyni geri döndüğünde ise ebeveyniyle tekrar temas kurar, kucaklaşır ve sakinleşir (Ainsworth, 1989; Bretherton, 2000; Uluç ve Öktem, 2009).

Araştırmada ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocuklardan yarım bırakılmış öyküleri tamamlamaları istenmiş ve öyküleri içerik bakımından değerlendirilmiştir. Öykülerin değerlendirilmesi sonucunda, ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların öykü içeriklerinin çoğunlukla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu araştırmada yarıda bırakılmış öykülerle çocukların davranışları değil, öyküleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların öykü içeriklerinin benzerlik göstermesi beklenen sonuçlardan biridir. Bunun nedeni, ebeveynin birlikte ve ayrı olma durumundan bağımsız olarak, ebeveyniyle sağlıklı ilişki kuran ve kendini güvende hisseden çocukların öykülerini olumlu bir şekilde sonlandırırken, ebeveyniyle ilişkisinde sorunlar yaşayan, kendini güvensiz hisseden çocukların ise korku ve kaygılarıyla baş edemedikleri ve öykülerini olumsuz tamamladıkları görülmektedir. Akgün ve Mellier (2014), Uluç ve Öktem (2009) de çalışmalarında benzer bulgulara işaret etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, ebeveynin ayrı ya da birlikte olma durumundan öte, ebeveynin tutum ve davranışlarının olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin kurulmasında etkili olduğunu açıkça göstermektedir. Ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri (bağlanma, empati becerisi, akran zorbalığı, psikolojik uyum vb.) üzerindeki etkilerini gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Baumrind, 1991; Demir ve diğ., 2017; Doğruyol ve Yetim, 2019; Dursun, 2010; Ergin, 2020 Öngider, 2013; Pettit ve Dodge, 2002).

Bu araştırma sonucunda, ebeveyni birlikte ve ayrı olan çocukların bağlanma öykülerinin içerik bakımından benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç,

boşanmanın tek başına çocukların bağlanması üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını, aynı zamanda boşanma sonrasında ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğine de odaklanılması gerektiğini göstermiştir. Öngider (2006) boşanmanın çocuklar üzerinde tek başına olumsuz bir etkisinin olmadığını, aksine ebeveynler arasındaki tartışma ve anlaşmazlıkların çocuklar üzerinde olumsuz etkiye neden olduğunu belirtmektedir. Amota ve Keith'de (1991) yaptıkları meta- analiz çalışması sonucunda, fazlaca çatışmanın olduğu birlikte yaşayan ailelerin çocuklarının psikolojik uyumlarının ve benlik saygılarının hem boşanmış ailelerin çocuklarına hem de uyumlu evlilikleri olan ailelerin çocuklarına göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Yılmaz (2011) ebeveyni birlikte ve ayrı olan fakat sürekli çatışma yaşayan 7-12 yaş çocuklarının benlik algısı ve kaygısını karşılaştırdığı araştırmasında, çatışma durumundaki ebeveynlerin çocuklarının, ebeveyni ayrı olan çocuklara göre kaygı düzeylerinin daha yüksek ve benlik algılarının ise daha düşük olduğunu görmüştür. Buna ek olarak ayrı olan ebeveynlerin çocuklarının, çatışmasız ebeveynlerin çocuklarına göre benlik algılarının düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Yılmaz'ın (2011) araştırmasında, Amota ve Keith'in (1991) yapmış olduğu meta- analiz çalışması sonucuyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, çatışma ve anlaşmazlıkların olduğu huzursuz aile ortamlarının çocuklara, anlaşamayan ayrı olan eşlerden daha fazla zarar verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, çatışmalara ve anlaşmazlıklara tanık olan çocukların, ebeveyni ayrı olan çocuklara göre daha fazla ruhsal, fiziksel sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Türkarlan, 2007). Çocukların sağlıklı ruhsal gelişimi için ideal olanın, ebeveynler arası çatışmanın olmadığı mutlu ve huzurlu evlilikler ya da çatışmasız boşanmalardır. Sağlıklı ve huzurlu aile ilişkilerinin kurulduğu ailelerde sağlıklı çocuklar yetişmektedir. Eşler arasında yaşanan uzun vadeli anlaşmazlıklar ve çatışmalar evlilik birliğinin sona ermesine neden olmaktadır. Ayrılık, tüm aile bireylerini etkilediği kadar çocukları da derinden etkilemektedir. Çocukların boşanma sonrasında psikolojik uyumunu etkileyen en önemli nedenlerden biri, ebeveynin birinin evden ayrılmasıdır. Çocuğun istediği zaman gereksinim duyduğu ebeveynine ulaşamaması, çocuğun kaygı ve endişesini arttırmakta ve ayrılığa uyumunu zorlaştırmaktadır (Kuyucu, 2007; Öngider, 2013; Yörükoğlu, 2000). Ayrıca ayrılık sonrasında ebeveyninden yeteri kadar ilgi göremeyen, duygularını ifade edemeyen çocukların öfke, kurallara karşı gelme, geç sosyalleşme gibi davranışlar geliştirdikleri görülmektedir (Meriç, 2007). Çocukların boşanma sürecini en az hasarla atlatabilmesinde, ebeveynin çocuğuyla olan iletişiminin niteliği önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle boşanma sonrasında çocukların evden ayrılan ebeveynine olan güven duygusunun zedelenmemesi ve duygusal bağlarının kopmaması için çocuğun evden ayrılan ebeveynine gereksinim duyduğunda (fiziksel ve ruhsal olarak) ulaşabilmesi ve ebeveyniyle nitelikli zaman geçirebilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Benedek ve Brown'a (1995) göre çocukların boşanmaya uyum sağlamasında en önemli şeyin; annenin, boşanma stresiyle baş edebilmesi ve çocuğun gereksinimlerinin aksatılmamasıdır. Walczack ve Burns (1999) ve Sun (2000) da çocuğun boşanma sonrasında uyum sağlamasında, ebeveynin çocuğa boşanma

süreciyle ilgili bilgi vermesinin ve çocuğun gereksinim duyduğu her türlü desteğin verilmesinin önemli etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonucu, boşanma sonrasında çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişkide en önemli faktör olan bağlanmanın, boşanma sonrasında ebeveynlerin hem birbirleriyle hem de çocuklarıyla kurdukları iletişimin niteliğine bağlı olarak etkilenebileceğini göstermektedir. Boşanma sonrasında çocuğun gereksinim duyduğu ilgi, sevgi ve bakım gereksiniminin ebeveyn tarafından karşılanması durumunda, ebeveynin birlikte ya da ayrı olmasının çocuğun bağlanması üzerinde bir etki oluşturmadığı söylenebilmektedir. Çocuğun bağlanmasının yaşamın erken yıllarında gelişmesi ve özellikle çocuğun bebeklik döneminde bağlanma figüründen (Emery, 2012) ayrılmaması da ebeveynin medeni durumunun çocuğun bağlanmasını etkilememesinde bir diğer faktör olarak görülebilmektedir.

Bu araştırmanın katılımcıları, ebeveyni birlikte ve ayrı olan 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi çocuklarıyla sınırlıdır. Gelecek araştırmalar bu araştırmanın sınırlılıklarını gidermek üzere, farklı yaş grubundan çocuklar ile daha büyük örneklerde farklı araştırma yöntemleriyle çalışılması önerilmektedir. Ayrıca farklı kültürden, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocuk ve ebeveynleriyle de benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir. Son olarak bu araştırma ebeveyni ayrı olan ve ebeveynlerinden biri ile yaşayan küçük yaş grubu çocukları kapsamaktadır. Gelecek araştırmalarda ebeveynleri ayrılık sürecinde olan küçük yaş grubu çocukların bağlanmaları ayrılık sona erene kadar boylamsal olarak değerlendirilebilir. Böylelikle ebeveynin ayrılma sürecindeki tutum ve davranışları ile bağlanmaları arasındaki bağ ortaya konulabilir. Sınırlılıklarına karşın bu araştırma, ebeveyni birlikte ve ayrı olan küçük çocukların bağlanmalarına ilişkin bilgi vermesi ve alanyazından farklılaşan bulgulara sahip olması açısından değerlidir.

References

- Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 436-438. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00075828>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Akgün E., & Meiller, D. (2014). Okul öncesi dönem çocukların öykülerinin bağlanma kuramına göre niteliksel değerlendirmesi [Qualitative evaluation of content of the stories told by preschool children's according to attachment theory]. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 23-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/404926>
- Akoğlu, Ö. A ve Küçükkaragöz, H. (2018). Boşanma nedenleri ve boşanma sonrasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bir araştırma: İzmir ili örneği [A research on the reasons of divorce and difficulties encountered following divorce: A case study in İzmir]. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 29(1), 153-172. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/515213>
- Amato, P. R., & Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Review*, 66(6), 900-921. <https://doi.org/10.2307/3088878>
- Amato, P.R., & Keith, B. (1991). Parental divorce the well-being children: A meta-analysis. *Journal of Marriage and The Family*, 53(1), 43-45. <https://doi.org/10.2307/353132>
- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın boşanmaya ilişkin tutumları araştırması* [Research on public attitudes towards divorce]. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Barone, L., & Lionetti, F. (2012). Attachment and emotional understanding: A study on late-adopted pre-schoolers and their parents. *Child Care Health and Development*, 38(5), 690-6. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01296.x>
- Bakırcıoğlu, R. (2015). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı* [Mental health in children and adolescents]. Anı Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37 (4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Benson, J. B., & Haith, M. M. (Eds.). (2010). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. Academic Press.

- Benedek, E. P., & Brown, C. F. (1998). *How to help your child overcome your divorce*. Newmarket Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Pegem Akademi.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. M. Greenberg, D. Cicchetti ve E. M. Cummings, (Ed.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* içinde (273-308). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bretherton, I. (2000). Emotional availability: An attachment perspective. *Attachment ve Human Development*, 2(2), 233–241. <https://doi.org/10.1080/14616730050085581>
- Bowlby, J. (1979). Psychoanalysis as art and science. *International Review of Psycho-Analysis*, 6(1), 3–14.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* [Attachment](1.baskı) (T. V. Soylu, Çev.) Pinhan Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 1969).
- Can, Y., ve Aksu, B. N. (2016). Boşanma sürecinde ve sonrasında kadın[Woman during and after the divorce]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 888-902. <https://doi.org/10.17755/esosder.258824>
- Cassidy, J., & Shaver, P.R (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. Rough Guides.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-old. *Child Development*, 59(1), 121-134. <https://doi.org/10.2307/1130394>
- Canatan, Ç. (2018). *Evli veya boşanmış ebeveyne sahip olan, 11-14 yaş arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve sosyal fobi düzeyleri arasındaki ilişki* [Relationship between attachment styles and social phobia levels of children between the age of 11-14 level who have married or divorced parents] (Thesis No. 510872) [Master thesis, Hacettepe University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Cebeci- Turan, S. C. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki* [Comparison of the relationship between attachment styles and anxiety levels of children aged 7-12 whose parents are divorced and children of the same age whose parents are not divorced] (Thesis No.250415) [Master thesis, Maltepe University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Collins, N.L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 644-663. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.4.644>
- Cori J. L. (2019). *Annenin duygusal yokluğu [The emotionally absent mother]*. (1.Baskı). (B. S, Haktanır, Çev.) Koridor Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2010).
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigion, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103-1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Demir T., Karabay, Ş., & Şahin A, D. (2017). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki [The relationship between 5 years old children's social emotional consistency and their parents' attitudes]. *Disiplinlerarası Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/370028>
- De Minzi, M. C. R. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of genetic psychology*, 167(2), 189-210. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3200/GNTP.167.2.189-210>
- Denham, S. A. (1994). Mother-child emotional communication and preschoolers' security of attachment and dependency. *The Journal of genetic psychology*, 155(1), 119-121. <https://doi.org/10.1080/00221325.1994.9914765>
- Doğruyol, S., & Yetim, Ü. (2019). Ebeveyne bağlanma, algılanan anne/baba tutumu ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü [The mediational role of self-esteem on the associations among parental attachment, perceived mother/father attitudes and peer relationships]. *Nesne*, 7(14), 34-51.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining of the relationship between the behavioral problems of the children in the preschool period and parents' attitudes]* (Thesis No. 265502) [Master Thesis, Dokul Eylül University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Emery, E. R. (2013). *Evlilik, boşanma ve çocukların uyumu* [Marriage, divorce and adjustment of children]. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ergin, D. G. (2020). *Okul öncesi dönemde ebeveynlerin tutumları ile çocuğun prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between parental attitudes and prosocial behavior of children in preschool period] (Thesis No. 662385)[Master thesis, Çağ University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk- Kara, G. (2017). Anne Baba Eğitimi. T.Yıldız (Ed.), *Aile kuramları* [Family theories] (4. Baskı, s.17-40) içinde. Pegem Akademi.
- Feyzioğlu, S., & Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler [Single parents family] *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(26), 97-110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198025>
- Gander, M. J., & H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* [Child and adolescent development]. (4.baskı) (A Dönmez, N Çelen, B Onur B, Çev.) İmge Kitapevi.
- Günel, A. (2007). *Farklı anne-baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* [The effect of different parental attitudes to the development of feeling of self-confidence of the children of the pre-school educational period] (Thesis No.217372) [Master thesis, Selçuk University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Granot, D., & Maysseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541. <https://doi/abs/10.1080/01650250042000366>
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological inquiry*, 5(1), 1-22. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1
- Heine, H., & Düsseldorf, U. (2007). Attachment representations in 6-year-old children from one and two parent families in Germany. *School Psychology International*, 28(3), 313-330. <https://doi.org/10.1177/0143034307078540>
- Johnston, J., & Halocha, J. (2010). *Early childhood and primary education: Readings ve relections*. Open Press University.
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi [The effects of parental behavior on the socio-emotional development in preschool]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198102>

- Kotan, T. Ş. (2016). *Boşanmış ve boşanmamış ailelerde sahip üniversite öğrencilerinde reddedilme duyarlılığının bağlanma stilleriyle ilişkisinin incelenmesi*[Investigating the relationship between rejection sensitivity and attachment styles of undergraduate student having non -divorced versus divorced parents] (Thesis No.320441) [Master thesis, Işık University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya Örk, E. (2021). Bağlanma kuramı çerçevesinde aldatma ve boşanma [Deception and divorce within the framework of attachment theory]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 248-263. <https://doi.org/10.21733/ibad.850705>
- Keskin, I. (2007). *Boşanmanın sosyolojik ve psikolojik nedenleri ve boşanmanın ortaya çıkardığı sonuçlar* [Sociological and psychological reasons of divorce and results revealed by divorce] (Thesis No.209327) [Master thesis, Niğde University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=VpPgp3jvpxb16JALI9y5Bg&no=vmEGznWJD3MHErncwf504w>
- Kulaksızoğlu A. (2011). *Ergenlik psikolojisi* [Adolescent psychology]. Remzi Kitabevi.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki* [The relationship between cognitive distortions with self-esteem of adolescents who are grown in divorced family] (Thesis No.211469) [Doctoral thesis, Dokuz Eylül University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 50(1- 2), 66-104.
- Meadows, S. (2010). *The child as social person*. Routledge.
- Meriç, B. (2007). *Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması* [An evaluation of a group counselling study improving adolescents' adjustment levels and social skills from divorced families] (Thesis No.221506) [Doctoral thesis, Marmara University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications.
- Nair, H., & Murray, A. D. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 245-263. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.3.245-263>

- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri [Effects of divorce on children]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140-161. <https://doi.org/10.5455/cap.20130510>
- Öngider, N. (2013) Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki [Relationship between parents and preschool children]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440. <https://doi.org/10.5455/cap.20130527>
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi.[The effect of parent education on parent-child relationship]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 2148-9424. <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Öztürk, F. D. (2019). Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between attachment styles and social skill level and play behavior of preschool 4-6 years old children]. *Journal of Gifted Education and Creativity*,6(2), 75-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/801163>
- Parsak, B., & Kuzucu, Y. (2020). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal becerilerinin rolü. [The mediator role of empathy and social skill of children in the relationship between parental attitudes and aggression of preschool children]. *Humanistic Perspective*, 2(3), 347-374. <https://doi.org/10.47793/hp.778702>
- Pamuk, Ş. (2010). *Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi* [Attachment, marriage and family psychology]. (1. Baskı). Sistem Yayıncılık,(260-2).
- Pettit, G. S., & Dodge, K. A. (2002). Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00468>
- Repetti, R. L., Sears, M. S., & Bai, S. (2015). Social and Emotional Development in the Context of the Family. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Second edition (pp. 156-161). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23046-8>
- Sardoğan M. E., Karahan, F., Dicle, A. ve Menteş, Ö. (2007). Ebeveyne bağlanma düzeyine ve anne babanın boşanma birliktelik durumuna göre çocuklarda evlilik çatışmasını algılama biçimleri. [Perception styles of marital conflict in children according to the parental attachment level and marriage/divorce position of parents]. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 12-23. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/65782/>

- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. [Application guide for pre-school education teacher candidates and teachers]. Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim [Family communication]. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(13) 55-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509469>
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler -Malatya Uygulaması* [Social problems caused by broken family-children relationships (An application in Malatya region)] (Thesis No. 190182) [Doctoral thesis, İnönü University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Solmuş, T. (2010) *Bağlanma evlilik ve aile psikolojisi*. [Attachment, marriage and family psychology]. (1.Baskı). Sistem Yayıncılık.
- Sun, Y. (2001). Family environment and adolescents' well-being before and after parents' marital disruption: A longitudinal analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 697-713. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00697.x>
- Tabachnick, A. R., He, Y., Zajac, L., Carlson, E. A., & Dozier, M. (2022). Secure attachment in infancy predicts context-dependent emotion expression in middle childhood. *Emotion*, 22(2), 258-269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/emo0000985>
- Türkarıslan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları [The negative impacts of divorce on children and the ways to cope with them]. *Aile ve Toplum Dergisi*, 9(3), 99-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198238>
- Thompson, R. A. (2006). Erken dönemde bağlanma ve sonraki gelişim üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 113-120. <https://bursa.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpb123813.pdf>
- Trawick Smith, J. (2014). *Early childhood development* (5. Baskı). (B. Akman, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2010).
- Uluç, S., & Öktem, F. (2009). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryolarının değerlendirilmesi.[Assessment of secure base script in preschool children]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 69-83. <http://antalya.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd13004433200900m000124.pdf>

- Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi [Relationship among beliefs dealing with self, interpersonal schemas and representation of attachment relationship at preschool children: Impact of parent's interpersonal schemas and their attachment models]* (Thesis No: 160222) [Doctoral thesis, Hacettepe University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between pre-school children's attachment types and social competence and emotion regulation skills]. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 589-598. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88892>
- Uzun, Ç. (2013). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of depression and social skills in children with diverse and non-diverse parents]* (Thesis No.358167) [Master Thesis, Arel University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünlü, F. (2015). *Ebeveyni boşanmış bireylerde benlik saygısı, yalnızlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analysis of individuals in self esteem, loneliness and attachment styles, who have divorced parents]*(Thesis No. 412423) [Master Thesis, Haliç University]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk [Children with pictures]*. Remzi Kitabevi.
- Yağmurlu, B., & Kodalak, A. C. (2010). Bağlanma, mizaç ve ebeveyn-çocuk ilişkileri. T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi [Attachment, marriage and family psychology]*. (1. Baskı, s.11-125) içinde. Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. C. (2016). *Boşanmış ailelerde yetişen çocukların ebeveynlerine bağlanma düzeylerine göre akılcı olmayan inançlarının incelenmesi [Investigation of irrational beliefs of the children grow up in divorced families according to attachment level to their parents]* (Thesis No. 439278) [Master Thesis, Mersin University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık [Parental attitudes and aggression]. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131- 150. <https://www.arastirmax.com/en/publication/polis-bilimleri-dergisi/6/3/ebeveyn-tutumları-saldırganlık/arid/18e38687-2be8-4341-952d-25e285a876ec>
- Yılmaz, N. D. (2011). *Çatışma yaşayan ve boşanmış ailelerin ilköğretim çağındaki 7-12 yaş çocuklarının benlik algıları ve kaygı düzeyleri açısından çatışma yaşamayan ailelerin çocukları ile karşılaştırılması. [Comparison of the children of families who did not experience conflict in terms of self-perceptions and anxiety levels of children aged 7-12 at primary school age of families with conflict and divorce]* (Thesis No. 296624) [Master Thesis, Maltepe University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. [Family and child a changing society]. Özgür Yayınları.
- Wallerstein, J. S. (1991). The long-term effects of divorce on children: A Review. *Journal of the american academy of child & adolescent psychiatry*, 30(3), 49-360. <https://doi.org/10.1097/00004583-199105000-00001>
- Walzack, Y., & Burns, S. (1999). *Boşanma ve çocuk üzerinde etkileri* [Divorce and its effects children]. (İ.Ersevim, Çev.). Özgür Yayınları.
- Williams, L. R., & Fromberg, D. P. (1992). *Encyclopedia of early childhood education*. Garland Publishing.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This study was conducted with the approval of Hacettepe University Ethics Commission (Date: April 17, 2018; Number: 35853172-000-E.00000016034).

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu onayı (Tarih: 17.Nisan. 2018; Sayı: 35853172-000-E.00000016034) ile yürütülmüştür.

Proportion of Author's Contribution

The first author collected, analyzed, and reported the data, and write the article. The second author supervised and attended the analysis process, and provided feedback throughout the writing process of the study.



Social Studies Teachers' Experiences in Teaching History via Distance Education in Middle Schools: A Phenomenological Study

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.11.2021	06.17.2023	10.17.2023

Kaya Yılmaz ¹

Cumhuriyet University

Ceylan Akcan ²

Cumhuriyet University

Abstract

This study was conducted to reveal social studies teachers' experiences in teaching history via distance education in middle schools and what these experiences mean to them. The study was carried out using descriptive phenomenological research design, one of the qualitative research methods. 12 social studies teachers working in different schools of Gaziantep province constituted the participants of the study. The criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used for the selection of teachers. To analyze the data, the unique four-stage analysis process of the descriptive phenomenological research design was followed. As a result of the analysis, it was found that there were six components that make up the structure and essence of the social studies teachers' experiences in teaching history via distance education. It was found that teachers (1) had difficulties in teaching and concretizing abstract historical concepts in the virtual environment, (2) encountered problems related to technology access and sources, (3) thought that students had little interest and their participation was insufficient, (4) felt the need to increase students' interest and motivation toward the lesson, (5) experienced communication and interaction problems in live lessons, and (6) had to use more digital materials and resources.

Keywords: Distance education, history teaching, social studies, social studies teachers, phenomenological study.

Citation: Yılmaz, K., & Akcan, C. (2023). Social studies teachers' experiences in teaching history via distance education in middle schools: A phenomenological study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1183-1239. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1022054>

¹*Corresponding Author:* Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, E-mail: kayayilmaz@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2344-1074>

²Dr., Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, E-mail: ceylanakcan87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1631-6811>.

Due to the Covid 19 epidemic that affected the entire world, the World Health Organization (WHO) declared 2020 as the year of pandemic (TÜBA, 2020, p.9). Because of the increasing cases and death rates during the Covid 19 pandemic, countries have taken a number of measures to protect their citizens (Dikmen & Bahçeci, 2020). These countries primarily started to use distance education opportunities created with different technological infrastructures to continue education and training without interruption (Avcı, 2020; Can, 2020). In our country, this epidemic also affected many areas, making it necessary to make some changes in the field of education. Because of the epidemic, face-to-face education was replaced by distance education, and distance education was started at all levels of education and training, from primary to higher education.

Distance education is defined as learning and teaching activities that bring the learner and the teacher together, help people in different places to interact with each other through communication technologies (Fidalgo et al., 2020). According to Al-Arimi (2014), distance education is one of the ways to provide students with an effective education, focused on pedagogy, technology, and design in the teaching system, where students and teachers can interact synchronously and asynchronously.

According to Uşun (2006), distance education offers a planned and systematic learning environment that provides interaction in the learning and teaching processes of recipients by using written-printed materials and audio-visual technologies in different environments. With the school lockdowns, students, teachers, and parents needed support to ensure the continuity of educational activities. To meet this need, UNESCO (2020) prepared a distance education strategy plan under 4 headings: "*technological preparation, content preparation, pedagogical and home learning support preparation, monitoring and evaluation*". In this plan, issues such as access to remote data content, communication support, student rights, data confidentiality, support for teachers in transition to distance education, and provision of technological resources were included.

In Turkey, the Ministry of National Education has started to provide distance education courses to primary and secondary school students over TRT EBA TV channels as of March 23 (Canpolat & Yıldırım 2020). EBA (Education Informatics Network) is defined as an online social learning platform that all students can access free of charge, regardless of time and place (Durmuşçelebi & Temircan, 2017).

An attempt was made to increase the quality of education and create interactive lesson environments among teachers and students by including visual and verbal learning in the process via the EBA online education platform. However, because the digital infrastructure in EBA did not have enough technical capacity to provide distance education, all education at primary and secondary school levels could not be carried out through EBA (Arkan, 2020). In addition to the EBA platform, courses were conducted with various applications such as Microsoft and Zoom. These applications, which help education and training in distance education process, also help effectively transfer course contents using audio, visual, and applications in Social

Studies courses, which are formed of many other disciplines (Dündar & Yeşilyurt, 2020). Since social studies course includes abstract concepts and topics, the importance of using visual teaching materials in lessons is increasing day by day (Öner, 2017). It can also be said that the use of visual materials in the social studies course in distance education process contributes to the development of students' lifelong and individual learning skills.

Social studies as a school subject is fed from disciplines such as history, geography, sociology, philosophy, psychology, and anthropology. History is one of the most important social sciences that constitutes the content of social studies course. Since 1998, the social studies course, which also includes history, has been included in the curriculum (Demircioğlu, 2008). Teaching history within the scope of a social studies course contributes to the students' gaining skills of perceiving change and continuity, understanding time and chronology. In the social studies course, students are expected to be able to conduct research using unique methods of history and develop their historical thinking skills (Yılmaz & Kaya, 2011). Students can understand the ongoing events in the world from the past to the present with the help of historical subjects in social studies lessons (Karagözoğlu, 1966).

According to the constructivist approach, in the teaching of historical topics within social studies, it is considered important to gain "historical understanding" and "historical thinking skills" rather than "transferring or memorizing" (Yılmaz & Şeker, 2011, p.22). With history teaching, students' analytical, democratic, and cognitive thinking skills are developed, and citizenship awareness is created in students through concepts including flag, homeland, nation, forms of government, rights, and responsibilities (Er & Bayındır, 2015). Yılmaz and Kaya (2011) state that the objectives of history teaching in schools vary according to the governing styles, value judgments, and education systems of the countries. According to Köstüklü (2006), the general aims of history teaching are:

- To evoke students' interest and curiosity about the past,
- Shed light on the future with the guidance of the past,
- Enrich other relevant areas of the curriculum,
- Develop mental skills through selfless work,
- Prepare students for adulthood,
- Contribute to the development of students' sense of identity,
- Help students learn about other countries and cultures.

Effective history teaching helps students produce rational solutions to the problems they encounter in daily life, make logical decisions, and develop critical thinking and questioning skills. Students need primary and secondary sources when they make sense of newly learned information through their own experiences and build knowledge (Işık, 2011). Today's technologies make it easier to access these resources. According to Staley (2000), instructional technologies help students better

understand historical subjects, develop their perspectives on history, and increase their interest in the past. Technological tools also contribute to the concretization of abstract concepts in history teaching. Therefore, while teaching history through live lessons, teachers should use technology as much as possible so that students can make sense of historical events.

Determining the advantages, disadvantages, quality, and limitations of distance education in live lessons requires understanding the thoughts and experiences of teachers. Identifying and eliminating the problems encountered based on teachers' online teaching experiences will help create a better learning environment. When the studies in the literature are examined, it is seen that studies on distance education in the field of social studies have increased recently due to the pandemic. In a study by Akgül & Oran (2020), it was determined that social study teachers observed low student motivation in distance education. In Aydemir's (2021) study, it was found that social studies teachers had problems in distance education due to lack of communication with parents and students, and had problems stemming from economic inadequacy. In the literature, there are also studies on social studies course in distance education (Gez & Yeşiltaş, 2021; Güllühan, 2021; Seyhan, 2021; Dündar & Yeşilyurt; 2020) and Atatürk's Principles and Reforms course (Akbaba et al., 2016; Erol Şahin, 2019; Öztaş & Kılıç, 2017).

Purpose and Importance of the Research

In the literature, specifically in the Turkish context, no study has been conducted using the phenomenological research design for the teaching of school history within the scope of social studies course in distance education process. This study was conducted to fill this gap in the literature and to contribute to the existing literature. In this study, social studies teachers' experiences in teaching history and meanings attributed to the teaching of history in distance education process were examined. This study is important in terms of being a model for future phenomenological studies. To reveal the meaning that social studies teachers attribute to their history teaching experiences via distance education, from their perspectives, the answers to the following questions were sought:

- How do social studies teachers make sense of their experiences in teaching history through distance education in middle schools?
- What is the essence of social studies teachers' experiences in teaching history via distance education in middle schools?

Method

In this part of the study, the research method, study group, data collection tools, and data analysis are explained.

Research Design

This research was conducted using a descriptive phenomenological design, which is a qualitative research method. In phenomenological studies, the experiences we encounter in our environment, but for which we do not have in-depth knowledge, the facts and events whose meanings we cannot fully comprehend, are examined and the meanings attributed to them are aimed to be revealed (Yıldırım & Şimşek, 2018). Creswell (2007) defines a phenomenological study as the shared meaning of the lived experiences of several individuals about a concept or phenomenon. In this study, the descriptive phenomenological study, which is the most suitable qualitative research design for the study, was chosen because the first-hand experiences of social studies teachers in teaching history during distance education were examined. Another reason for choosing this research design is that the topic of this study has not been examined with a phenomenological research design in previous studies.

Study Group

The participants of the research comprised social studies teachers working at different schools in Gaziantep. Criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods, was used for the selection of teachers. Age, gender, teaching experience, and degree which the research participants received were used as criteria for the selection of the participants. A total of 12 teachers, six females and six males, over the age of 25, who graduated from the Faculty of Education, Department of Social Studies, History and Geography, and had at least 3 years of Social Studies teaching experience, were selected as the participants in the study. The participants were selected from among teachers working in public schools. Demographic information about the participants is given in Table 1:

Table 1
Demographic Background of Teachers

Participants	Age	Gender	Teaching Experience	Degree	University from which Degree was Received
Teacher 1	27	Male	3	Social Studies	Gazi University
Teacher 2	29	Female	5	History Education	Gazi University
Teacher 3	42	Female	20	History Education	Selçuk University
Teacher 4	31	Female	6	Social Studies	Muğla University

Table 1 (continued)

Participants	Age	Gender	Teaching Experience	Degree	Graduated University
Teacher 5	30	Male	5	Social Studies	Fırat University
Teacher 6	32	Male	6	Social Studies	Atatürk University
Teacher 7	42	Male	5	Social Studies	Selçuk University
Teacher 8	42	Female	18	Social Studies	Balıkesir University
Teacher 9	44	Male	13	Social Studies	Afyon Kocatepe University
Teacher 10	37	Male	10	Social Studies	Van Yüzüncü Yıl University
Teacher 11	37	Female	13	Social Studies	Çukurova University
Teacher 12	41	Female	20	Geography Education	Niğde University

Each teacher participating in the study was informed about the research topic, purpose, and procedure of the study. The teachers signed a consent form before participating in the study. To protect the identities of the teachers, due to research ethics, pseudonyms ranging from Teacher 1 to Teacher 12 were given to each participant. These pseudonyms were used to present the findings of the study.

Data Collection Tools

In phenomenological studies, interviews are the most commonly used data collection tool. The interview method reveals the participants' experiences and perspectives on the research topic under investigation (Patton, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, a semi-structured interview technique was used in accordance with the phenomenological research design. An interview form consisting of 4 open-ended questions was prepared in accordance with the research design. After preparation of the interview form, the opinion of a field expert was obtained, and the interview questions were finalized after necessary corrections were made. The interview questions were also examined in terms of language and expression by a Turkish language teacher with 12 years of experience in a public school. In line with the Turkish language teacher's opinion, language and spelling errors were corrected. To check the compatibility of the research and interview questions with the nature of the phenomenological research design, the opinion of a field expert who has

conducted national and international phenomenological studies in the field of social studies education was taken. The field expert stated that in descriptive phenomenological studies, to reveal the structure and essence of the participants' experiences, too many questions should not be used in the interview form. Based on the opinions and suggestions of the field expert, two questions that were thought to be inconsistent with the phenomenological design and directing the participants were excluded from the interview form. The other two questions remained in the interview form, as they would reveal the nature and essence of the teachers' experiences in teaching history in the social studies course during distance education.

Depending on the answers given by the participants, various follow-up and probing questions were asked during the interview to obtain in-depth insight. The probing questions focused on the participants' experiences in teaching history in the social studies course during distance education.

The analysis of the Data

Studies conducted with a phenomenological design have a unique analysis process. In descriptive phenomenological research, the essence and structure of the participants' experiences regarding the phenomenon under investigation are revealed through a four-stage analysis process. These are:

1. *Bracketing*: Suspending the previous knowledge, attitudes, thoughts, and prejudices of the researchers regarding the research topic during analysis process;
2. *The phenomenological reduction*: Determining the meaning units in the interview transcripts about the experiences of the teachers;
3. *Imaginative variation*: Determining the meaning units in interview transcripts containing the experiences of the teachers;
4. *Synthesizing meanings and essences*: Synthesizing the meaning units and essences that emerged in the previous stages of experience (Giorgi, 2012).

Before starting the analysis of the data, the audio recordings obtained from the interviews were transcribed by using Microsoft Word. Then, the expressions used by the teachers about their experiences related to the research topic were analyzed according to 4-step analysis. After determining the meaning units in each profile, the unchanging essences of the experience related to the study subject were reached by working on the 'structured profiles' and the main components that determine the structure of the phenomenon were formed.

Validity and Reliability of Research (Credibility and Auditability)

The concept of reliability is not related to data collection tools but to the data obtained using these tools. Validity, on the other hand, is related to the accuracy of the data obtained as a result of the measurement process or to what extent it reflects reality. Since there are no measurement tools or measurement in qualitative research, the use of these concepts in qualitative research is both irrelevant and inappropriate

(Creswell & Miller, 2000; Steinke, 2004; Stenbacka, 2001). Therefore, the concepts of reliability and validity used in quantitative research are explained with the concepts of 'credibility' and 'dependability or 'auditability' in qualitative research (Yılmaz, 2013). In qualitative research, the researcher shows the credibility and reliability of the study's findings by directly quoting from the views of the participants (Creswell, 2007). For this reason, in the presentation of the findings of the study, direct quotations were presented to reflect the participants' exact views and the diversity of these views.

In qualitative research, research findings should be consistent within themselves and with the literature (Miles & Huberman, 2015). In order to achieve this, the interview questions in this study were prepared in accordance with the literature, impartial, free from prejudices, colloquial language, and jargon. Then, the opinion of an expert working on social studies teaching about the interview questions was taken. The interviews were conducted in environments where the participants felt comfortable. The audio recordings recorded in the interview with the permission of the participants were transcribed by two researchers, who have conducted extensive research on social studies and history teaching. Researchers coded the interview transcripts at different times and places. The codings by the two researchers were compared, and the consensus formula of Miles and Huberman (1994) was applied to confirm whether the codes provided the internal validity of the research. According to this formula, calculations are made between the number of codes with consensus (f) and codes that do not comply with consensus (n). While the number of codes with consensus was determined as f=37, the number of codes that did not comply with consensus was n=5. According to this reliability formula, the reliability of the research was found to be 88%. To ensure the credibility and auditability of the research findings, the research procedure and the analysis process were specifically described, and asked for the opinion of a field expert.

Results

As a result of the data analysis, it was determined that the following six components constitute the structure and essence of social studies teachers' experiences in teaching history via distance education within the scope of middle school social studies.

1. *Difficulty in teaching and concretizing abstract historical concepts in the online teaching environment:* Teachers who participated in the study had difficulties teaching historical concepts within the scope of social studies course during distance education process.
5. *Access to technology and appropriate resource problems:* Teachers stated that not every student can access technological tools such as tablets and computers in distance education process. They experience problems such as sound interruptions and the inability to transfer images due to the lack of Internet, and they encounter resource shortages. Not only do technological inadequacies negatively affect the participation of the students in the lesson but they also cause a lack of attention.

6. *Insufficient students' participation and lack of interest in the lesson:* Teachers stated that students' interest and participation in the lesson were insufficient. Because there are so many distractors that affect the interest and participation of students in distance education process, teachers have difficulties in ensuring the participation of students in the lessons.
7. *Strive to increase students' interest and motivation toward the lesson:* In distance education process, teachers try various methods to increase students' interest and motivation towards the lesson and make an effort to ensure students' participation in the lesson.
8. *Having communication and interaction problems in live sessions:* Teachers feel a lack of using emotions in teaching and experience communication and interaction problems because of some reasons such as not having one-on-one interaction and not making eye contact.
9. *Obligation to use more digital materials and resources:* Teachers stated that they had to focus more on visualizing lessons during distance education process, so they tried to find more digital resources.

Teachers stated that they had difficulties in teaching history within the scope of social studies course in distance education process, especially teaching historical concepts, and that there were many stimuli that distracted students' motivation and interest in the course. The fact that there are different distractors, such as playing games, in the lessons causes communication and interaction problems. In addition, difficulties such as not being able to make eye contact and be with students in person students cause a lack of communication and interaction. Teachers stated that students should benefit from more technology to increase their interest and participation in the lesson; therefore, they are in search of digital materials and resources. The participants also stated that they benefited from the drama method and various visuals to increase their interest in the lesson. They even tried to motivate the students toward the lesson, stating that their grades would increase when they participated in the lesson.

In the following paragraphs, the components that comprise the structure of teacher experiences for teaching history in social studies courses via distance education are explained in detail.

Difficulty in Teaching and Concretizing Abstract Historical Concepts in the Online Teaching Environment

The participants stated that they had difficulty in teaching abstract historical concepts in the lessons because of reasons such as the fact that history contain abstract concepts in the social studies course, deal with events that happened and finished in the past, and that these events cannot find a response in daily life. For example; Teacher 2 expressed the difficulty she experienced in teaching history with the following statement: "As you know, in history, since there are too many abstract subjects in History of Revolution or other social studies subjects, we have difficulties

in distance education". Teacher 4, talking about the experience she had in the lesson, explained the difficulties she experienced in history lessons with the following words: "I mean, he wants an extreme example or he wants information from daily life for history, but we cannot give examples from daily life for history". Similarly, Teacher 5 stated:

The activities we have done in distance education in the field of history have been little more difficult for us. Since the subject of history is already related to the past, it has been difficult for us in distance education because there is no direct concrete data.

Teacher 6 specified that he already had difficulties in teaching historical concepts during face-to-face education; however, this difficulty increased in distance education, and both the students and themselves were negatively affected by this situation. Teacher 6 stated:

Especially in the teaching of historical concepts in history subjects, we had difficulties in introducing and animating the children even in the classroom. On top of that, when we stopped face-to-face education and switched to online teaching, the children had much more difficulties in this regard, of course, we also had difficulties.

Teacher 8 explained the difficulty she experienced in teaching history as follows:

Teaching history is a bit difficult, even in face-to-face education. It has become more difficult with distance education when you are in a live session. The fact that the subject is both abstract and far away from the past makes it a little more difficult to connect with daily life.

Teacher 9 also tried to explain the difficulty in teaching historical subjects and concepts with the following example:

When we look at the life of the Turks in Central Asia, for example, with the children this year, when describing the nomadic lifestyle there, it seems very abstract, there is no situation that can be given as an example to connect with daily life.

Teacher 10 explained that historical concepts are very comprehensive and therefore had difficulties in teaching by giving the following example:

As you know, many names and concepts are used in history teaching. If I talk about this year, ma'am. We talked about subjects like the first homeland of the Turks, among the 6th grade subjects; even now, it is with me in the book. We are asked to teach the first Turkish States established in Central Asia one by one by whom they were founded. This is obviously very difficult information to convey to students. I can say that this pushed me extremely hard, ma'am because they are all abstract for students.

Teacher 11 said;

Because history is a lesson about the past, we need to establish its relationship with the present. It is a past and lived event. It should be evaluated within that period. There may be some disconnections because it is far from the student's life.

She tried to express the difficulties arising from the inability to establish a relationship between history and daily life and the ruptures in the lessons that come with it. Teacher 12 stated that she had more difficulty in teaching abstract historical concepts in distance education by expressing the following thought: “*We had more difficulty in distance education, since history teaching is more abstract, even in the classroom*”.

Access to Technology and Appropriate Resource Problems

The majority of the teachers indicated that they had problems such as sound interruptions, inability to transfer images due to the lack of technological tools such as tablets, phones, computers, or the Internet, and difficulties in accessing technology and resources. While these technological inadequacies negatively affect the participation of the students in the lesson, they also cause distractions for those who attend the lessons and cannot pay attention to the lesson. For example; Teacher 1 expressed that the technological problems he encounters in distance education cause breaks in the lesson with the following words:

...Sound interruptions, we have houses that do not have good internet infrastructure; of course, we have difficulties in distance education when these are considered. 1.5 - 2 years ago, there was no problem at all, but now we sometimes experience disconnections while teaching the lessons.

Teacher 2 stated that participation in the lessons was low due to the shortage of technological tools: “*Unfortunately, most of my students could not attend the lessons; we had these problems due to the lack of Internet, phone, tablet, and computer.*” Teacher 4 explained the difficulties experienced by students in accessing technological resources in distance education courses and the low participation in the course as follows:

They were borrowing a computer from their next-door neighbor or asking for sharing their next-door neighbor's Internet. It was a very difficult process, the children did not have a computer or they had only a phone they could use, and it was their father's. Their dad took his phone to work; thus, there were no technological devices on which the child could log in at the time of the lesson. So I didn't really blame the kids. They were right for not joining the sessions.

Teacher 6 stated that students' families had technological problems due to lack of internet infrastructure, both for economic reasons and the area in which they live. He explained that these problems adversely affect participation in the course:

Even parents could not have enough Internet on their own phone, they had to provide a phone or tablet and internet connection for their children, which was the biggest reason. Our hardworking students could not sign up for classes for months because there were no opportunities at home. Or they had three or four brothers and sisters at home and they had only one device. They had great problems with these. When some of them cut back on everything and wanted to connect a telephone or the Internet, they found that there was no infrastructure in the neighborhood. This again prevented them from joining the classes.

Teacher 7 indicated that he had problems caused by a shortage of technological access and resources by saying: “*but we had the biggest problem with internet connection and other equipment.*” Teacher 8, “*During the session, a student might lose the connection and I have to accept it back, which causes distraction and time loss*”. Teacher 9 stated that technological deficiencies adversely affect students and courses and that they could not get the desired effects in the lessons with the following words:

Perhaps, most of them did not have Internet connection or tablets. Even if they want to attend, they might have the Internet problems. As a result, I do not think it is useful I think this process is a kind of the lost process. I mean, it is really a miserable process for children in their educational lives.

Teacher 10 detailed that there are problems caused by technological deficiency, so it was difficult to take their attention by saying:

The application we used for live sessions might drop students from the course, there could be such problems. Sound and image quality could also be a problem. We have also experienced such problems. We can say that we had problems in attracting the attention of the students.

Insufficient Students’ Participation and Lack of Interest in the Lesson

Teachers emphasized that the students behaved indifferently to the social studies course in distance education, and that they were reluctant to participate in the course and therefore experienced problems. Participants stated that the students were reluctant to participate during the course with the excuse that they had technological problems, and they were interested in other tasks (such as playing games, having breakfast etc.). They acted comfortably because they did not have to participate in the course and they considered the social studies lesson less important than other courses. Some participants also complained about the parents’ indifference and stated that the parents did not prepare their children for the course and did not support their children to participate in the course. For example; Teacher 3 specified that some students were reluctant to take part in the course by making excuses even though they did not have any technological problems:

...Distance education was also a problem to have unmotivated students participate in the lesson because they can make up various excuses such as “I’m

having internet problems; I could not hear your voice; I'm having problem with my microphone". Actually, they have no chance to say these things in the class environment, of course, face -to -face education. Such students have developed a habit of avoiding questions. On the other hand, as I said, we did not have any problems with the motivated students in this process... I mean, they can say that their internet does not work, although it does, or they can say that they do not have a microphone although they have. We had such problems.

Teacher 4 tried to explain that although students were online, they were not actually in the course and added that they used the internet out of purpose during the course by using the following words:

The children did not understand the process. There were students logging in and pretending to be in the session but having breakfast, chatting with their friends instead. It was a strange situation and experience, in fact, we had difficulties. Even they didn't want to join the session ... Another problem was that they wouldn't have any exam. In the first term, we did not have any exams, so they thought if there were no exams, there was no need to study! There is always a needed force to learn on the side of the learners; otherwise, they do not have a desire for it. If you force children they learn, if you do not they won't; this is what we experienced. The first semester really went bad. As there was no exam, the children did not listen to the lessons. Only five students from the 40-student class attended. Parents also made the process more difficult. That was really difficult. I realized that it is not possible to teach using distance education.

Teacher 4 explained the problems of interest and inadequacy in class participation as follows:

10 people can sign in if they want. They sign up for classes according to their interest. Obviously, they are picking classes. This mostly happens in the eighth grade. They attend classes that bring them more points, but they don't attend classes with a standard deviation of one like our courses.

Teacher 6 stated that the students did not attend the classes, acted uninterestedly, were busy with other things, and prevented communication. Therefore, the problems experienced were as follows:

For instance, you ask something; the student answers incorrectly and you give corrective feedback even providing correct answers you ask them to repeat, but they cannot because they do not listen to you when you are giving feedback. Some of them never turn on their microphones... When a student does not want to communicate or respond to your question, they turn off the microphone or simply do not answer, and it is impossible to reach that child. How can we manage it when all communication control is in the child's hands? For example, she does not turn it on if she does not want to. We have such problems... Some students discovered new tricks during this live lesson even though they were very hardworking. What kind of tricks? They sign in the lessons, they appear in the

lesson, but the microphone and camera are turned off and they play games while the live lesson is in the background.

Teacher 7 explained that he felt sad and unhappy when the students did not attend classes as follows:

We had such a difficult period with our students, especially turning off the camera, turning off the microphones... For our students, especially when we see students who don't answer or attend the lesson or turn off the camera, do we get upset? Yes, of course, we do...In any place where there is no participation; there are moments when we are really opposite and inevitably happy, neither for the child nor for us. Even when we are unhappy, we pay special attention to students' emotions, whether they are upset, reluctant, or have difficulty participating, or if they feel uncomfortable at the point of answering.

Teacher 9, on the other hand, explained that he put effort into including the students who did not attend the classes, but he could not force them to participate in the lesson as follows:

In distance education, it is difficult if students do not open themselves, do not want to participate. I invited a child to participate in the lesson politely, maybe three times. My dear, can you do this, read that or say that? Despite what I said, she did not open it, I can't force her, and I can't go further. Frankly speaking, as teachers, we have trouble at this point. In other words, the child can participate if they want, and they can become active in the lesson. If they don't want to, we don't have much to do. I mean, at the end, you just saw that the student lost the connection. Actually, logged out.

Teacher 9 stated that the biggest reason why students do not attend the lesson is because of their parents:

We announce the schedule a day before the lesson. For instance, we say we have class tomorrow at 11 o'clock. All my colleagues do this, so they definitely inform them the day before. The students can see this, and the parents can see it. After all, the parents are in this WhatsApp group, but for some reason, they do not prepare their children. They should say that you have this lesson at this time, so please prepare your books and notebooks and be ready. At this point, children sometimes join, the parents, perhaps, just say take the phone, tablet, and go and sign in, but they don't follow the rest. In other words, although children pretend to be participating, they can open a different page and play a game during the lesson.

Similarly, teacher 10 explained that they could not ensure the participation of the students because there was no obligation to attend the classes, and that some students were engaged in different tasks in the lesson as follows:

Of course, I can say for my own school that participation in distance education is at a very low level. In face-to-face education, students had to come and go to

school even if they did not have an interest in the lesson. Since there is no such obligation in distance education, it has such disadvantages... As I just said, students think that the teacher can't see me anyway, he doesn't have the ability to control me, how will he know that I have internet, or necessary equipment for distance education, why should I join?

Teacher 10 also explained the students' indifference to the lessons by saying:

They connect to the live lesson on the phone, and they seem to be attending the lesson. While you are lecturing, the students are playing games on the other page. This is one of the biggest problems in my opinion. Because we, unfortunately, do not know how to use technology in place and on time...

Teacher 12 pointed out that the students were reluctant to participate because they found the social studies course less important than the other courses, and that there were disconnections in the courses with the following words:

You know, I have to learn a formula in mathematics in a numerical course and in a science course, yes, I should join the lesson. The child, who thought, did not feel the need to sign in because she did not see such a reason in social studies. Because of this, we experienced a disconnection in the lesson from time to time.

Strive to Increase Students' Interest and Motivation Toward The Lesson

Teachers stated that they benefited from sources containing visual materials such as videos, slides, documentaries, and virtual museum tours to increase the interest and motivation of students toward the social studies course during distance education process. Some participants stated that they tried to make the lessons interactive and fun using the drama method. For example, Teacher 1 stated that he was able to draw students' attention to the lesson by using various materials such as visuals, virtual museum, and z-book (interactive board compatible books with digital media), with the following words:

I usually conduct virtual sightseeing tours with my students. Also, those images on Google are related to any topic, I talk about the Malabadi Bridge with fifth grade children, but they wonder what Malabadi Bridge is, and its name seems strange to them. I open it immediately and show it from the images. To appeal to the child's visual intelligence. I usually use these two slides and the z-book. In general, using smart notebooks, as well as slides and presentations prepared by myself and my colleagues, I ensure that my students both see and hear me and actively participate in the lesson.

Teacher 2 emphasized that she made an effort to increase her students' interest by saying;

If I were to speak for myself, we wrote an article, we tried to show it, we showed pictures, we tried to convey it from the slides somehow. We tried to use more

things, but unfortunately we were not as effective as we are in face-to-face teaching.

The participant's use of the word "unfortunately" while describing this experience shows that her efforts to increase students' interest and motivation toward the lesson were not very effective. Teacher 3 stated that she used visual elements in the lessons as follows:

The videos, slides, about our visual lessons, I'm teaching 7th and 8th grades and I used the visuals I could use, there are too many maps for us in the 7th grade, maybe they were included in the slides in the 8th.

Teacher 4 explained how she tried to motivate her students by saying: "*I don't know if it's partly my style, but I also use the drama method. For example, we narrate the events through animation, which attracts the attention of children more, but...*"

Teacher 5 explained that she tried to teach in a fun way to increase students' participation in the lesson, to attract their attention, and to increase the effectiveness of the lesson:

For example, we do not just talk about Nasreddin Hodja and skip the subject. After talking about the topic, we tell the children a joke about him. Or we want students to dramatize Nasreddin Hodja's experiences. By making it a little more fun to be more intimate with the subject, we enable the child to empathize with that period. The lesson becomes more effective in this way. Likewise, there is a topic titled "the language of the rug", we show children's images about the rug. Then, we want them to re-make the motifs on the rug.

Teacher 6 revealed that the student understood the concepts and subjects better when the teaching was supported with visuals and audio narration with the following words:

But over sometime, we were able to overcome this a little, how we managed to overcome it, I can say that I realized that the concepts were better understood and settled better by watching videos by focusing on more visual expression. Nonetheless, when we provide it with visual and audio narration."

In his words, he stated that. Teacher 6 drew attention to the importance of using video in the lessons by using the following statement: "*But when I played the video and taught visually by pausing in between, and intervened and made necessary explanations, I saw that they were trying to talk and participate more in the lesson.*" Teacher 7 stated that he used interactive lessons to increase the interest and motivation of the students in the lessons, and that he mostly used the drama method in history teaching with the following words:

We give performance assignments individually and as a group, and slide assignments in the form of presentations. We use drama according to the place and time of the lesson, apart from the question-answer and presentation

techniques. They are most influenced by drama in history teaching, and our children liked it the most. If you can do that, they will be very impressed. Again, in short, we make our students watch documentaries visually.

Teacher 8 explained that learning can be permanent when the lesson is supported by visuals in the teaching of history with the following example:

Having tents there, expressing what people do in daily life and geography in which they live can make it a little more permanent. At least they can imagine, they can understand what the situation was like at that time. So, apart from that, there are visuals related to art. How can I say, there are epics unique to them. Many things, such as the events in epics, the kind of lifestyle they lead, or why they had to migrate to Anatolia, can become more understandable when they are supported by visuals. Whether it be the migration of the Huns to Europe or the settlement of the Turks in Anatolia, I think they would understand better why the struggle emerged in this land when they learn through visuals.

Teacher 11 explained that to increase students' interest in the lesson, they provided a fun lesson environment and benefited from the drama technique, so that they could have interactive lessons with the following words:

As a drama technique, you give the students roles in history. You are that person in history. When there is a reading text, when a person in history speaks, I ask students to stand up, even in online education, and act out his words. Then, we activate our microphones and applaud the speaking student. We tried to dramatize this way, ma'am. We tried to keep it alive. We tried to keep it entertaining, moving, and instructive, albeit closely. We attempted to do this, albeit remotely.

Teacher 12 specified that she teaches in the form of videos, slides, and questions and answers in order not to decrease student motivation, thus increasing the intelligibility of the lessons with the following words:

Well, we taught by using especially short videos, slides, itemized presentations on the subject, and information arranged in this way by opening individual pages. The lessons were conducted mostly like this. Of course, we used the question and answer technique as long as we could reach the children, as long as they did not get tired...or we showed them some past events and asked what we understood or what we could deduce. From time to time, right after the lesson, I presented them some questions about the subject... for the purpose of reinforcing that topic immediately.

Having Communication and Interaction Problems in Live Sessions:

Teachers expressed that distance education is insufficient in terms of physical communication and interaction, and they find it incomplete when compared with face-to-face education. They explained that this was due to reasons such as not being able to make eye contact with the students in the lessons, not using the voice and body

language effectively, not being able to convey emotions, and being insufficient in terms of learning by doing. Teacher 1 explained that distance education lessons were not like face-to-face lessons, and that eye contact with children and the effect of a smile on the student were explained in the following words:

Distance education can never be like formal education, of course. An eye contact, perhaps touching a student, can change a student's life. Smiling at a student may change their life, so distance education cannot even come close to it. Because while we are teaching, even a blink might have too much effect while giving feedback.

Teacher 2 explained why she finds distance education unfruitful and the importance of eye contact, communication, and interaction in teaching as follows:

Distance education is really inefficient. In face-to-face teaching, there is an opportunity to reach the child more. There is an opportunity to be more beneficial to the child. But that opportunity is unfortunately not available here in distance education. We cannot make eye contact with the child. Eye contact is the beginning of everything.

Teacher 5 stated that distance education courses are beneficial when supported by visuals; however, they are insufficient in terms of learning by doing. He also stated having communication problems as;

Distance education was difficult, actually it was useful in terms of using visual materials to show examples; however, it was a bit of a disadvantage in terms of learning by doing... We had a communication breakdown with some children. So, we couldn't get the exact results we wanted.

Teacher 6 stated that in distance education, students were reluctant to attend the lesson, experienced lack of communication, and felt helpless because of the thought that he could not inspire his students enough with the following words:

Because you can't influence the students that much, you can't interfere. I can say that it was a period when both sides struggled and got tired emotionally. Sometimes we felt helpless, too. Because you ask something, the student gives the wrong answer. You give the correct answer and ask them to repeat it, but they cannot because they do not listen to you when you give the correct answer. They never turn on the microphone.

Teacher 7 stated that he could not use his gestures and mimics to communicate and interact with the student in distance education, and that he could not teach the lessons interactively with the following words: "When we are in the classroom with children, when we are much more one-to-one, gestures and eye contact, interactive education becomes more efficient. But when it 's a distance environment, it 's almost like a colorless, odorless object." Teacher 8 stated that she could not understand whether the lesson was understood in distance education and that the students had difficulty in expressing themselves due to the lack of communication

This is not necessarily about history. You know, when you look into a child's eyes, you can communicate in a healthier way. You know, you can feel in the child's eyes whether what is said is perceived or not. Whether what I said is understood or not, the students can also express themselves more easily. You know, they can, of course, express themselves in distance education too, but they can feel more when it is face to face.

Teacher 9 drew attention to the importance of emotion transfer in education by saying “Of course, it is necessary to have eye contact while conveying an emotion. That is, we cannot convey this emotion in distance education because the cameras are off.” Teacher 10 tried to explain that there are no communication or interaction problems in face-to-face education, but there are problems in distance education because physical interaction and communication are insufficient. He explained this situation in the following words:

We teach better in face-to-face teaching. For example, the students could see your gestures and facial expressions, and this allows them to focus both their attention and interest on you and the subject of the lesson. As a matter of fact, I would like to say that even if nothing is done, we can say that face-to-face education has a great advantage. At least, there is a physical interaction.

Teacher 11 stated that she could not have eye contact with the students in the lessons and tried to use her voice effectively in order not to have a lack of communication:

There is also a communication problem. You know, when teaching, after a while, the listener may become disconnected and the narrator's tone of voice may become monotonous. I had to be careful about this. Since it was distance education, I could use my body language limitedly. We didn't have eye contact like in face-to-face teaching, I tried using my voice effectively here.

Teacher 12 explained that emotion transfer was not possible in distance education and there was a lack of communication as follows:

Or the liberation of Antep, while explaining those national and moral values, you can tell children different examples in the classroom. You can express that emotion to children. However, there is not much transfer of emotion when teaching over the computer. In this respect, for example, there were problems.

Obligation to Use More Digital Materials and Resources:

Teachers stated that they were trying to provide a fun lesson environment to make the history within social studies lesson better understood by the students, to attract the students' attention, and to increase the attractiveness of the lesson in distance education. Teachers stated that they had to use more digital materials and resources in the lessons to achieve this goal and to save the lesson from being boring. For example; Teacher 4 explained how she used digital resources to remind her about reviewing the previous lesson: “Ma'am, at school we teach using slides, smart boards, and PowerPoint. Of course, it is the same in distance education as well. If there is a

video on the subject, we have it watched. We use the question and answer technique. I usually use this at the beginning of the lesson. This is usually done to determine if the child remembers the previous topic or not.”

Teacher 6, on the other hand, explained that he tried to provide a fun lesson environment so that the students would not get bored, and that he used different educational sites with the following words:

For example, there are videos on the subject in EBA, and there are also various educational websites. I benefit from these websites in this process; when I find videos that might attract their attention, they can listen more carefully. We also conduct activities. Of course, the child cannot directly use my computer to complete the activity, but I take their answer and perform the activity according to their answers. When it becomes a little more fun, it seems to me that the child's learning increases a little more. I can also mention some of these websites. There is a Morpa Campus. There are videos and activities related to each lesson. I am trying to use them. When we study directly from textbooks, it is like I am reading an encyclopedia to children and they are listening, I feel that they get bored.

Teacher 8 also explained that she had to use different sources during distance education as follows:

I send EBA links as homework, and I tell them to the children as well. What they should do or watch. I find different sources, I make them watch... You know, while I'm preparing my lesson, there are websites that I'm a member of. I have friends and I get a lot of help from them. Would it be right for me to name the site? I'm using the resources they use.

Teacher 9 stated that she used digital resources to solve the tests in lessons:

As I said, there were course contents compatible with the smart board. There are maps for history teaching in those course contents, especially if we talk about history or there are summarized versions of the topics, or there are tests that we can use after teaching the subject. We look at those questions and try to answer them.

Teacher 11, on the other hand, explained that she uses EBA alongside textbooks with the following words:

I use textbook as the main source, because the only source that students have is the textbook, and the textbook they are responsible for. We examine the textbook from time to time, and I read it word by word before the lesson. After that, I use the textbook because I find the explanation very understandable, and of course, I also use EBA. For images and videos, I use images from the textbook and videos in EBA.

Within the scope of this research, some of our teachers also expressed different opinions. Some participants stated that they felt unhappy in distance education. Some teachers, with the intention of increasing class participation, stated that students' grades would increase if they attended the classes, and they attempted to increase their interest in the lesson with grade-driven external motivation. Some teachers also stated that they did not use the drama method in distance education lessons because they thought that they would be misunderstood by the parents, they acted formally in the lessons, they did not comment on anything, and they preferred to use only the lecture method.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, the meaning that social studies teachers attribute to their experience in teaching history in the curriculum during distance education process was examined. As a result of the study, six interrelated components forming the essence of teachers' experience were identified. These are (1) having difficulties in teaching and concretizing abstract historical concepts in an online environment, (2) encountering technology access and resource problems, (3) trying to increase students' interest and motivation toward the lesson, (4) experiencing communication and interaction problems in online lessons, (5) students' lack of interest and participation in the lesson; and (6) the necessity of using more digital materials and resources. These findings will be discussed by comparing them with similar studies in the literature.

History consists of past events that happened and ended in the past. Since these events and historical concepts are mostly abstract, teachers who participated in the study stated that they tried to embody the past by using visual materials in the lessons. This study's results showed that it is more difficult in distance education for students to make sense of past events, visualize them, and connect with the present. Ayaydın and Aktaş (2020) also concluded in their study that students are indifferent to and prejudiced against historical subjects because of the unique abstraction and complexity of history subjects. Parallel to the findings of this study, Ulusoy and Gülüm's (2009) study argued that the use of visual materials (pictures, photographs, cartoons, graphics, maps, etc.) in the teaching of history and geography subjects in social studies courses, especially in subjects involving abstract concepts, facilitated students' learning. Based on these results, it could be suggested that the use of visual materials and resources in distance or face-to-face education has positive effects on students' learning in order for students to understand abstract concepts in the social studies course more easily.

Lyons (2008) stated that online history teaching is especially challenging for the teacher, but a well-organized and planned lesson can provide an exciting and good learning environment for both teachers and students. However, these views do not mean much for Türkiye. This study and previous studies have revealed that no matter how well the teacher has planned the lesson, students in our country do not show enough interest in online classes because attendance is not compulsory. Therefore, it is important for the Ministry of National Education to make student participation

compulsory to achieve the objectives of the courses. To make history teaching permanent and fun in distance education, teachers are expected to have advanced technological literacy and information literacy skills. Teachers should be aware of their own technological competencies, identify their lacking points, and take supportive courses and training services to increase the quality of history teaching. Teachers can plan online tutorials, documentaries, and educational competitions to encourage students to learn history without getting bored in class.

In this study, it was determined that both teachers and students experienced various problems in accessing technology and resources in distance education process. It was also determined that most of the students could not attend the classes due to reasons such as economic problems and internet infrastructure deficiencies in our country, and even if they did, they experienced disconnections during the classes and could not establish healthy communication. Teachers who participated in the study specified that the disconnections during the lessons were mostly caused by technological inadequacies and problems in accessing resources. These findings support the results of previous studies. In Öztaş and Kılıç's (2017) study, "technical problems" (60.69%) took an important place among the problems encountered in History of Atatürk's Principles and Revolutions courses during distance education, followed by "teaching quality" (11.41%), "lack of interaction" (9.37%) and "lack of internet" (6.72%). In Şahin's (2020) study, it was determined that teachers experienced problems related to computers, the internet, the teaching environment, and students in distance education. In Doğan and Tatık's (2015) study, it was concluded that students could not attend online courses because of technical problems and were disadvantageous for distance education. In Bayburtlu's (2020) study, it was found that students' participation was low due to the lack of access to technologies such as tablets, computers, and the Internet in distance education process. In another study, it was concluded that teachers found distance education mostly positive in terms of benefiting from visual tools in social studies lessons; nevertheless, they found it negative because students could communicate in a very limited way due to access problems (Gez & Yeşiltaş, 2020). In the study by Kürtüncü and Kurt (2020), it was determined that the students did not have sufficient facilities in terms of internet and computer; therefore, they had difficulties in attending online lessons, preparing homework, and following the courses. In Tuncer and Bahadır's (2017) study, it was also determined that most of the students could not attend the lessons due to lack of access to the Internet and computers. The results of these studies show that similar studies in the literature support our findings.

The teachers who participated in the study stated that they tried to use some methods and techniques to increase students' interest and motivation in distance education and utilized videos, visual materials, and virtual museums in their lessons. In this way, teachers tried to ensure that students participate in lessons and learn without getting bored but they could not be successful enough in this attempt. Unlike this result, Erdoğan (2021) concluded that the use of EBA facilitated students' learning in history lessons, contributed to permanent learning, created a fun learning

environment, and thus increased students' participation in the lesson. It is thought that this result may be due to the fact that the students experienced EBA for the first time during the course. In Yaylak's (2010) study, the effect of Internet-based instruction on students' success in social studies teaching at the primary school level was examined, and as a result it was determined that students had positive opinions such as "our interest increased", "our interest increased more", "Internet-based teaching is more enjoyable", "it should be applied in other courses". In another study, it was found that students mentioned that they conducted distance education courses in a fun and comfortable environment (Tuncer & Bahadır, 2017). These results show that distance education teaching is perceived and evaluated differently from teachers and students. Other researchers have stated that distance education is advantageous for students because the content that can be used in distance education courses is rich and the courses are recorded and re-watched by students (De Oliveira et al., 2018).

One of the problems teachers face in lessons is related to communication and interaction. In this study, communication problems negatively affected distance education process and reduced participation in the courses. Teachers stated that they could not use eye contact and body language in the lessons; therefore, they could not transfer emotions and students were disadvantageous in terms of learning by doing. These results support previous research findings. In the study of Sümer (2016), in which student views on distance education were examined, it was concluded that there were inadequacies in learner-learner, learner-instructor and learner-environment interactions. Similarly, in Öztaş and Kılıç's (2017) study, it was found that students had interaction problems in lessons. In İbicioğlu and Antalyalı's (2005) study, it was concluded that interaction is of primary importance in making the lesson fully comprehensible and preventing misunderstandings. Online interactive models have been developed to facilitate student learning and increase teacher-student interaction in distance education (Gunawardena et al., 1998; Harasim, 2000; Moore, 1989). The use of these models in our country can improve the interactions between learner-content, learner-teacher, learner-learner.

The teachers who participated in the study stated that the students were not interested in social study lessons and that their participation in the lessons was too low. Participants stated that they even experienced students appearing in the system but not being in the class in live sessions because they were playing games or chatting. This result also corresponds to the results of previous research. In Er Türküresin's (2020) study, it was concluded that in distance education, students' attention was distracted during the lessons due to the noise in their homes and they could not interact with the lecturers. In another study conducted during the pandemic, it was found that pre-service teachers experienced a lack of attention and motivation toward the course (Duman, 2020). Yılmaz and Kaya's (2011) study revealed that students were even uninterested in the social studies course in face-to-face education

In this study, teachers used more digital materials and resources to engage students in distance education courses and to keep their attention. Studies in the

literature show that teachers use different alternative teaching techniques and methods to increase the interest and motivation of students toward lessons during distance education. Bakioğlu and Çevik's (2020) study determined that digital teaching materials such as slides and z-books, web applications, EBA, and various videos were used in distance education. Likewise, in Çevik and Duman's (2018) study, it was concluded that Morpa Kampüs, an application similar to the EBA education portal, provided almost the same contributions in terms of outcomes. Karatekin et al. (2015) concluded that e-content compatible with the curriculum should be prepared and appropriate infrastructure should be created. The results of the studies reveal that instructional technologies and technological tools have positive effects on students' learning, contribute to students' focus on the lesson, help them learn faster, and help them overcome learning difficulties more easily (Picard, 2009). Other studies have also found that the use of materials increases students' active participation in lessons, and the use of digital tools (overhead projector, television, computer, cassette player, etc.) in history teaching provides permanent benefits for students because it appeals to both the eye and ear (Ulusoy & Gülüm, 2009; Köstüklü, 2004).

Based on the findings of this study, the following recommendations can be made:

It would be useful for social studies teachers to use rich materials in the lessons to ensure that students can understand the history during distance education. This study is limited to the views of social studies teachers working in public schools. Examining the opinions of social studies teachers working at private schools would also contribute to the literature. It is recommended to conduct a study that examines the meaning that primary school students attribute to their learning experiences in social studies courses through distance education with a phenomenological research design.

The findings of this research show that teaching through distance education is perceived and evaluated differently from teachers and students. For this reason, it is recommended to conduct new studies in which multiple data collection tools (triangulation) and especially mixed studies will be used to determine whether the research results based on students' opinions reflect the truth. In distance education, it has become more important for social studies teachers to develop their digital teaching skills in education and training. It is thought that it may be beneficial for social studies teachers to develop their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) competencies so that they can use technology appropriately and correctly (Adalar, 2021, p. 171). It is recommended to conduct research in which an action research design will be used to improve social study teachers' TPACK competencies. It is also recommended that technology-based seminars and trainings be provided to improve social studies teachers' and teacher candidates' TPACK skills, and a cooperation between the Council of Higher Education and the Ministry of National Education to achieve this effectively. It is recommended to use virtual reality and augmented reality applications in distance education courses, especially in the teaching of historical subjects, since their use can increase students' interest in school history, facilitate the

understanding of abstract historical concepts, and contribute to permanent learning. Inadequate course contents in the EBA portal should be eliminated and enriched with new teaching materials prepared by experts in the field. Animations, historical pictures, cartoons, drawings, and historical empathy activities should be prepared for use in teaching history and offered to teachers free of charge.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokulda Tarih Konularının Uzaktan Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.11.2021	17.06.2023	17.10.2023

Kaya Yılmaz ¹

Cumhuriyet Üniversitesi

Ceylan Akcan ²

Cumhuriyet Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tarih konularının öğretimine yönelik deneyimlerini ve bu deneyimlerine yükledikleri anlamı ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan betimleyici fenomenolojik araştırma kullanılarak yürütülmüştür. Gaziantep İlinin farklı okullarında görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici fenomenolojik araştırma desenine özgü dört aşamalı çözümleme süreci takip edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimle tarih konularının öğretimine yönelik deneyimlerinin yapısını ve özünü altı bileşenin oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin (1) sanal ortamda soyut tarihi kavramların öğretiminde ve somutlaştırılmasında zorluk yaşadıkları, (2) teknolojiye erişim ve kaynak sorunu ile karşılaştıkları, (3) öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve katılımlarını yetersiz buldukları, (4) öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını artırma ihtiyacı hissettikleri (5) canlı derslerde iletişim ve etkileşim problemleri yaşadıkları ve (6) daha fazla dijital materyal ve kaynak kullanmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim, tarih öğretimi, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmenleri, fenomenolojik çalışma.

¹*Sorumlu Yazar:* Prof. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: kayayilmaz@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2344-1074>

²Dr., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: ceylanakcan87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1631-6811>.

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2020'yi Pandemi yılı olarak ilan etmiştir (TÜBA, 2020). COVID-19 pandemi sürecinde artan vakalar ve ölüm oranları nedeniyle ülkeler vatandaşlarını korumak amacıyla bir takım önlemler almıştır (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Bu ülkeler öncelikli olarak eğitim ve öğretim ve öğretimin aksamadan devam etmesi için farklı teknolojik alt yapılarla oluşturulmuş uzaktan eğitim imkânlarını kullanmışlardır (Avcı, 2020; Can, 2020). Ülkemizde de yaşanan bu salgın birçok alanı etkilediği gibi eğitim öğretim alanlarında da bir takım değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmıştır. Salgın nedeniyle yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim süreci almış, ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitim ve öğretimin bütün kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir.

Uzaktan eğitim, yaşanan çağda iletişim teknolojileri aracılığıyla farklı yerlerdeki insanların birbirleriyle etkileşim kurmasına yardımcı olan öğrenen ve öğretene bir araya getiren, öğrenme ve öğretme etkinlikleri olarak tanımlanmıştır (Fidalgo ve diğ., 2020). Al-Arimi'ye (2014) göre; uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin eş zamanlı ve eş zamansız etkileşim kurabildikleri, pedagoji, teknoloji ve öğretim sisteminde tasarım odaklı, öğrenciye etkili eğitim alanı sunma yollarından biridir.

Uşun'a (2006) göre uzaktan eğitim, alıcıların birbirlerinden farklı ortamlarda, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yazılı-basılı materyallerden, görsel-ışitsel teknolojilerinden faydalanarak etkileşim içerisinde planlı ve sistemli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Okulların kapanması ile öğrenciler, öğretmenler ve veliler eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığı konusunda desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyacı karşılamak için UNESCO (2020), "*teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı, pedagojik ve ev ortamında öğrenme desteği hazırlığı, izlem ve değerlendirme*" şeklinde 4 başlık altında uzaktan eğitim stratejileri planı hazırlanmıştır. Bu planda, uzaktan sağlanan veri içeriğine ulaşım, iletişim desteği, öğrenci hakları, verilerin gizliliği, uzaktan eğitime geçişte öğretmenlere destek ve teknolojik kaynakların tedarik edilmesi gibi konulara yer verilmiştir.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere 23 Mart 2020 tarihinden itibaren TRT EBA TV kanalları üzerinden uzaktan eğitim dersleri verilmeye başlanmıştır (Canpolat ve Yıldırım 2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA), tüm öğrencilerin, zaman ve mekân fark etmeksizin ücretsiz bir şekilde erişebileceği çevrim içi sosyal öğrenme platformu olarak tanımlanmaktadır (Durmuşçelebi ve Temircan, 2017). EBA sanal eğitim platformu vasıtasıyla görsel ve sözel öğrenme sürece dahil edilerek eğitimde kalite artırılmaya, öğretmen ile öğrenciler arasında etkileşimli bir ders ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır fakat EBA'daki dijital alt yapının uzaktan eğitimin yapılmasını sağlayacak teknik kapasiteye sahip olamamasından dolayı ilk ve ortaokul düzeylerinde eğitimin tamamı EBA üzerinden gerçekleşmemiştir (Arkan, 2020). EBA platformu yanında, Microsoft ve Zoom gibi çeşitli uygulamalarla dersler yürütülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretime yardımcı olan bu uygulamalar, birçok disiplinden oluşan

Sosyal Bilgiler derslerinde görsel, ses ve uygulama gibi materyallerle ders kazanımlarının etkili bir şekilde aktarılmasına yardımcı olmaktadır (Dündar ve Yeşilyurt, 2020). Sosyal Bilgiler dersinin soyut konuları içermesi nedeniyle derslerde görsel eğitim materyallerinden faydalanılmasının önemi her geçen gün artmaktadır (Öner, 2017). Uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler dersinde görsel materyallerin kullanılmasının öğrencilerin yaşam boyu ve bireysel öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu da söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersi, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Antropoloji gibi disiplinlerden beslenmektedir. Tarih, Sosyal Bilgiler'in içeriğini oluşturan en önemli sosyal bilimlerden birisidir. 1998 yılından itibaren müfredatta tarih konularını da kapsayan Sosyal Bilgiler dersi okutulmaya başlanmıştır (Demircioğlu, 2008). Sosyal Bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimiyle öğrencilere değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin, tarihin kendine özgü yöntemlerini kullanarak araştırmalar yapabilmeleri, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Yılmaz ve Kaya, 2011). Öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinde tarihi konuların yardımıyla geçmişten günümüze kadar dünyada süregelen olayları anlayabilmektedir (Karagözoğlu, 1966). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde bilgilerin öğrencilere "aktarılması veya ezberletilmesi" değil, "tarihsel anlama" ve "tarihsel düşünme becerilerinin" kazandırılması önemli görülmektedir (Yılmaz ve Şeker, 2011). Tarih öğretimi ile öğrencilerin, analitik, demokratik ve bilişsel düşünme becerileri geliştirilmekte, aynı zamanda bayrak, vatan, millet, yönetim şekilleri, hak ve sorumlulukları içeren kavramlar vasıtasıyla öğrencilerde yurttaşlık bilinci oluşturulmaktadır (Er ve Bayındır, 2015). Yılmaz ve Kaya (2011), tarihçiler ve tarih eğitimcileri okullardaki tarih öğretiminin amaçlarının ülkelerin yönetim biçimlerine, değer yargılarına ve eğitim sistemlerine göre değişiklikler gösterdiğini belirtmişlerdir. Köstüklü'ye (2006) göre Tarih öğretiminin genel amaçları şunlardır:

- Öğrencilerin geçmişe karşı ilgi ve meraklarını uyandırmak,
- Geçmişin yönlendirmesiyle geleceğe ışık tutmak,
- Müfredatın ilgili diğer alanlarını zenginleştirmek,
- Özverili çalışma ile zihinsel becerileri geliştirmek,
- Öğrencileri yetişkinliğe hazırlamak,
- Öğrencilerin kimlik duygusunu geliştirmelerine katkı sağlamak,
- Öğrencilerin diğer ülke ve kültürleri öğrenmesine yardım etmek.

Etkili bir tarih öğretimi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara akılcı çözümler üretebilmelerine, mantıklı kararlar almalarına, eleştirel ve sorgulama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Tarih öğreniminde öğrenciler yeni

öğrenilen bilgiyi kendi deneyimleri ile anlamlandırıp, bilgi inşa ettiklerinde birincil ve ikincil kaynaklara ihtiyaç duyarlar (Işık, 2011).

Günümüz teknolojilerinden faydalanılarak bu kaynaklara ulaşma gün geçtikçe kolaylaşmaktadır. Staley'e (2000) göre, öğretim teknolojileri öğrencilerin, tarihi konuları daha iyi anlamalarına, tarihe karşı bakış açılarını geliştirmelerine ve geçmişe olan ilgilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Tarih öğretiminde öğrencilerin soyut kavramların somutlaştırılmasında da teknolojik araçların katkısı bulunmaktadır. Bu nedenle, canlı derslerde tarih öğretimi yapılırken öğrencilerin tarihi olayları anlamlandırabilmeleri için öğretmenlerin teknolojik imkânlardan olabildiğince faydalanmaları gereklidir. Canlı derslerde uzaktan eğitimin avantaj, dezavantaj, kalitesi ve sınırlılıklarının tespiti öğretmenlerin düşünce ve deneyimlerinin bilinmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin canlı ders verme tecrübelerine dayalı olarak karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi ve bu problemlerin giderilmesi daha kaliteli öğrenme ortamı oluşturulmasına yardım edecektir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde pandemi nedeniyle son zamanlarda Sosyal Bilgiler alanında uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir. Akgül ve Oran'ın (2020) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu görüşünü bildirdikleri belirlenmiştir. Aydemir (2021) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitimde öğrencilerle ve veliler ile iletişim eksikliği, ekonomik yetersizlik gibi nedenlerden kaynaklanan problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında uzaktan eğitimde Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili (Dündar ve Yeşilyurt, 2020; Gez ve Yeşiltaş, 2021; Güllühan, 2021; Seyhan, 2021) ve Atatürk İlke ve İnkılapları ile ilgili çalışmalar (Akbaba ve diğ., 2016; Erol Şahin, 2019; Öztaş ve Kılıç, 2017) da yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazında uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine yönelik olgubilim deseni kullanılarak yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, alanyazındaki eksikliği gidererek alanyazına katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, COVID-19 salgını nedeniyle başlayan uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin deneyimleri ve deneyimlerine yükledikleri anlam incelenmiştir. Çalışma, bundan sonra yapılacak olgubilim çalışmalarına kaynak teşkil etmesi açısından önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tarih öğretimi deneyimlerine yükledikleri anlamın, onların bakış açılarıyla ortaya çıkarılması için şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde tarih konularının öğretimine ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tarih konularının öğretimine yönelik deneyimlerinin özü ve yapısı nedir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden ‘betimleyici fenomenolojik çalışma’ (*descriptive phenomenological study*) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik veya Türkçe kaynaklarda olgubilim deseni olarak adlandırılan çalışmada, çevremizde karşılaştığımız fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız deneyimler, anlamını tam olarak kavrayamadığımız olgu ve olaylar incelenir ve bunlara yüklenen anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell (2007), olgubilim çalışmasını, birkaç bireyin bir kavram veya fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamı şeklinde tanımlamaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimle tarih konularının öğretimine ilişkin birinci elden kendi yaşadıkları deneyimler incelendiğinden çalışmanın amacına en uygun nitel araştırma deseni olan betimleyici olgubilim çalışması seçilmiştir. Bu araştırma deseninin seçilmesinin diğer sebebi, bu çalışma konusunun daha önceki çalışmalarda olgubilim araştırma deseni ile incelenmemiş olmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Gaziantep İlinin farklı okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme (*purposeful sampling*) çeşitlerinden kriter örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde kriterler olarak yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan fakülte türü kullanılmıştır. Çalışmaya, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya eğitimi bölümlerinden mezun olmuş, en az 3 yıl Sosyal Bilgiler öğretimi deneyimi olan 25 yaş üstü 6 kadın ve 6 erkek olmak üzere toplam 12 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcılar devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Katılımcıların seçiminde kullanılan yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve branş Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite
Öğretmen 1	27	Erkek	3	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi
Öğretmen 2	29	Kadın	5	Tarih Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi

Tablo 2 (devamı)

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite
Öğretmen 3	42	Kadın	20	Tarih Öğretmenliği	Selçuk Üniversitesi
Öğretmen 4	31	Kadın	6	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Muğla Üniversitesi
Öğretmen 5	30	Erkek	5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Fırat Üniversitesi
Öğretmen 6	32	Erkek	6	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi
Öğretmen 7	42	Erkek	5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Selçuk Üniversitesi
Öğretmen 8	42	Kadın	18	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Balıkesir Üniversitesi
Öğretmen 9	44	Erkek	13	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Öğretmen 10	37	Erkek	10	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Van Yüzüncü yıl Üniversitesi
Öğretmen 11	37	Kadın	13	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi
Öğretmen 12	41	Kadın	20	Coğrafya Öğretmenliği	Niğde Üniversitesi

Araştırmaya katılan her öğretmen çalışmanın konusu, amacı ve prosedürü hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmenler, çalışmaya katılmadan önce gönüllü katılım formunu (onam) imzalamışlardır. Araştırma etiği gereği çalışmaya katılan öğretmenlerin kimliklerinin korunması amacıyla her bir katılımcıya Öğretmen 1-Öğretmen 12 arasında değişen rumuzlar verilmiştir. Araştırmanın bulgularının sunumunda bu rumuzlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Olgubilim çalışmasında (fenomenolojik), veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşme kullanılmaktadır. Görüşme yöntemi, katılımcıların incelenen konuya ilişkin deneyimlerinin ve bakış açılarının ortaya çıkartılmasına imkan tanımaktadır (Patton, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, olgubilim araştırma desenine uygun

olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Betimleyici olgubilim araştırma desenine uygun olarak açık uçlu 4 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları devlet okulunda 12 yıllık deneyime sahip bir Türkçe öğretmen tarafından dil ve anlatım açısından incelenmiştir. Türkçe öğretmenin görüşü doğrultusunda sorulardaki dil ve imla hataları giderilmiştir. Araştırma ve görüşme sorularının olgubilim araştırma deseninin doğasına uygunluğunun kontrolü edilmesi için Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında ulusal ve uluslararası olgubilim araştırmasına dayalı çalışmaları bulunan bir alan eğitimcisinin görüşü alınmıştır. Alan eğitimcisi, betimsel olgubilim çalışmalarında katılımcıların deneyimlerinin yapısının ve özünün açığa çıkarılması için görüşme formunda fazla soruların kullanılmayacağını belirtmiştir. Alan eğitimcisinin görüş ve önerileri doğrultusunda olgubilim desenine uygun olmadığı ve katılımcıları yönlendirici nitelikte olduğu düşünülen 2 soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Diğer 2 soru öğretmenlerin uzaktan eğitimle Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretimine yönelik deneyimlerinin yapısını ve özünü açığa çıkaracak nitelikte olduğundan görüşme formunda kalmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara bağlı olarak görüşme esnasında çeşitli sonda soruları da sorulmuştur. Sonda soruları, katılımcıların uzaktan eğitimle Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretimine yönelik deneyimlerine odaklanmıştır.

Verilerin Analizi

Olgubilim deseniyle yürütülen çalışmaların kendine özgü farklı bir analiz süreci bulunmaktadır. Betimleyici olgubilim araştırmasında, incelenen olguya ilişkin katılımcıların deneyimlerinin özü ve yapısı dört aşamalı bir analiz süreci sonucunda açığa çıkarılmaktadır. Bu aşamalar;

1. *Parantezleme*: Analiz sürecinde incelenen araştırma konusuna ilişkin araştırmacıların daha önceki bilgi, tutum, düşünce ve önyargılarının yok sayılarak askıya alınması;
2. *Fenomenolojik indirgeme*: Öğretmenlerin deneyimlerini içeren görüşme metinlerindeki anlam birimlerinin belirlenmesi;
3. *İmgesel çeşitleme*: Oluşturulan anlam birimlerinin esas alınarak öğretmenlerin deneyimlerinde yer alan yapısal temaların ortaya çıkarılması;
4. *Anlam ve özlerin sentezlenmesi*: Deneyime ilişkin önceki aşamalarda ortaya çıkan anlam birimlerinin ve özlerin sentezlenmesidir (Giorgi, 2012). Verilerin analizine başlamadan önce görüşmeden elde edilen ses kayıtları Word programında yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Daha sonra öğretmenlerin araştırma konusuyla ilgili tecrübelerine ilişkin kullandıkları ifadeler 4 aşamalı analiz sürecine tabii tutulmuştur. Her bir profildeki anlam birimleri tespit edildikten sonra 'yapılandırılmış profiller' üzerinde çalışılarak çalışma konusu ile ilgili deneyime ait değişmeyen özlere ulaşılmış ve olgunun yapısını belirleyen ana bileşenler oluşturulmuştur.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık ve Denetlenebilirlik)

Güvenirlik kavramı, ölçme araçları ile değil, ölçüm araçları ile elde edilen verilerin ne derece güvenilir olduklarıyla ilgilidir. Geçerlik ise, ölçme süreci sonucu elde edilen verilerin doğruluğu veya gerçeği ne derece yansıttığı ile ilgilidir. Nitel araştırmada ölçme aracı veya ölçüm olmadığı için bu kavramların nitel araştırmada kullanılması hem ilgisizdir hem de uygun değildir (Creswell ve Miller, 2000; Steinke, 2004; Stenbacka, 2001). Bu nedenle, nicel araştırmada kullanılan güvenilirlik (*reliability*), nitel araştırmada '*credibility*' (inandırıcılık) veya eş anlamlı kavramlarla; geçerlik (*validity*) kavramı ise '*dependability*' veya *auditability* (denetlenebilirlik) gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Yılmaz, 2013). Nitel araştırmada araştırmacı, yaptığı çalışmanın inandırıcılık ve güvenilirliğini veya denetlenebilirliğini kanıtlamak için çalışma sonucu elde ettiği temaların verilere yani katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşturulduğunu katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yaparak gösterir (Creswell, 2007). Nitel araştırma deseni ile yürütülen bu çalışmada elde edilen bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerini ve bu görüşlerdeki çeşitliliği yansıtan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Nitel araştırmada, araştırma bulgularının kendi içinde tutarlı olması ve alanyazınla bütünlük arz etmesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bunu gerçekleştirmek için bu çalışmada görüşme soruları alanyazına uygun, yansız, ön yargılardan uzak, konuşma diliyle ve jargonlardan uzak olarak hazırlanmış ve daha sonra görüşme sorularına ilişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında çalışmalar yapan bir alan eğitimcisinin görüşü alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendini rahat hissedebilecekleri ortamlarda yapılmıştır. Katılımcıların izniyle kaydedilen görüşme ses kayıtları, Sosyal Bilgiler ve Tarih eğitiminde birçok çalışması bulunan iki farklı araştırmacı tarafından metne aktarılmıştır. Araştırmacılar, görüşme metinleri üzerinde farklı yer ve zamanlarda kodlama yapmışlardır. İki araştırmacının elde ettikleri kodlamalar karşılaştırılmış ve elde edilen kodların araştırmanın iç geçerliliğini (*internal validity*) sağlayıp sağlamadığının teyidi açısından Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü uygulanmıştır. Bu formüle göre görüş birliği sağlanan kod sayısı (f) ile görüş birliğine uymayan kodlar (n) arasında işlem yapılmaktadır. Görüş birliğine uyan kod sayısı (f:37) iken görüş birliğine uymayan kod sayısı (n:5) olarak tespit edilmiştir. Bu verilerle uygulanan güvenilirlik formülüne göre araştırmanın güvenilirlik oranı % 88 olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularının inanırlılığını ve güvenilirliğini sağlamak için araştırma prosedürü spesifik olarak betimlenmiş ve analiz süreci baştan sona kadar bir alan eğitimcisinin görüşüne sunulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada, verilerin analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinde devlet okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi deneyimlerine yükledikleri anlamın yapısını ve özünü aşağıdaki 6 bileşenin oluşturduğu tespit edilmiştir.

1. *Sanal ortamda soyut tarihi kavramların öğretiminde ve somutlaştırılmasında zorluk yaşama:* Çalışmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan tarihi kavramların öğretiminde zorluklar yaşamaktadırlar.
2. *Teknolojiye erişim ve kaynak sorunu ile karşılaşma:* Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araçlara her öğrencinin erişim sağlayamadığını, internet yetersizliğinden dolayı ses kopmaları ve görüntünün aktarılamaması gibi sorunlar yaşadıklarını ve kaynak sıkıntısıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan teknolojik yetersizlikler öğrencilerin derse katılımlarını olumsuz etkilerken, derse katılan öğrencilerin de derslere dikkatini verememelerine neden olmaktadır.
3. *Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin ve katılımlarının yetersiz olması:* Öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve katılımlarını etkileyen çok fazla unsur olmasından dolayı öğretmenler öğrencilerin derslere katılımını sağlama konusunda zorluklar yaşamaktadırlar.
4. *Öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını artırma çabasına girme:* Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmak için çeşitli yöntemleri kullanmakta, öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak için çaba sarf etmektedirler.
5. *Canlı derslerde iletişim ve etkileşim problemleri yaşama:* Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyle göz göze gelememe, birebir temas halinde olmama gibi sebeplerden dolayı öğretimde duyguların kullanılması konusunda eksiklik hissetmekte, iletişim ve etkileşim problemleri yaşamaktadırlar.
6. *Daha fazla dijital materyal ve kaynak kullanma zorunluluğu:* Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde derslerin görselleştirilmesine daha fazla ağırlık vermek zorunda kaldıklarını, bu nedenle dijital kaynaklara daha fazla yöneldiklerini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde, özellikle tarihsel kavramların öğretiminde zorluklar yaşadıklarını, öğrencilerin motivasyon ve derse olan ilgilerini dağıtıcı bir çok uyaran olduğunu belirtmişlerdir. Derslerde oyun oynama gibi farklı meşguliyetlerin de olması, iletişim ve etkileşim sorunlarına yol açmaktadır. Öğrencilerle göz teması kuramama, dokunamama gibi zorluklar iletişim ve etkileşim eksikliğine neden olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin derse karşı ilgi ve katılımını artırmak amacıyla daha fazla teknolojiden yararlanmaları gerektiğini, bu sebeple dijital materyal ve kaynak arayışı içine girdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, derse olan ilgiyi artırmak için drama yöntemi ve çeşitli görsellerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse katılımlarını sağladıklarında notlarının da yükseleceğini belirterek, öğrencileri derse karşı güdülemeye çalışmışlardır.

Aşağıdaki paragraflarda uzaktan eğitimde Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimine yönelik öğretmen deneyimlerinin yapısını oluşturan bileşenler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Sanal Ortamda Soyut Tarihi Kavramların Öğretiminde ve Somutlaştırılmasında Zorluk Yaşama

Katılımcılar, Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının soyut kavramlar içermesi, geçmişte yaşanmış ve bitmiş olayları ele alması ve bu olayların günlük yaşamda karşılık bulamaması gibi sebeplerden dolayı, derslerde soyut tarihi kavramların öğretiminde zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Öğretmen 2, tarih konularının öğretiminde yaşadığı zorluğu, *“Tarihte biliyorsunuz özellikle İnkılap Tarihi ya da diğer Sosyal Bilgiler konularında da soyut çok fazla konu geçtiği için uzaktan eğitimde elbette de zorlanıyoruz”* ifadesi ile dile getirmiştir. Öğretmen 4 ise derste yaşadığı deneyimden bahsederken, tarih derslerinde yaşadıkları zorlukları *“Yani şunu istiyor, hani aşırı örnek istiyor ya da gündelik yaşamdan bir bilgi istiyor tarih için istiyor ama bu geçmişte kalmış olaylar gündelik yaşamdan örnekler veremiyoruz tarih için”* sözleriyle açıklamıştır. Öğretmen 5’te yaşadıkları zorlukları açıklarken *“Tarih alanında şimdi uzaktan eğitimde yapmış olduğumuz etkinlikler biraz daha zor oldu bizim için. Tarihin konusu da zaten geçmişle alakalı olduğu için direk somut veriler bulunmadığı bizim için uzaktan eğitimde zor oldu aslında”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen 6, tarihi kavramların öğretiminde yüz yüze eğitim yaparken zorlandığını fakat uzaktan eğitimde bu zorluğun daha çok arttığını, hem öğrenciler hem de kendileri bu durumdan olumsuz etkilendiklerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Özellikle tarih konularında tarihteki kavramların öğretilmesi konusunda. Çocuklara zaten sınıfta bile tanıtırken, canlandırırken zorlanıyorduk. Bunun üzerine birde yüz yüze eğitimi bırakıp da canlı derse geçince çocuklar bu konuda zorlandılar bizde zorlandık tabii.”* Öğretmen 8, tarih öğretiminde yaşadığı zorluğu şu şekilde açıklamaya çalışmıştır:

Tarih öğretmek hele yüz yüze eğitim verirken bile biraz zor oluyor tarih derslerini vermek. Canlı dersteysen uzaktan eğitim vermek daha da zor oluyor. Hem konunun soyut olması hem de uzak olması günlük yaşantıyla biraz daha bağlantı kurulmasında biraz daha zorluk yaşanması zorlaştırıyor gerçekten

Öğretmen 8, tarihi konu ve kavramlarının öğretiminde yaşadığı zorluğu şu örnekle açıklamaya çalışmıştır: *“Bu sene çocuklarla beraber mesela orda Orta Asya’daki Türklerin yaşantısına baktığımızda orada göçebe yaşam tarzını anlatırken bu çok soyut geliyor, günlük hayatla bağlantı kurabileceği örnek verebilecek bir durum söz konusu değil.”* Öğretmen 10, tarihi kavramların çok kapsamlı olduğunu ve bu sebeple öğretiminde zorluk yaşadığını bir örnek vererek şu şekilde açıklamıştır:

Tarih öğretiminde bildiğiniz gibi birçok isim geçiyor, birçok kavram geçiyor. Bu sene üzerinden bahsedersen hocam. 6. sınıf konuları içerisinde Türklerin ilk anayurdu olan konudan bahsetmiştik, hatta şuan kitapta yanımda. Orta Asya’da kurulan ilk Türk Devletlerinin nelerle ilgilendiği, kimlerle kurulduğu, tek tek bizimde öğretmemiz isteniyor. Bu da açıkçası öğrencilere çok zor aktarılacak

bilgilerdir. Bu beni aşırı derece zorladı diyebilirim hocam. Çünkü soyut kavramlar.

Öğretmen 11, “Tarih biraz geçmiş bir ders olduğu için, günümüzle ilişkisini kurmamız gerekiyor. Geçmiş ve yaşanmış, bitmiş bir olay. O dönem içerisinde değerlendirilmesi gerek. Öğrencinin yaşantısından uzak olduğu için biraz kopukluklar olabilir” ifadesini kullanarak tarih konularının gündelik yaşamla ilişkisinin kurulamamasından kaynaklanan zorlukları ve beraberinde gelen derslerdeki kopmaları ifade etmeye çalışmıştır. Öğretmen 12, “Tarih öğretimi biraz daha soyut olduğu için sınıfta bile hani zorlanırken, uzaktan eğitimde biraz daha zorlandık” şeklinde düşüncesini ifade ederek soyut tarihi kavramların öğretiminde uzaktan eğitimde daha çok zorlandığını belirtmiştir.

Teknolojiye Erişim ve Kaynak Sorunu ile Karşılaşma

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, tablet, telefon, bilgisayar gibi teknolojik araç veya internet yetersizliğinden dolayı ses kopmaları, görüntünün aktarılamaması gibi sorunlar yaşadıklarını, teknolojiye erişim ve kaynak sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir. Yaşanan teknolojik yetersizlikler öğrencilerin derse katılımlarını olumsuz etkilerken, derse katılan öğrencilerin de dikkatini derse veremelerine neden olmaktadır. Örneğin Öğretmen 1, uzaktan eğitimde karşılaştığı teknolojik sorunların derste kopmalara neden olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “...Ses kopmaları, internet alt yapısı olmayan evlerimiz var tabii bunlar göz önüne alındığı zaman uzaktan eğitimde biz çok zorluk çekiyoruz tabii. Bundan 1,5 - 2 sene önce hiçbir problem hiçbir zaman çıkmıyordu ama şuan dersleri anlatırken bazen kopukluklar yaşıyoruz.” Öğretmen 2, teknolojik araç sıkıntısı olduğundan dolayı derslere katılımın az olduğunu “Çoğu öğrencim ne yazık ki derslere katılamadı, işte internet yetersizliğinden, işte telefon tablet, bilgisayar yetersizliğinden bunlardan dolayı problemler yaşadık.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen 4 ise uzaktan eğitimle yapılan derslerde öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimde yaşadıkları sıkıntıları ve beraberinde derse katılımın az olmasını şu şekilde açıklamıştır:

Yan komşudan bilgisayar alıyorlardı ya da yan komşunun interneti istiyorlardı. Çok zorlu bir süreç, çocukların elinde bilgisayar yok ya da kullanabilecekleri, bir telefon var oda babalarının. Babaları bu telefonu işe götürüp getiriyor. Çocuğun dersinin olduğu saatte çocuğun girebileceği bir teknolojik bir alet yok. Yani ben çocukları gerçekten suçlamıyorum. Girememekte haklılar.

Öğretmen 6, öğrenci ailelerinin gerek ekonomik nedenlerden dolayı gerekse ikamet ettikleri yerlerde internet alt yapı eksikliğinden kaynaklı teknolojik sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunların derse katılımı olumsuz etkilediğini de şu sözleriyle açıklamıştır:

Anne baba zaten kendi telefonuna internet bulamazken, birde çocuğa hem bir telefon, tablet ayarlayıp, internet ayarlamak zorunda kaldı, en büyük nedeni bu. Çok çalışkan öğrencilerimiz aylarca derse giremediği oldu çünkü evde buna bir imkân yoktu. Ya da evde üç dört kardeş okula gidip sadece bir telefonla idare

eden öğrencilerimiz oldu. Bunlarda büyük sorunlar yaşadılar. Bazıları da her şeyde kısıp bir telefon bir internet bağlatmak istediklerinde, mahallede internet alt yapısının olmadığıyla karşılaştılar. Buda yine derse katılmalarını engelledi.

Öğretmen 7, teknolojik erişim ve kaynak sıkıntısı yaşadığını “*Ancak en büyük sıkıntıyı internet ve bunun dışındaki araç gereçlerle sıkıntı yaşadık*” sözleriyle belirtmiştir. Öğretmen 8, “*Ama canlı derste biri sistemden düşüyor geri alıyorum*” şeklinde derslerde yaşadığı sorunu belirtmiştir. Öğretmen 9, teknolojik yetersizliklerin öğrencileri ve dersleri olumsuz etkilediğini, derslerde istenilen verimi alamadığını şu sözlerle ifade etmiştir: “*Çocuğun belki interneti yok, belki tableti yoktur girecek olsa bile internet sıkıntısı yaşayabiliyor... Sonucunda da çok böyle verimli olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Bu süreç biraz kayıp süreç diye düşünüyorum. Yani çocuklarda gerçekten eğitim öğretim namına üzücü bir süreç.*” Öğretmen 10 ise teknolojik eksiklikten kaynaklı sıkıntıların olduğunu, bu nedenle öğrencilerin dikkatini toplamada zorlandığını şöyle ifade etmiştir: “*Canlı ders yaptığımız uygulama öğrenciyi bazen dersten de atabiliyordu, sıkıntılar olabiliyordu. Ses kalitesinde, görüntüde sıkıntı olabiliyordu. Bu gibi aksaklıkları da yaşadık. Öğrencilerin dikkatini toplamada sıkıntılar yaşadığımızı söyleyebiliriz.*”

Öğrencilerin Derse Karşı İlgilerinin ve Katılımlarının Yetersiz Olması

Öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitimde Sosyal Bilgiler dersine ilgisiz davrandıklarını, derse katılımı isteksiz olduklarını ve bu nedenle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin teknolojik sıkıntılar yaşadıklarını bahane ederek derse katılımı isteksiz davrandıklarını, derslerde ismen var gibi gözüküp başka işlerle (oyun, kahvaltı yapma gibi) ilgilendiklerini, derse katılım zorunlu olmadığı için rahat davrandıklarını ve Sosyal Bilgiler dersini diğer derslere göre daha önemsiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, velilerin ilgisizliğinden de yakılarak, velilerin çocuklarını derse hazırlamadıklarını ve derse katılımı desteklemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin Öğretmen 3, bazı öğrencilerin teknolojik sıkıntılar yaşamadığı halde bahaneler ileri sürerek derse katılımı isteksiz davrandıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

...Ama uzaktan eğitim de o ilgisiz öğrenciyi derse katabilmek sıkıntı oldu. Çünkü hani bahaneler uydurabiliyorlar Hocam, internet yeteri kadar çekmiyor, sesinizi duyamadım, mikrofonumda sıkıntı var ders ortamında bunu söyleme ihtimali yok tabii yüz yüze eğitimde. Çocuk kaçamaklar yapmaya başladı bu süreçte bu tür öğrenciler. Ama dediğim gibi ilgili öğrencilerle sıkıntı yaşamadık aynı şekilde devam etti bu süreçte... Hani interneti çektiği halde çekmediğini söyleyebiliyor ya da işte mikrofonu olduğu halde mikrofonu olmadığını söyleyebiliyor böyle sıkıntılar var.

Öğretmen 4’de öğrencilerin fiilen derste olmadıklarını, ders ortamında interneti amaç dışı kullandıklarını ve sınav yapılmadığı için derslere katılmadıklarını şu sözlerle açıklamaya çalışmıştır:

Çocuklar anlamadılar aslında, şöyle yapıyorlardı. Amaç şu aslında derste var gibi görünüp, çıkıp gidiyordu çocuklar, kahvaltı yapan var, muhabbet eden vardı, garip bir durumdu aslında, zorlandık açıkçası. Hani gelmek istemiyorlardı derse... Şöyle de bir sorun var sınavda yapmayacağız. İlk dönem öyle oldu sınav yapmadık ee sınav yapılmayacaksa neden öğrenci öğrensin. Hep bir zorlama vardır ya bizde istek yoktur. Bir şeyi zorlarsan öğrenir çocuk zorlamazsan öğrenmez burada da öyle oldu aslında. İlk dönem kötü gitti gerçekten. Ardında bir sınav olmadığı için haliyle çocuklar ders dinlemediler. Yani 40 kişilik sınıftan sadece beş kişi katılıyordu. Tabii ailelerde bizi zorladı. Zordu yani. Uzaktan eğitimle olmuyormuş onu gördüm.

Öğretmen 4, derse katılımında ilgi ve yetersizlik problemleri yaşadığını şöyle açıklamıştır: “10 kişide canı isterse giriyor. İlgisine göre giriyordu. Ders seçiyorlar açıkçası. Mesela bu 8. sınıflarda çok oluyor. Kendilerine fazla puan getiren derslere giriyorlar ama bizim gibi standart sapması 1 olan derslere girmiyorlar.” Öğretmen 6, öğrencilerin derslere katılmadıklarını, ilgisiz davrandıklarını, başka işlerle meşgul olduklarını, iletişimi engellediklerini ve bu sebeple yaşanan sıkıntıları şu şekilde belirtmiştir:

Çünkü bir şey soruyorsun, çocuk yanlış cevap veriyor, doğrusunu söylüyorsun, tekrar etmesini istiyorsun, doğrusunu söylerken seni dinlememiş oluyor. Mikrofonu hiç açmamış oluyor... Çocuk sizinle iletişimi kestiği zaman, mikrofonu kapattığı zaman ya da telefonu kapattığı cevap vermediği zaman o çocuğa ulaşmanız imkânsız oluyor... Nasıl yapamıyoruz çünkü bütün iletişim çocuğun elinde mikrofonu kapattığı zaman, canı istemezse açmıyor mesela. Böyle sorunlarımız var... Bazı öğrenciler çok çalışkan olduğu halde bu canlı ders sırasında yeni numaralar keşfettiler. Nasıl numaralar, canlı ders açıyorlar, canlı derste gözüküyorlar ama mikrofon kamera kapalı, arka planda canlı ders çalışırken onlar oyunlar oynayabiliyorlar bunları fark ettim.

Öğretmen 7, öğrencilerin derslere katılmadıkları zaman üzüldüğünü ve kendini mutsuz hissettiğini şu şekilde açıklamıştır:

Özellikle kamera kapatma, sesleri açma, böyle bir sıkıntılı dönem yaşadık öğrencilerimizle... Çocuklarımız için özellikle cevap veremeyen, derse katılmayan öğrenciler gördüğümüzde kameralarını kapattıklarını gördüğümüzde üzüliyoruz evet üzüliyoruz... Katılımın olmadığı hiçbir yerde ne çocuk için ne bizim için gerçekten karşı yönde ve ister istemez mutlu olduğumuz anlar var mı evet var. Mutsuz olduğumuz zaman öğrenci eğer hüznlenmişse, isteksizse veya katılımında sıkıntı varsa, cevaplama noktasında kendini rahatsız hissediyorsa biz buna özellikle dikkat ediyoruz

Öğretmen 9 ise derslere katılmayan öğrencileri derse dâhil etmek için çaba sarf ettiğini ama öğrencilerin derse katılımını sağlamak için zorlama yapmadığını şöyle açıklamıştır:

Ama uzaktan eğitimde eğer kendini açmıyorsa, katılmak istemiyorsa zor. Yani ben bir çocuğa canlı derste belki üç defa tabii kırmayarak sesleniyorum. Canım hani şunu da sen yapar mısın, şunu da okur musun, şunu da sen söyler misin? Dediğim halde açmıyor, zorlamıyorsun, öteye gidemiyorsun, bu noktada sıkıntı yaşıyoruz açıkçası. Yani çocuk isterse katılıyor, derse aktif hale gelebiliyor, istemese de bizim çok da yapacak bir şeyimiz olmuyor. Yani en son noktada ne oluyor, tık bir bakıyorsunuz düşünüyor dersten. Yani çıkıyor.

Öğretmen 9, öğrencilerin derse katılmamalarındaki en büyük sebebin veli kaynaklı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Çünkü biz bir gün öncesinden atıyoruz. Diyoruz ki yarın saat 11 de dersimiz var. Bütün öğretmen arkadaşlar böyle yani bir gün öncesinden mutlaka bildiriyor. Şimdi bunu görüyor, sonuçta velide görüyor, velide o bu grupta, buna rağmen ne hikmetse çocuğunu hazırlamıyor. Demeli ki şu saatte senin şu dersin varmış lütfen kitaplarını defterlerini hazırla hazır vaziyette gel. Yani bu noktada bazen katılsa bile çocuk veli belki diyor ki al telefonu tableti git çocuğum katıl derse. Gerisini takip etmiyor. Yani çocuk ne yapıyor katılıyor derse ama o esnada farklı bir sayfa açıp oyun oynayabiliyor. Böyle bir durum söz konusu yani. Benim düşüncem bu en önemli faktör veli.

Öğretmen 10, derslere devam zorunluluğu olmadığı için öğrencilerin katılımlarını sağlayamadıklarını, ayrıca bazı öğrencilerin derste farklı işlerle uğraştıklarını şöyle açıklamıştır:

Uzaktan eğitimde katılımda tabii ben kendi okulum için söylüyorum katılımda çok az bir seviyede olduğunu da söyleyebilirim. Yüz yüze eğitimde öğrencilerin ilgileri derste olmasa bile okula gelip gitme zorunlulukları vardı. Uzaktan eğitimde böyle bir zorunluluk olmadığından dolayı böyle bir dezavantajı da var... Demin söylediğim gibi, nasılsa öğretmen beni göremiyor, beni kontrol edecek hali de yok, nerden bilecek benim internetimin olduğunu, ya da işte uzaktan eğitim araç gereçlerimin tam teşekküllü olduğunu nerden bilecek ki ben o zaman neden katılayım ki.

Öğretmen 10, öğrencilerin derslere olan ilgisizliğini de “onlar telefonda canlı derse telefonda bağlanıyorlar, katılmış gibi görünüyorlar. Siz ders anlatırken onlar diğer taraftan oyun oynuyorlar. Bana göre en büyük sıkıntılardan bir tanesi budur. Çünkü teknolojiyi de biz maalesef biz yerinde ve zamanında da kullanmayı da bilmiyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen 12 ise öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini diğer derslere göre daha önemsiz buldukları için katılımda isteksiz olduklarını ve derslerde kopmalar yaşandığına şu sözlerle dikkat çekmiştir: “Hani bir sayısal derste matematik, fen de derste bir formülü evet öğrenmem lazım derse gireyim. Diye düşünen çocuk Sosyal Bilgiler’de bunu görmediği için girme gereği duymadı. Bundan dolayı çocuklarda derste kopukluk yaşadık zaman zaman.”

Öğrencilerin Derse Karşı İlgilerini ve Motivasyonlarını Artırma Çabası

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmak amacıyla video, slayt, belgesel ve sanal müze turları gibi görsel materyal içeren kaynaklardan faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, drama yöntemini kullanarak dersleri etkileşimli ve eğlenceli şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Öğretmen 1, görseller, sanal müze, z kitap (dijital ortamlarla etkileşimli tahta uyumlu kitaplar), gibi çeşitli materyalleri kullanarak öğrencilerin derse ilgisini çekebildiğini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Genellikle sanal gezi turları yapıyorum. Birde Google'daki o görseller yani herhangi biriyle alakalı, 5. sınıftaki çocuklara Malabadi Köprüsü'nü söylüyorum ama çocuk Malabadi Köprüsü ne acaba ismini bir kere bilgisi garip geliyor. Açıyorum hemen görsellerden gösteriyorum. Çocuğun görsel zekâsına hitap etmesi için. Genellikle bu ikisini ve slayt, z kitap kullanıyorum. Genelde, akıllı defterler bunların yanında kendi ve öğretmen arkadaşlarımızın hazırladığı slaytlar ve sunum gösteriyle de öğrencilerin hem görüp hem de beni duymalarını sağlayıp aktif bir şekilde derse katılmalarını sağlıyorum.

Öğretmen 2, “Ben kendi adıma konuşacak olursam işte yazı yazdık, göstermeye çalıştık, resimler gösterdik, bir şekilde slaytlardan aktarmaya çalıştık. Daha fazla şey kullanmaya çalıştık ama yüz yüze eğitim kadar ne yazık ki etkili olmadık.” sözleriyle öğrencilerin derse ilgilerini artırmak için çaba sarf ettiğini belirtmiştir. Katılımcının bu deneyimini açıklarken “ne yazık ki” kelimesini kullanması öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmaya yönelik gayretinin pek etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmen 3, derslerde görsel unsurlardan faydalandığını şu şekilde ifade etmiştir: “İşte videolar, slaytlar, görsel dersimizle ilgili ben 7. ve 8. sınıfların dersine giriyorum işte kullanabileceğim görselleri kullandım haritalar çok fazla bizde 7. sınıfta belki etkili hani 8’lerde slaytlar içerisinde yer alıyordu” Öğretmen 4, “Biraz da benim tarzımdandır bilmiyorum ama ben birazda drama yöntemini kullanıyorum. Mesela olayları canlandırarak anlatıyoruz, çocukların daha çok ilgisini çekiyor ama” sözleriyle drama yöntemini kullanarak derse ilgi çekmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen 5, öğrencilerin derse katılımını artırmak, ilgilerini çekebilmek ve derste verimliliği artırmak için eğlenceli şekilde ders işlemeye çalıştığını şöyle açıklamıştır:

Mesela örneğin Nasrettin Hoca'yı anlatıp geçmiyoruz. Anlattıktan sonra çocuklara onla ilgili bir fıkra anlatıyoruz. Ya da Nasrettin Hoca'nın yaşamış olduğu olayı canlandırmasını istiyoruz. Konuyla ilgili daha içli dışlı olmasını biraz daha eğlenceli hale getirerek çocuğu o dönemle empati yapmasını sağlıyoruz. Ders bu şekilde daha verimli oluyor. Aynı şekilde kilimin dili konusu var bunla ilgili, kilimle ilgili çocuklara görseller gösteriyoruz. Daha sonra kilimin üzerindeki motifleri tekrardan yapmasını istiyoruz.

Öğretmen 6, “Ama zaman içerisinde bunu biraz aşabildik, nasıl aşabildik daha görsel anlatıma yönelerek videolar izleterek çocuklarda kavramların daha iyi anlaşıldığını daha iyi yerleştiğini fark edebildim diyebilirim. Ama tabii görselle ve sesli anlatımlarla sağladığımızda” sözleriyle öğretimin görsellerle ve sesli anlatımla

desteklendiğinde öğrencinin kavram ve konuları daha iyi anladığını ifade etmiştir. Öğretmen 6, “*Ama video açıp orda görsel olarak hem video anlatıp arada durdurup ben müdahale edip gerekli açıklamalarda bulunduğum zaman bakıyorum ki derse daha fazla konuşmaya derse katılmaya çalışıyorlar*” ifadesini kullanarak derslerde video kullanmanın önemine dikkat çekmiş, öğrencilerin derse karşı ilgi ve katılımlarının arttığını dile getirmiştir. Öğretmen 7, öğrencinin derslerdeki ilgi ve motivasyonunu artırmak için etkileşimli ders işlediğini, tarih öğretiminde en fazla drama yönteminden yararlandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Biz performans ödevleri bireysel ve grup olarak, sunum şeklinde slayt ödevleri veriyoruz. Dersin yerine ve zamana göre canlandırma kullanıyoruz. Bu soru ve cevap, sunum dışında. Bizim en çok çocukların hoşuna giden tarih öğretiminde en çok dramadan etkileniyorlar. Eğer bunu yapabilirseniz çok etkileniyorlar. Çocuklarımıza yine özetle görsel olarak belgesel izletiyoruz.

Öğretmen 8, tarih konularının öğretiminde dersin görsellerle desteklediğinde öğrenmenin kalıcı olduğunu şu örnekle açıklamıştır:

Orda çadırların olması, insanların günlük yaşamda neler yaptığı, yaşadığı coğrafyanın görsellerle ifade edilmesi biraz daha kalıcı hale getirebiliyor. En azından hayal edebiliyor o dönemde yaşanan o durumun nasıl olduğunu kafasında yerleştirebiliyor. Yani bunun dışında ne bileyim görseller var, verilen eserler olsun. Ne bileyim destanlar var onlara özgü. Destanlarda yaşanan olaylar ya da nasıl bir yaşam tarzı sürdüükleri, ya da bir Anadolu'ya neden göç etmek zorunda olduklarını gibi birçok şeyi, görsellerle desteklediği zaman daha anlaşılır hale gelebiliyor. Nereden bileyim Hunların Avrupa'ya doğru göç emeleri olsun, Türklerin Anadolu'ya yerleşmesi sürecinde olsun, mücadelenin bu daha coğrafyada ortaya çıktığını, görselleri algıladığı zaman daha iyi oturduğunu düşünüyorum.

Öğretmen 11, öğrencilerin derse ilgisini artırmak için eğlenceli bir ders ortamı sağladığını ve drama yönteminden faydalandığını bu sayede etkileşimli ders yaptıklarını şu sözlerle açıklamıştır:

Drama olarak işte öğrenciyi sen şusun. Tarihteki şu kişinin, bir okuma metni olduğunda tarihteki bir kişinin konuşma yeri olduğunda öğrenciye uzaktan da olsa kalker mısın ayağa, diğerlerine işte sesimizi açıp alkışlıyoruz. Bu şekilde dramalaştırmaya çalıştık hocam. Canlı tutmaya çalıştık. Yakından da olsa bu şekilde sürekli, eğlendirici, hareketli, öğretici tutmaya çalışıyorduk. Bunu da uzaktan da olsa yapmaya çalıştık.

Öğretmen 12, öğrenci motivasyonu düşürmemek için video, slayt, soru cevap şeklinde ders işlediğini, bu şekilde derslerin anlaşılabilirliğini artırdığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

Yani özellikle küçük videolar konularla ilgili, slaytlar, maddeler halinde verilmiş sunular, bu şekilde sıralanmış bilgiler, tek tek sayfalar açarak. Bu şekilde

göstererek işlendi daha çok. Yine soru sorma yöntemi tabii çocuklara ulaşabildiğimiz sürece, yorulmadıkları sürece soru cevap şeklinde yapmaya çalıştık. Ya da işte bir kısım olayları gösterip çocuklar işte ne anladık, ya da ne çıkarabiliriz. Zaman zaman konuyla ilgili hemen arkasından sorular yansıtım. İşte o öğretimi hemen pekiştirmek adına.

Canlı Derslerde İletişim ve Etkileşim Problemleri Yaşama

Öğretmenler, uzaktan eğitimi fiziksel iletişim ve etkileşim açısından yetersiz olduğunu, yüz yüze eğitime göre eksik bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu, derslerde öğrencilerle göz teması kuramama, sesin ve beden dilinin etkili kullanılamaması, duygu aktarımının yapılamaması, yaparak yaşayarak öğrenme açısından yetersiz olma gibi sebeplerle açıklamışlardır. Öğretmen 1, uzaktan eğitim derslerinin yüz yüze eğitim dersleri gibi olmadığını, çocuklarla göz temasının, gülümsemenin öğrenciyi etkilediğini şu sözlerle açıklamıştır:

Hiçbir zaman örgün eğitim gibi olamaz tabii ki uzaktan eğitim. Bir göz teması bir öğrenciye belki de dokunmak öğrencinin hayatını değiştirebilecek bir şey. Bir öğrenciye gülümsemek belki de hayatını değiştirebilir, yani hiç yanına bile yaklaşamaz aslında uzaktan eğitim. Çünkü biz eğitim verirken çocuğun dönüt almasını ne bileyim benim ona göz kırpmam bile çocuğu çok etkileyebiliyor.

Öğretmen 2, uzaktan eğitim derslerini verimsiz bulduğunu, göz teması, iletişim ve etkileşimin öğretimdeki önemini şu şekilde açıklamaya çalışmıştır:

Çünkü uzaktan eğitim gerçekten çok verimsiz oluyor. Yüz yüze eğitimde çocuğa daha fazla ulaşabilme imkânı var. Çocuktan daha fazla verim toplama imkânı var. Ama burada o imkân ne yazık ki olmuyor. Bir kere çocukla göz teması kuramıyoruz göz teması her şeyin başlangıcı bir derste.

Öğretmen 5, “Uzaktan eğitimde zor oldu aslında görsel materyal açısından faydalı oldu, örnek göstermek açısından faydalı oldu ama. Y yaparak yaşayarak öğrenme açısından bizim için biraz dezavantajı oldu... Bazı çocuklarla iletişim kopukluğu yaşadık. Yani tam istediğimiz gibi bir verim alamadık.” sözleriyle uzaktan eğitim derslerinin görsellerle desteklendiğinde faydalı olduğunu, fakat yaparak yaşayarak öğrenme açısından yetersiz kaldığını ve iletişim sorunları yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmen 6, uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılımında isteksiz olduğunu, iletişim eksikliği yaşadığını, öğrencilere etki edemediği düşüncesinden dolayı kendini çaresiz hissettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Çünkü öğrencilere çok fazla etki edemiyorsun müdahale edemiyorsun. İki tarafında zorlandığı, yorulduğu bir dönem oldu diyebilirim hislerle ilgili. Bazen çaresiz hissettiğimiz de oluyor. Çünkü bir şey soruyorsun, çocuk yanlış cevap veriyor, doğrusunu söylüyorsun, tekrar etmesini istiyorsun, doğrusunu söylerken seni dinlememiş oluyor. Mikrofonu hiç açmamış oluyor.

Öğretmen 7, “Bu da çocuklarda sınıfta olduğumuzda çok daha birebir olduğumuzda jest mimikler, göz teması interaktif eğitim hepsi bir arada daha verimli oluyor. Ama

uzaktan olduğunda adeta görülen bir nesnenin renksiz, kokusuz...” sözleriyle uzaktan eğitimde öğrenciyle iletişim ve etkileşim kurma konusunda jest ve mimiklerini kullanmadığını ve dersleri interaktif işleyemediğini ifade etmiştir. Öğretmen 8, uzaktan eğitimde dersin anlaşılıp anlaşılmadığını anlayamadığını, iletişim eksikliğinden kaynaklı öğrencilerin kendini ifade etmekte zorlandıklarını şu şekilde belirtmiştir:

Bu illaki tarih konusunda değil, hani bir çocuğun gözüne baktığınızda gerçekten daha sağlıklı iletişim kurabiliyorsunuz, hani söylenen şeyin algılanıp algılanmadığını gözünde hissedebiliyorsunuz çocuğun. Söylediğim şeyin anlaşıldı mı, anlaşılmadı mı, çocuk kendini daha rahat ifade edebiliyor. Hani canlı derste de söylüyor ifade edebiliyor ama daha içinde hissedebiliyor kendini çocuk yüz yüze olduğu zaman.

Öğretmen 9, “Tabii bir duyguyu aktarırken de göz göze olmak lazım. Yani uzaktan eğitim şeklinde görüntü kapalı bu duyguyu çok açıkçası aktaramıyoruz.” sözleriyle öğretimde duygu aktarımının önemine dikkat çekmiştir. Öğretmen 10, yüz yüze eğitimde iletişim ve etkileşim problemlerinin yaşanmadığını, uzaktan eğitimde ise fiziksel etkileşim ve iletişimin yetersiz olduğunu şu sözleriyle açıklamaya çalışmıştır:

Bu şekilde bir anlatım yapıyoruz, yüz yüze de şöyle bir durum var mesela öğrencinin sizin jest ve mimiklerinizi görmesi, hem dikkatini toparlaması hem ilgi ve alakası sizin üzerinde dersin konusu üzerinde yoğunlaşmasını sağlıyor. Haliyle şunu söylemek istiyorum aslında yüz yüze eğitim hiçbir şey yapılmaya bile büyük bir avantajı olduğunu söyleyebiliriz. Bir kere fiziksel bir etkileşim söz konusu.

Öğretmen 11, “Bir de iletişim durumu var. Hani anlatırken bir süre sonra dinleyicide kopukluklar, anlatıcının ses tonu monotonlaşabilir. Bu konuda dikkatli olmam gerekiyordu. Uzaktan eğitim olduğu için beden dilimi kısıtlı kullanabildim. Göz temasımız yakından gibi olmadı, buradan sesimi etkili kullanmaya çalıştım.” ifadesiyle derslerde öğrencilerle göz teması kuramadığını, iletişim eksikliği yaşamamak için sesini etkili kullanmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen 12, uzaktan eğitimde duygu aktarımının yapılamadığını, iletişim eksikliği yaşandığını şöyle açıklamıştır: “Ya da Antep’in kurtuluşu yine aynı keza o milli manevi değerleri açıklarken çocuklara sınıfta çok farklı örnekler anlatabiliyorsunuz o duyguyu çocuklara yaşatabilirsiniz. Ama bilgisayar üzerinden verirken çok duygu aktarımı gerçekleşmiyor. Bu açıdan mesela sıkıntılar yaşandı.”

Daha Fazla Dijital Materyal ve Kaynak Kullanma Zorunluluğu

Öğretmenler, uzaktan eğitimde Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğrenciler tarafından daha iyi kavramasını sağlamak, öğrencilerin derse dikkatlerini çekmek ve dersin ilgi çekiciliğini artırarak için eğlenceli bir ders ortamı sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu amacı gerçekleştirmek ve dersi sıkıcı olmaktan kurtarmak için derslerde daha fazla dijital materyal ve kaynak kullanmak zorunda

olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Öğretmen 4, bir önceki dersin tekrarına yönelik hatırlatma yapabilmek için dijital kaynakları nasıl kullandığını şöyle açıklamıştır:

Hocam okulda hoş, burada da öyledir de slayt üzerinden, akıllı tahta üzerinden, Power Point'le anlatıyoruz. Eğer konuyla ilgili bir video varsa onu izletiyoruz. Soru sorma soru-cevap tekniğini kullanıyoruz. Bunu genelde dersin başında kullanıyorum ben. Bunu genelde çocuk bir önceki konuyu hatırlıyor mu hatırlamıyor mu diye

Öğretmen 6 ise derslerde öğrencilerin sıkılmamaları için eğlenceli ders ortamı sağlamaya çalıştığını ve farklı eğitim sitelerinden faydalandığını şu sözlerle açıklamıştır:

Mesela EBA'daki konuyla ilgili videolar var yine çeşitli eğitim siteleri var. Oralardan yararlanıyorum bu süreçte. Orada çocukların ilgisini çekecek videolar olduğu zaman bunlara daha çok kulak verebiliyorlar. Bir de etkinlik yaptırıyoruz. Etkinliklerde tabii çocuk bilgisayara direk müdahale edemiyor ama ben onun cevabını alıp ona göre etkinliği burada yapıyorum. Biraz daha eğlenceli hale gelince çocuğun da öğrenmesi biraz daha bir iki tık daha artıyor gibi geliyor bana. Site ismi de verebilirim. Morpakampüs var. Her dersle ilgili videoları etkinlikleri var. Bunları kullanmaya çalışıyorum. Ders kitabından işlediğimiz zaman sanki çocuklara ansiklopedi okuyorum da onlar dinliyor gibi oluyolar, sıkıldıklarını hissediyorum.

Öğretmen 8'de uzaktan eğitimde farklı kaynaklardan yararlanmak zorunda olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

EBA'yı ödev olarak gönderiyorum, onu çocuklara da söylüyorum. Yapması gerektiğini, izlemesi gerektiğini, Farklı kaynaklar buluyorum, onları izletiyorum... Hani o an derse hazırlık yaparken, üye olduğum siteler var, arkadaşlarım var onlardan çok yardım almış oluyorum. Site adı vermemde doğru olur mu, onların kullandığı kaynaklardan faydalaniyorum.

Öğretmen 9, derslerde test çözümü için dijital kaynaklardan faydalandığını belirtmiştir:

Dediğim gibi akıllı tahta ile uyumlu ders içerikleri vardı. O ders içerikleri de tarih öğretimine yönelik haritalar var yine özellikle tarih üzerinden konuşacak olursak veya konuların özetlenmiş hali var veya bununla birlikte konuyu aktardıktan sonra test çözümleri var soruya yöneliyoruz, sorular çözdürüyoruz.

Öğretmen 11 ise ders kitaplarının yanında EBA'yı kullandığını şu sözlerle açıklamıştır.

Ben ana kaynak olarak ders kitabını kullanıyorum çünkü öğrencinin elindeki kaynak da ders kitabı, sorumlu olduğu da ders kitabı, bizde ders kitabını ara ara da inceliyoruz, dersten öncede okuyorum tek tek kelime kelime. Ondan sonra gayet anlatımı güzel anlaşılır bulduğum için, ders kitabını kullanıyorum tabii

EBA'yi da mutlaka kullanıyorum. Görseller olarak ve videolar olarak, ders kitabındaki görseller ve EBA'da ki videoları kullanıyorum.

Araştırma kapsamında bazı öğretmenlerimiz farklı görüşler de dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar uzaktan eğitimde kendilerini mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerin derslere katıldıkları takdirde notlarının artacağını belirterek, onları not indeksli dıştan güdülenme ile derse karşı ilgilerini artırmaya çalışmışlardır. Bazı öğretmenler de uzaktan eğitim derslerinde veliler tarafından yanlış anlayacağını düşündüklerinden drama yöntemini kullanmadıklarını, derslerde resmi davrandıklarını, yorum yapmadıklarını ve düz anlatım yöntemini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler öğretim programındaki tarih konularının öğretimine yönelik deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamı incelenmiştir. Çalışma sonucunda deneyimin özünü oluşturan birbiriyle ilişkili altı bileşen tespit edilmiştir. Bunlar; (1) Sanal ortamda soyut tarihi kavramların öğretiminde ve somutlaştırılmasında zorluk yaşama, (2) teknolojiye erişim ve kaynak sorunu ile karşılaşma, (3) öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını artırma çabasına girme, (4) canlı derslerde iletişim ve etkileşim problemleri yaşama, (5) öğrencilerin derse karşı ilgilerinin ve katılımlarının yetersiz olması ve (6) daha fazla dijital materyal ve kaynak kullanma zorunluluğudur. Bu elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Tarih konuları geçmişte yaşanmış ve bitmiş olaylardan oluşmaktadır. Bu olaylar ve tarihi kavramlar soyut ağırlıklı olduğundan, çalışmaya katılan öğretmenler derslerde görsel materyallerden yararlanılarak geçmiş somutlaştırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonuçlarının gösterdiği üzere öğrencilerin geçmişteki olayları anlamlandırabilmeleri, gözlerinde canlandırabilmeleri ve günümüzle bağlantı kurabilmeleri uzaktan eğitimde daha zor olmaktadır. Bu bulgular alanyazındaki önceki çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayaydın ve Aktaş'ın (2020) çalışmasında da tarih konularının kendine özgü soyutluğu, karmaşıklığı nedeniyle öğrencilerin tarihi konulara ilgisiz ve önyargılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularına paralel olarak Ulusoy ve Gülüm'ün (2009) çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının öğretiminde özellikle soyut kavramların yer aldığı konularda görsel materyallerin (resim, fotoğraf, karikatür, grafik, harita vb) kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ileri sürülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak, uzaktan eğitimle veya yüz yüze yapılan Sosyal Bilgiler derslerinde soyut kavramların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılması için görsel materyal ve kaynak kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ileri sürülebilir.

Lyons (2008), çevrim içi tarih öğretiminin özellikle öğretmen açısından zorlayıcı olduğunu fakat iyi organize edilmiş ve planlanmış bir dersin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından heyecan verici ve iyi bir öğrenme ortamı sunabileceğini ifade etmiştir ama bu görüşlerin Türkiye için fazla bir anlam ifade etmediği

anlaşılmaktadır. Bu çalışma ve önceki çalışmalar öğretmen dersi ne kadar iyi planlanmış olsa da ülkemizde öğrencilerin devam zorunluluğunun olmadığı çevrim içi derslere yeterli ilgiyi göstermediklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitim ile yapılacak çevrim içi derslere öğrenci katılımını zorunlu yapması derslerin öğretiminden hedeflenen amaçlara ulaşılması açısından önem arz etmektedir. Uzaktan eğitimde tarih öğretiminin kalıcı ve keyifli hale gelebilmesi için öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık ve bilgi okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Öğretmenlerin kendi teknolojik yeterliklerinin farkında olarak kendilerinden kaynaklı eksikliklerini tespit etmeleri ve bu eksiklikleri giderebilecekleri destekleyici kurs ve eğitim hizmetleri almaları tarih öğretiminin niteliğini artırabilir. Öğretmenler öğrencilerin derslerde sıkılmadan tarih konularını öğrenebilmelerini teşvik etmek amacıyla çevrim içi öğretici oyunlar, belgeseller ve eğitsel yarışmalar planlayabilir.

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin derslerde teknolojiye ve kaynaklara erişim konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ülkemizde ekonomik sıkıntılar ve internet altyapı eksiklikleri gibi nedenlerle öğrencilerin birçoğunun derslere katılamadığı, katılsalar dahi derslerde internet bağlantısında kopmalar yaşadıkları ve sağlıklı iletişim kuramadıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler derslerdeki kopmaların en çok teknolojik yetersizliklerden ve kaynaklara erişimde yaşanan sorunlardan kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Bu bulguların alanyazındaki önceki çalışma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Öztaş ve Kılıç'ın (2017) çalışmasında, uzaktan eğitimle işlenen Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi derslerinde karşılaşılan problemler arasında “teknik problemler” (% 60,69) önemli bir yer tutmuş, bunu “öğretim kalitesi” (% 11,41), “etkileşim eksikliği” (% 9,37) ve “internet yokluğu” (% 6,72) problemleri takip etmiştir. Şahin'in (2020) çalışmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, internet, öğretimin yapıldığı mekan ve öğrenciden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Doğan ve Tatık'ın (2015) çalışmasında, öğrencilerin teknik sorunlardan dolayı derslere katılamadıkları ve uzaktan eğitim için dezavantajlı durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bayburtlu'nun (2020) çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin tablet, bilgisayar ve internet gibi teknolojilere erişimlerinin olmamasından dolayı derslere katılımlarının az olduğu tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitimi Sosyal Bilgiler derslerinde en fazla görsel araçlardan yararlanabilme açısından olumlu buldukları, fakat öğrencilerin erişim sorunları yaşamalarından kaynaklı kısıtlı iletişim kurabildikleri için olumsuz buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Gez ve Yeşiltaş, 2020). Kürtüncü ve Kurt'un (2020) çalışmasında, öğrencilerin internet ve bilgisayar konusunda yeterli imkanlarının olmadığı, bu nedenle derslere katılımda zorluklar yaşadıkları, yanlarında yeterli kaynak olmadığı için ödev hazırlamada ve ders takip etmede sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Tuncer ve Bahadır'ın (2017) çalışmasında, öğrencilerin çoğunun internete ve bilgisayara erişiminin olmamasından dolayı derslere katılamadıkları belirlenmiştir. Bu araştırma

sonuçları alanyazında yapılan benzer çalışmaların araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitimde öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmak için bazı yöntem ve teknikler kullanmaya çalıştıklarını, derslerde video, görsel materyaller, sanal müzelerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu şekilde öğrencilerin derslere katılımlarını ve sıkılmadan öğrenmelerini sağlamaya çalışmışlardır fakat bu gayretlerinde yeterince başarılı olamamışlardır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak, Erdoğan'ın (2021) çalışmasında EBA kullanımının tarih derslerinde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenmeye katkıda bulunduğu, eğlenceli öğrenme ortamı oluşturduğu ve böylece öğrencilerin derse katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında öğrencilerin derste ilk defa EBA deneyimi yaşamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yaylak'ın (2010) çalışmasında İnternet tabanlı öğretimin ilköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin derste başarılarına etkisi incelenmiş, çalışma sonucunda öğrencilerin “ilgimiz arttı”, “daha çok ilgimiz arttı”, “internet tabanlı öğretim daha zevkli”, “diğer derslerde de uygulansın” gibi olumlu görüşlerde buldukları tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini eğlenceli ve rahat bir ortamda yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Tuncer ve Bahadır, 2017). Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin internet tabanlı ve uzaktan eğitime bakış açılarının farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Başka araştırmacılar, uzaktan eğitimle yapılan derslerde kullanılabilir içeriklerin zengin olması ve derslerin kayıt altına alınıp öğrenciler tarafından tekrar incelemesi sebebiyle uzaktan eğitimin öğrenciler açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir (De Oliveira ve diğ., 2018).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin derslerde karşılaştıkları sorunlardan birisi de iletişim ve etkileşim ile ilgilidir. Bu çalışmada iletişim probleminin uzaktan eğitimde dersleri olumsuz etkilediği ve derslere olan katılımı azalttığı tespit edilmiştir. Öğretmenler derslerde göz teması ve beden dillerini kullanmadıklarını, bu nedenle duygu aktarımını gerçekleştiremediklerini, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme açısından dezavantajlı duruma geldiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, önceki araştırma bulgularını desteklemektedir. Uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği Sümer'in (2016) çalışmasında, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretim elemanı ve öğrenen-ortam etkileşimlerinde yetersizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, Öztaş ve Kılıç'ın (2017) çalışmasında, öğrencilerin derslerde etkileşim problemleri yaşadıkları belirlenmiştir. İbicioğlu ve Antalyalı'nın (2005) çalışmasında da dersin tam anlamıyla anlaşılır olmasında ve yanlış anlaşılmalardan önlenmesinde etkileşimin birinci derecede önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak, öğretmen ve öğrenci etkileşimini artırabilecek çevrim içi etkileşimli modeller geliştirilmiştir (Gunawardena ve diğ., 1998; Harasim, 2000; Moore, 1989). Bu modellerin ülkemizde de kullanılması öğrenen-içerik, öğrenen-öğretmen, öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşimleri geliştirebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilgisiz olduklarını ve derse katılımlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, canlı derslerde öğrencilerin oyun oynama, sohbet etme, sistemde ismen görünüp derste olamama gibi durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç da önceki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Er Türküresin'in (2020) çalışmasında, uzaktan eğitimde öğrencilerin evlerindeki gürültüden dolayı derslerde dikkatlerinin dağıldığı ve öğretim üeleriyle etkileşime geçemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının derse karşı dikkat ve motivasyon eksikliği yaşadıkları tespit edilmiştir (Duman, 2020). Yılmaz ve Kaya'nın (2011) çalışması, öğrencilerin yüz yüze yapılan eğitimde de Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgisiz olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenler uzaktan eğitimle verilen derslerde öğrencilerin katılımını sağlamak ve dikkatlerini toplayabilmek için daha fazla dijital materyal ve kaynak kullanmak zorunda kalmışlardır. Alanyazındaki çalışmalar, uzaktan eğitimde öğretmenlerin öğrencilerin derslere karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmak için arayış içinde girdikleri, farklı alternatif öğretim sistemlerinden faydalandıkları görülmüştür. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) çalışmasında, uzaktan eğitimde slayt ve z kitap gibi dijital öğretim materyallerinden, web uygulamalarından, EBA ve çeşitli videolardan yararlandığı tespit edilmiştir. Benzer olarak, Çevik ve Duman'ın (2018) çalışmasında, EBA eğitim portalına benzer bir uygulama olan Morpa Kampüs'ün kazanımlar bakımından hemen hemen aynı katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Karatekin ve diğ. (2015) çalışmasında, müfredatla uyumlu e-çeriklerin hazırlanması ve uygun alt yapının oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretim teknolojilerinin ve teknolojik araçların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğrencilerin derse odaklanmalarına katkı sağladığını, hızlı öğrenmeye yardımcı olduğunu ve öğrenme zorluklarının üstesinden daha kolay gelinmesini sağladığını ortaya koymaktadır (Picard, 2009). Diğer çalışmalarda, öğretmenlerin materyal kullanımının öğrencilerin derslere aktif katılımlarını artırdığı, tarih öğretiminde dijital araçların (tepegöz, televizyon, bilgisayar, kasetçalar, vb.) kullanılmasının hem göze hem de kulağa hitap etmesi nedeniyle öğrenciler için kalıcı faydalar sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Ulusoy ve Gülüm, 2009; Köstüklü, 2004).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde tarih konularının öğretiminde öğrencilerin konuları anlayabilmelerini sağlamak için derslerde daha zengin içerikli materyaller kullanılmaları yararlı olacaktır. Bu çalışmada devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri incelenmiştir. Özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin de görüşlerinin de incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. İlköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimle Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularını öğrenme deneyimlerine yükledikleri anlamı olgubilim araştırma deseni ile inceleyen çalışma yapılması önerilmektedir.

Bu araştırma sonuçları, uzaktan eğitimle yapılan öğretimin öğretmenler ve öğrenciler tarafından farklı algılandığını ve değerlendirildiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin görüşlerine dayalı yapılan araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtmayı yansıtmadığını tespit etmek için çoklu veri toplama araçlarının (*triangulation*) ve özellikle karma desenlerin (*mixed study*) kullanılacağı yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim ve öğretimde dijital öğretim becerilerini geliştirmelerin daha da önem kazanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi yerinde ve doğru kullanabilmeleri için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterliklerini geliştirmelerinin faydalı olabileceği düşünülmektedir (Adalar, 2021, s. 171). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterliklerini geliştirmeye yönelik eylem araştırma deseninin kullanılacağı araştırmalar yapılması önerilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının TPAB becerilerini geliştirmek için teknoloji içerikli seminerler ve eğitimler verilmesi, bunu etkili bir şekilde gerçekleştirmek için Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği yapılması önerilmektedir.

Uzaktan eğitim derslerinde özellikle tarihi konuların öğretiminde sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılması öğrencilerin tarih konularına olan ilgilerini artırma, soyut tarih konuların anlaşılmasını kolaylaştırma ve kalıcı öğrenmeye katkıda bulunma potansiyeli taşıdığından bunların Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması önerilmektedir. EBA uygulamasındaki ders içeriklerinden yetersiz olanlar ayıklanmalı ve alandaki uzmanların hazırlayacağı yeni öğretim materyalleri ile zenginleştirilmelidir. Tarih konularının öğretiminde kullanılmak üzere animasyonlar, tarihi resimler, karikatür, çizimler ve tarihsel empati etkinlikleri hazırlanarak ücretsiz olarak öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

References

- Adalar, H. (2021). Social Studies Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 169-183. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.169>
- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S. ve Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri [University students' opinions on teaching Atatürk's principles and history of revolution through distance education]. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 266-284. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8238>
- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri [Views of social studies teachers, of middle school students and student parents about distance education during the pandemic process]. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/59733/847318>
- Al-Arimi, A. M. A. K (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
- Arkan, A. (2020). *Koronavirüs Sonrası Eğitim [Education After Coronavirus]*. <https://www.setav.org/koronavirus-sonrasi-egitim/.html> adresinden erişilmiştir.
- Avcı, E. (2020, Eylül). *Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin karşılaştırılması [Comparison of distance education and traditional education, Sözlü sunumu]*. 4th ECLSS International Online Conference on Economics and Social Sciences, Kıbrıs İlim Üniversitesi, Kıbrıs.
- Ayaydın, Y. ve Aktaş, V. (2020). Opinions of social studies teachers regarding teaching history topics in social studies lessons. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 393-408. doi: 10.38089/ekvad.2020.35 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1480632>
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri [Teacher-student-parent communication in the distance education process: social studies teachers' experiences]. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/issue/61382/824033>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri [Science teachers' views on distance education in the COVID-19 pandemic process]. *Turkish Studies*.15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi [Turkish education during Covid-19 pandemic distance education process]. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 131-152. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Can, (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları [Coronavirus (Covid-19) pandemic and its pedagogical reflections: Open and distance education practices in Turkey]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179832>.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi [Examining the distance education experiences of secondary school teachers during the COVID-19 epidemic]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 7 (1), 74-109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1446616>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage.
- Çevik, H. & Duman, T. (2018). Analyzing the effects of e-learning on science education. *International Journal of Instruction*, 11(1), 345-362.. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11124>
- De Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, (29), 139-152. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7661/4942>
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye'de tarih eğitiminin tarihi [History of history education in Turkey]. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 431-450. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/655154>.
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği [Strategies of higher education institutions for distance education in the covid-19 pandemic process: example of Fırat University]. *Turkish Journal of Educational Studies*. 7(2), 78-98. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1108982>

- Doğan, S. & Tatık, R. Ş. (2015). Marmara üniversitesi'ndeki uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi [Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students]. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261. http://www.ressjournal.com/Makaleler/65108552_16%20Ramazan%20%c5%9eamil%20Tat%c4%b1k.pdf
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük [Fear of COVID-19 and intolerance to uncertainty among university students]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 426-437. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=970962>
- Durmuşçelebi, M. ve Temircan, S. (2017). MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA'daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi [Determining the views of students on teaching materials and course content in the education and information network (EBA)]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652. <https://doi.org/10.26466/opus.357033>
- Dündar, R. ve Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi [Assessment of social studies teachers' perspectives on distance education specific to education information network]. *International Journal of Social Science Research*, 9(1), 79-95. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1184196>
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi [Determining the opinions of teachers regarding to teaching history subjects in the context of social studies]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 357-379. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/609694>.
- Er Türküresin, H. (2020). covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi [Examination of distance education practices conducted during the covid-19 pandemic regarding the views of preservice teachers]. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1263116>
- Erdoğan, E. (2021). *Uzaktan eğitim kapsamında hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin tarih öğretmenleri ve ortaöğretim öğrencileri açısından değerlendirilmesi: Eba örneği* [Evaluation of history course electronic course contents prepared within the scope of distance education from the perspective of history teachers and secondary school students: Eba example.]. (Tez No. 664538). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri [Opinions of instructors about Atatürk's principles and revolution history teaching via distance learning]. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477- 502. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/674457>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International journal of educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Gez, A. ve Yeşiltaş, E. (2021, Nisan). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Evaluation of social studies teachers' opinions on the distance education process during the covid-19 epidemic, Sözlü sunumu]. International Symposium on Business, Economics & Education (ISBE-2021), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological psychology*, 43(1), 3-12. doi:10.1163/156916212x632934
- Gunawardena, C. N., Lowe, C.A. & Anderson, T. (1998). *Transcript analysis of computer-mediated conferences as a tool for testing constructivist and social-constructivist learning theories*. U.S. Department Of Education Office Of Educational Research And Improvement Educational Resources Information Center (Eric). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422854.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Güllühan, N. Ü. (2021). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde uzaktan eğitim sürecine yönelik veli tutumları ve teknolojiye karşı dirençlerinin incelenmesi [Investigation of parents' attitudes towards distance education process and their resistance to technology in life sciences and social studies courses]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 155-177. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1628055>
- Harasim, L. M. (2000) Shift happens: online education as a new paradigm in learning, *The Internet and Higher Education*, 3(1-2). 41-61. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00032-4)
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim Tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi [Effect of teaching lessons based on activities with first and second hand sources to students' historical thinking abilities in secondary school history lessons]. *Turkish Studies*, 6(1), 1323-1337. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFNU1Ua3hNUT09>

- İbicioğlu, H. ve Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama [The effects of opportunity, perception, motivation and interaction factors on the success of distance education: a comparative application]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50240>
- Karagözoğlu, A. G. (1966). *İlkokullarda sosyal bilgiler öğretimi [Teaching social studies in primary schools]*. Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu.
- Karatekin, K., Elvan, Ö. ve Öztürk, D. (2015). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi hakkındaki düşünceleri [Social studies and classroom teachers's opinions about Fatih Project]. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 81-114. http://www.ijoess.com/Makaleler/234665454_81-114%20Kadir%20Karatekin.pdf
- Köstüklü, N. (2004). İlk ve orta öğretimde tarih öğretimi problemler ve öneriler [History teaching in primary and secondary education: problems and solutions]. *Erdem*, 14(41), 1-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/683152>
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi [Teaching Social Sciences and History]*. Kişisel Yayınları.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar [Problems of nursing students in distance education in the covid-19 pandemic period]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*.7(5), 66-7. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1128112>
- Lyons, J. F. (2008). *Teaching history online*. Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi [An expanded sourcebook: Qualitative data analysis]* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım yılı 1994)
- Moore, M. G. (1989) Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2). 1–6. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. [An alternative source for social studies and history lessons: eba.gov.tr]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 227-257. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/406736>

- Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli üniversitesi örneği) [The evaluation of university students' opinions of teaching the Atatürk's principles and history of revolution course with distance education (Kırklareli University sample)]. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/354968>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd Edition). Thousands Oaks: Sage.
- Picard, P. M. (2009), *Technology based interviews: Constructing better student attitudes toward history by using technology to develop a technology based interview archive of the great depression* (Publication No. 3368375) [Doctoral dissertation, Columbia University]. Proquest Dissertations and Theses.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri [Distance education experiences and opinions of prospective social studies teacher during the covid-19 epidemic]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1687334>
- Staley, D. J. (2000). Technology, authentic performance, and history education. *International Journal of Social Education* 15(1), 1-12. <https://www.learntechlib.org/p/94692/> adresinden erişilmiştir
- Steinke, I. (2004). Quality criteria in qualitative research. U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke (Editörler). *A Companion to Qualitative Research* (s. 184–190) (Thousand Oaks, Sage).
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551–556. <https://doi.org/10.1108/EUM000000005801>
- Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi [Investigation of learners' opinions registering virtual classes]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 181-200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/228039>
- Şahin, M. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar [Problems experienced by teachers in the distance education process]. *Tarih Okulu Dergisi*. 14(LII). 1734-1757. <http://dx.doi.org/10.29228/Toh.50089>
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of the distance education programs according to student views that learned in these programs]. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/162900287.pdf>

- Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA] (2020). *Türkiye bilimler akademisi covid-19 pandemi değerlendirme raporu [Turkish Academy of Sciences covid-19 pandemic evaluation report]*, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, <http://www.tuba.gov.tr/files/yayinlar/raporlar/TUBA-978-605-2249-52-9.pdf>
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları [To use of teachers to the teaching materials while studying history and geography subjects in social science lessons]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494823>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *Distance Learning Strategies, What do we know about effectiveness?* <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/webinars> adresinden erişilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim [Distance Learning]* (1.Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaylak, E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi [The effect of internet-based teaching method on course success in primary school social studies teaching.]* (Tez No. 265516) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (11. Baskı), Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları [Social studies teachers' conceptions of history and pedagogical orientations toward teaching history]. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 73-95. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRZMk9UQXlNZZ09>
- Yılmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education* 48(2), 311-325. <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Examining the opinions of primary school students on museum tours and the use of museums in social studies teaching]. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 21-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/319325>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This research was conducted with the permission of the Sivas Cumhuriyet University Rectorate Legal Advisory Board dated 03/08/2021 and numbered E-60263016-050.06.04-72264

Bu araştırma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nin 03/08/2021 tarih ve E-60263016-050.06.04-72264 sayılı izni ile yapılmıştır.

Proportion of Author's Contribution

The authors contributed equally to the research



Social Studies in Preschool Education Programs: The Case of the United States of America

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.26.2022	03.23.2023	10.19.2023

Semiha Yüksek Usta ¹
Süleyman Demirel Üniversitesi

İlayda Kimzan ²
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Abstract

The research aims to examine the social studies (history, geography, economy, citizenship) standards included in the early childhood education programs of the United States of America. In this qualitative study, in which document analysis is used as the data collection method, the states included in the study group are determined by criterion sampling. Among the 50 states of the country, 10 states are selected according to the Human Development Index (HDI) (2018). The early social studies curricula of the states with the highest average are examined. The data were analyzed through content analysis. As a result of the research, it has been seen that in the states' early childhood education curricula the use of representations such as maps and globes, the characteristics of familiar places such as home and school, cultural characteristics, and learning outcomes for different cultures are prioritized in geography themes. In the theme of history, it is emphasized to make comparisons between the past and the present and to national traditional celebrations. On the other hand in the theme of economy, the basic concepts of the economy and the learning outcomes about community helpers such as professions are prominent. Finally, in the theme of citizenship, it has been seen that active participation in democratic processes and community rules for preschoolers constitute the gains that are frequently mentioned. It is believed that the current research will provide support to future researchers when if studies are carried out to update and expand the Early Childhood Education Program implemented in Turkey.

Keywords: Preschool social studies, USA kindergarten curriculum, preschool geography, preschool history, preschool economy, preschool citizenship, early social studies.

Citation: Yüksek Usta, S., & Kimzan, İ. (2023). Social studies in preschool education programs: the case of the United States. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Volume(3), 1241-1302. <https://doi.org/10.30964/aubfd1109289>.

¹*Corresponding Author:* Assistant Prof., Faculty of Education, Early Childhood Education, E-mail: semihausta@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6371-0307>

²PhD., Faculty of Education, Early Childhood Education, E-mail: ilaydakimzan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0743-3162>

Social studies education in early childhood has the crucial contribution of introducing children at an early age to different cultures, different people, and the cultures, perspectives, and needs of different people across the world. Children develop tolerance by learning to respect the cultures and lifestyles of people in different countries. In addition, they have the opportunity to gain experience by getting to know themselves and their environment in the context of both social relations and places. Social studies, which have an important connection with social relations, support children in making sense of the world they live in more easily and adapting to society more quickly. For example, within the framework of citizenship activities, children learn about school and classroom rules, democratic participation, and how to become better citizens while developing awareness of their rights (Koralek & Mindes, 2012). Through geography activities, children are encouraged to develop a sense of admiration for the world around them by increasing their interest in the beauty of nature and the physical and human conditions of the world (Conway et al., 2008). Through history activities, they develop an awareness of the changes and developments in themselves and their environment and realize that change is inevitable.

Through economics activities, they acquire basic awareness to grow up as financially literate individuals. They develop an awareness of concepts such as saving, spending, accumulation, professions, and labor force. In addition to these contributions, it is also stated that early childhood social studies education encourages children to become democratic global citizens who are committed to the common good and respectful of cultural differences (NCSS, 1994). When we look at the current situation of social studies education in Turkey, which has these important effects on children, it is seen that social studies courses are taught in grades 4-8. Before the fourth grade, children take life science courses that also include social studies topics (MEB, 2018). In the National Preschool Education Program implemented in Turkey (MEB, 2013), social studies education is not yet included in the, but there are appropriate outcomes and indicators. In a study conducted by Aktın (2019), pre-service preschool teachers stated that social studies in early childhood are a type of activity related to the achievements and concepts in the preschool education program and life. Based on the informal interviews and observations of the researchers and the suggested activities in the activity booklet of the National Preschool Education Program (MEB, 2013a), it is possible to say that teachers conduct social studies activities such as professions, shopping, national holidays and celebrations, clock and calendar activities and similar activities in their classrooms. This situation suggests that social studies inevitably take place in children's lives, and since it is intertwined with life, it is handled by teachers in different types of activities in their classrooms.

When the preschool education program is examined, "In pre-school education, there is no subject or theme-based education in the acquisition of achievements and indicators, but various subjects can be used when planning the education process. The main purpose here is not the teaching of the subject, but the realization of achievements and indicators with the help of that subject." (MEB, 2013b) clearly

states that the current program is not unit or subject-based. The preschool education program aims to achieve developmental outcomes and indicators by using different types of activities as tools. The types of activities are Turkish, Art, Drama, Music, Movement, Play, Science, Mathematics, Literacy Preparation, and Field Trips (MEB, 2013b). In the program, achievements and indicators are given only for developmental areas and are not matched with activity types. When the current outcomes and indicators in the curriculum are examined from the perspective of social studies education, it is possible to categorize 13 outcomes in the field of social-emotional development, six outcomes in the field of cognitive development, and two outcomes in the field of language development in the social studies areas as follows.

Turkish National Preschool Education Program learning outcomes matching Geography Themes are given in Table 1.

Table 1

Turkish National Preschool Education Program Learning Outcomes Matching Geography Themes

Geography	SED. Standard 9.	Explain different cultural characteristics.
	SED. Standard 8.	Respect differences.
	LD. Standard 10.	Read visual materials.
	CD. Standard 20.	Prepare graphics with objects/symbols.
	CD. Standard 13.	Recognize the symbols used in daily life.
	CD. Standard 10.	Follow the directions about the location in the space.
	SED. Standard 13.	Preserve aesthetic values.

According to Table 1, three Social-Emotional Development Standards, one Language Development Standard, and three Cognitive Development Standards match with Geography Themes. Turkish National Preschool Education Program learning outcomes matching History Themes are seen in Table 2.

Table 2

Turkish National Preschool Education Program Learning Outcomes Matching History Themes

History	CD. Standard 21.	Recognize Atatürk and explain his importance to Turkish society.
	CD. Standard 18.	Explain the concepts related to time.
	SED. Standard 11.	Take responsibility for activities related to Atatürk.
	SED. Standard 14.	Realize the value of works of art.

In Table 2, two Cognitive Development Standards, and two Social- Emotional Development Standards matching with History Themes. Turkish National Preschool Education Program learning outcomes matching Economy Themes are seen in Table 3.

Table 3

Turkish National Preschool Education Program Learning Outcomes Matching Economy Themes

Economy	CD. Standard 13.	Recognize the symbols used in daily life.
	SED. Standard 16.	Explain that individuals have different roles and duties in social life.
	LD. Standard 10.	Read visual materials.

According to Table 3, one Cognitive Development Standard, one Social Emotional Development Standard, and one Language Development Standard match Economy Themes. Turkish National Preschool Education Program learning outcomes matching Citizenship Themes are seen in Table 4.

Table 4

Turkish National Preschool Education Program Learning Outcomes Matching Citizenship Themes

Citizenship	SED. Standard 16.	Explain that individuals have different roles and duties in social life.
	SED. Standard 12.	Obey the rules in different environments.
	SED. Standard 11.	Take responsibility for activities related to Atatürk.
	SED. Standard 10.	Fulfills his responsibilities.

Table 4 (continued)

Citizenship	SED. Standard 6.	Protects the rights of himself and others.
	SED. Standard 2.	Introduce the characteristics of the family.
	SED. Standard 1.	He introduces his features.

In Table 4, seven Social Emotional Development Standards match with Citizenship Themes.

While the situation regarding social studies education in early childhood in Turkey can be summarized in this way, when we look at the developed countries, it is seen that social studies is a field of study that has a place in early childhood in countries such as the USA, the UK (Catling, 2005), Norway and Germany (Skjæveland, 2017). In the preschool education programs of the US states, there are learning outcomes in history, geography, economics, and citizenship disciplines (CESSS, 2014; DCSS, 2020; MASSS, 2011). The inclusion of social studies in early childhood education in the United States dates back to the early 1900s. In 1934, Mitchell proposed a spiral and expanding program based on teaching social studies to young children starting from their environment in the "here and now" education program. This program expands to prioritize learning about "Home and neighborhood" at the preschool level, "Community and community volunteers" at the first-grade level, "Own country" at the second-grade level, and "People in other countries" at the third-grade level (Cited in Seefeldt et al., 2015). In the program developed by Hill in 1923, the behavior curriculum book for the first grade and preschool level focuses on social skills and moral behavior for children. Thus, there was an increase in the adoption of an approach that prioritized the acquisition of social life skills and moral behaviors at the preschool level, and this situation continued until the 1930s (Cited in Seefeldt et al., 2015).

The National Council for Social Studies (NCSS) (1984) defined kindergarten as "self-awareness in a social setting"; first grade as "the individual in school and family life"; second grade as "the neighborhood"; and third grade as "sharing the world with others in the community". In later years, educators noted that young children come to school already knowing a lot about themselves, their families, and the world. Therefore, they were able to comprehend more abstract historical and geographical concepts than before, and they were able to understand more graphical concepts than before (Wade, 2002).

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1986) reported that children learn basic economic concepts, social attitudes towards different groups, and political attitudes in the early years of schooling. For this reason, it recommended moving away from the "here and now" program approach and offering children a broader perspective. In fact, the debate on whether social studies topics

such as geographical representations, time, and economic concepts are appropriate for young children dates back to Piaget's research. According to Schoenfeldt (2002), Piaget and Inhelder (1956) argued that before the age of eight, children cannot develop the ability to understand representational forms of space (map reading). Priddle and Rubin (1977), one of the researchers who thought otherwise, examined the spatial abilities of four-and-a-half-year-old children and found that children were able to comprehend spatial concepts such as understanding the location of one thing about other objects. In the study, preschool children were able to distinguish between the left and right of themselves and others. The study also revealed that children can learn skills equally well with verbal or motor skills-based methods, but that children respond more positively to methods involving movement. In a study conducted by Yüksek-Usta and Tezel-Şahin (2019), they compared the geographical awareness of children attending a Montessori kindergarten where social studies activities were included in the curriculum and children attending a public kindergarten where social studies activities were not included. Based on the results of the study, they compared the results of the research conducted by Piaget (1988), the pioneer of cognitive development, to reveal children's perception of the world and suggested that it should be evaluated that children now have a differentiated perception of the world compared to the past through educational experiences.

One supportive case for more diverse educational content for children is that a growing number of researchers in recent years have argued that economics (Sherraden et al., 2011), citizenship, and global citizenship (Hancock, 2017; Kemple, 2016) should be included in curricula at the earliest possible age. The PISA test conducted by the OECD (2014) added first economics, i.e. financial literacy skills, and then global competence skills (OECD, 2018) in 2012.

In addition to the fact that history, geography, citizenship, and economics are not included in the preschool education program in Turkey, it is seen that the number of studies on history, geography, citizenship and economics in early childhood is limited from the past to the present, but an increasing number of studies have been conducted and most of them are recent studies (Aktın, 2014a; Aktın, 2014b; Aktın, 2016; Aktın & Dilek, 2016; Can-Yaşar et al., 2012; Coşkun-Keskin & Daysal, 2012; Güler & Tuğrul, 2007; Kırtel & Yüceer, 2019; Kimzan, 2021; Tican-Başaran et al., 2021; Uçuş-Güldalı, 2017; Yüksek-Usta & Tezel-Şahin, 2018; Yüksek-Usta & Tezel-Şahin, 2019; Yüksek-Usta & Tezel-Şahin, 2020; Yüksek-Usta & Tezel-Şahin, 2022; Yüksek-Usta & Kimzan, 2022).

At this point, this study, which is thought to meet a need in the national literature, aims to examine preschool social studies programs in practice in the states of the United States of America. The social studies outcomes in the preschool education programs of ten states out of fifty states (one of which is the District of Columbia, a special region) were examined. It is thought that the findings obtained as a result of the research are important in terms of encouraging updates in the Turkish National

Education Preschool Education Program and constituting a scientific source in case of updates.

Method

In this study, which was designed as qualitative research, the data were collected through document analysis. Documents used in research, which are the correspondence of state institutions or private organizations within, between, or among institutions or with citizens, are called official documents. And it is considered a non-invasive data collection method (Bowen, 2009). A lot of information about the field of research can be obtained through document analysis without the need for interviews and observations. Document review involves finding, reading, taking notes, and evaluating relevant sources for a purpose. It is the process of examining and evaluating printed and electronic materials (books, magazines, newspapers, and e-content documents) (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). The data obtained from the documents were analyzed by the content analysis method. Content analysis helps to organize and classify data into themes and categories (Kıral, 2020; Labuschagne, 2003).

Study Group Documents

The criterion sampling method was used to determine the documents to be included in the research. In criterion sampling, people, events, objects, or situations with certain qualities are included in the research. Units that meet the criteria determined by the researcher are included in the sampling (Büyüköztürk et al., 2016).

In this study, it was preferred to examine the programs of the states of the USA since it is a country that includes social studies in early childhood education programs and the National Council for the Social Studies (NCSS), the largest professional association devoted exclusively to social studies education, was established in the USA in 1921. In determining the states, 9 states with the highest HDI average according to the Human Development Index (HDI) (2018) data and the preschool social studies curricula of the District of Columbia, which is considered a special region, were included in the study (Global Data Lab, 2018), as it was deemed appropriate to examine 10 states from the 50 states of the country according to the power to represent the universe (Büyüköztürk et al., 2016). The Human Development Index (HDI), a measure prepared by the United Nations Development Program (UNDP); "The HDI, which shows the ranking of countries according to their performance and reflects average success in the basic dimensions of human development, is calculated based on three basic indicators. Although the formula for calculating the HDI has changed over time, these indicators are a healthy and long life, being well informed, and having a satisfactory standard of living. The HDI is the geometric mean of the normalized indices for each of the three dimensions. The standard of health is measured by life expectancy at birth. The standard of education consists of two equally weighted sub-components. The level of knowledge is measured by the average years of schooling for adults aged 25 and over, while the level of learning and access to knowledge is measured by the expected years of

schooling for children entering school. The life dimension is measured by GNI per capita according to purchasing power parity converted into international dollars" (Altan, 2020). HDI is the geometric mean of the normalized indices for each of the three dimensions. The geometric averages of these dimensions were created to emphasize that people and their capabilities, not economic growth alone, should be the ultimate criterion for assessing a country's development (HDI, <https://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>).

The selection of the states according to the HDI ranking was influenced by the fact that the HDI, which indicates the level of development, is an average determined by including life expectancy, literacy rate, population, expected years of schooling, government expenditures on education, and primary education completion rates (Kocafe Cebeci & Dilber, 2014). In other words, the study group of the research was formed based on the idea that states with high HDI values would also have high levels of education. It has been revealed that countries with high results in the Program for International Student Assessment (PISA), which has an important place in evaluating the quality of education systems of countries, also have high HDI index values (Ertürk, 2020). According to HDI (2018) data, the top 10 states in the ranking of the states of the United States of America are as follows (Global Data Lab, 2018).

- Massachusetts (HDI-0,956)
- Connecticut (HDI-0,954)
- Minnesota (HDI-0,952)
- New Hampshire (HDI-0,948)
- New Jersey (HDI-0,947)
- Colorado (HDI-0,947)
- North Dakota (HDI-0,946)
- District of Columbia (HDI-0,946)
- Washington* (HDI-0,945)
- Hawaii (HDI-0,945)
- New York (HDI-0,944)

Figure 1
States of America Included in the Study



The social studies framework programs published on the official websites of the education departments of the states were the documents included in the study group. At the time of the study, the program of the state of *Washington could not be accessed, so the next state in the ranking, which had an equal score value, was included in the study. To obtain the written documents of preschool education programs, the documents of preschool social studies framework programs were accessed from the official web pages of each state's ministry of education. The most current versions of the documents available at the time of data collection were included in the study. Access to the programs ended in April 2021. Therefore, the programs included in the study group are the programs that were available before this date.

Ethical Committee Approval

In the article entitled "Social Studies in Preschool Education Programs: The United States of America," ethics committee approval was not obtained because the document analysis model was used as the data collection method and the documents reviewed were published electronically by the Departments of Education in an open access manner.

Data Analysis

The official documents obtained were analyzed by content analysis. Content analysis is a systematic, repeatable technique in which data that are similar to each other with coding based on certain rules are brought together within the framework of certain concepts and themes and summarized by organizing and interpreting them in a way that the reader can understand (Büyüköztürk et al., 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013).

The documents of preschool social studies education programs obtained from the education departments of the states were first translated from English to Turkish. It was observed that the programs had separate titles for each discipline, including history, geography, economics, and citizenship. These documents were then sorted and examined separately and the achievements under the titles of the disciplines on a state-by-state basis were tabulated and combined in one document.

In the analysis of the data, the themes were considered as geography, history, economics, and citizenship disciplines, and the categories were largely formed through the subheadings in the literature on these disciplines (Borden et al., 2013; Geography Education National Implementation Project (GENIP), 2012; Holden et al., 2009; NCSS, 2010). Only the world history category under the History theme was used as "world history" as it is addressed in the social studies curriculum of the State of New Hampshire since it is not included in other curricula and cannot be included in other existing categories. The codes were determined by analyzing the documents and these codes were placed in the categories to which they belonged. The data were organized, presented, and interpreted with graphs and tables.

Validity and Reliability Studies

Validity and reliability criteria in qualitative research are expressed as triangulation, participant confirmation, expert opinion, long time in the field, and rich description (Glesne, 2013; Merriam, 2013). Researcher triangulation is the involvement of more than one researcher in data collection, analysis, and interpretation (Merriam, 2013). In this study, researcher triangulation and rich description criteria were taken into consideration to ensure validity and reliability. To ensure the reliability of the study, the documents analyzed were categorized and coded separately by two researchers. The consistency between the codes was calculated using the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$). According to the formula, the coefficient of consistency between researchers was found to be .80. Since one of the methods that increase the validity of the study in qualitative research is to include detailed quotations (Yıldırım, 2010), direct quotations were made from the documents in the transfer of the findings.

Results

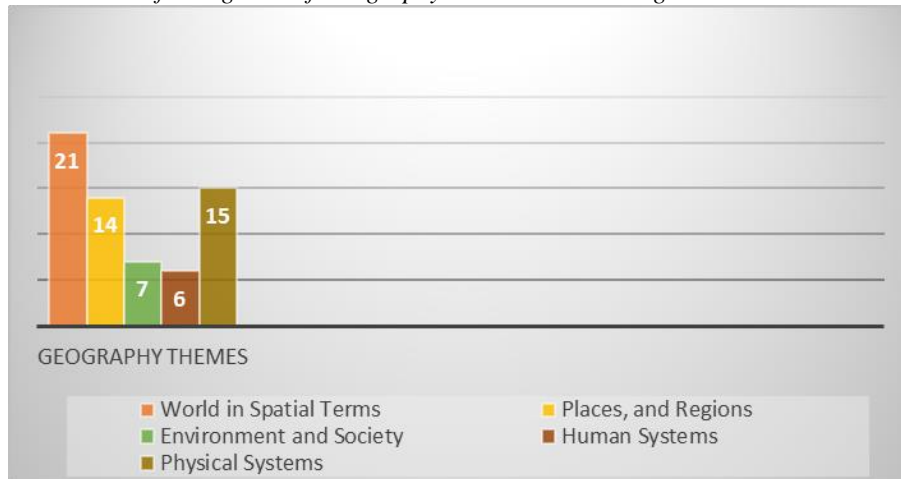
In this section, the content analysis of the social studies objectives in the preschool education programs of the states is presented. In the data analysis, social studies disciplines (history, geography, economics, and citizenship) in the literature were considered as themes. The sub-headings of these disciplines in the literature were considered as categories in the data analysis. By examining the social studies outcomes in the preschool education programs of the states, recurring codes were identified and matched with the categories and the findings were interpreted.

Theme 1: Geography

The outcomes of the geography discipline in the preschool education programs of nine states and the District of Columbia were examined and discussed in the form of codes and categories. Five subtopics of the geography discipline in the literature were identified as categories. These topics are World in Spatial Terms, Physical Systems, Human Systems, Environment and Society, Places and Regions. The distribution of the number of objectives in the state programs of the geography theme according to categories is in Figure 2 and the distribution of categories according to states is in Figure 3.

Figure 2

Distribution of Categories of Geography Theme in State Programs



When Figure 2 is examined, it is seen that the objectives belonging to the World in Spatial Terms category are the ones that occupy the most space in the programs ($f=21$). This is followed by Human Systems ($f=15$), Places and Regions ($f=14$), Environment and Society ($f=7$), and Physical Systems ($f=6$).

Figure 3
Distribution of Categories of the Geography Theme by State

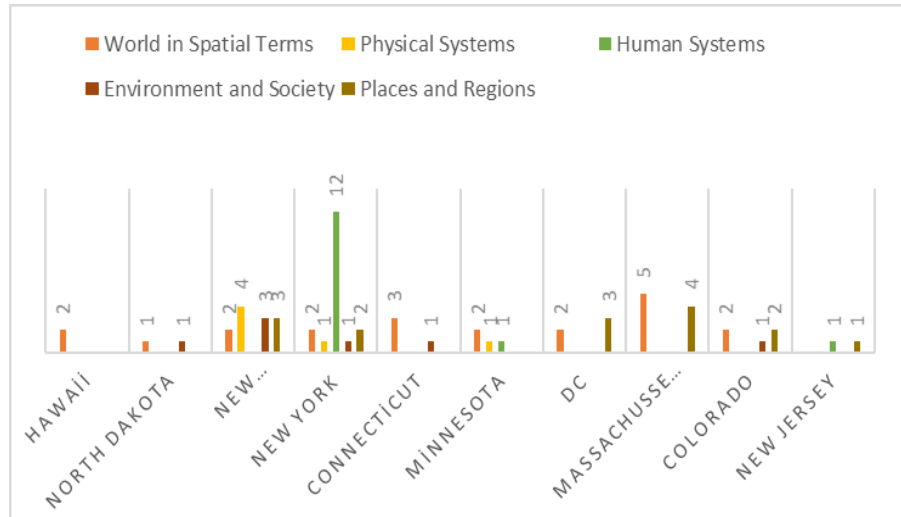


Figure 3 shows the distribution of categories related to the theme of geography based on states. According to the frequency distributions, it is seen that New York ($f=18$) state program contains the most achievements related to the theme of geography. New York is followed by New Hampshire ($f=12$), Massachusetts ($f=9$), the District of Columbia ($f=5$), Colorado ($f=5$), Connecticut and Minnesota ($f=4$), New Jersey, North Dakota and Hawaii ($f=2$). According to the graph, it is noteworthy that the New York State preschool program frequently includes learning outcomes in the category of human systems, while there are no programs other than Minnesota and New York that include learning outcomes in the category of Human Systems. In the graph, it is seen that the Hawaii state program is quite behind in terms of including geography outcomes and only includes the outcome ($f=2$) related to the category of the world in spatial terms. While New York is the state that includes outcomes from different categories, Minnesota and New Hampshire include outcomes in more diverse categories than the others.

Table 5 shows the categories and codes of the outcomes belonging to the theme of geography that the states include in their preschool education programs.

Table 5
Geography Theme's Code and Categories

States	Category 1 The World in Spatial Terms		Category 2 Places and Regions			Category 3 Environment and Society	Category 4 Physical Systems	Category 5 Human Systems			
	Direction and Spatial Expression	Map, Globe etc. Rep. and Usage	Familiar Places and Features (Home, School, etc.)	Address information (Neighborhood, Street, City)	Common Geographical Features	Environmental Features and Effects	Natural Resources and Their Use	Ecosystem Components	Topographic Features and Rep.	Family and Society, Communities	Cultural Features, Different Cultures (Similarity Differences)
Massachusetts	X S1	X S2, S4, S5, S6	X S4, S5, S6	X S3							
Connecticut		X S1, S2, S3				X S4					
Minnesota		X S1, S2						X S3			X S3
New Jersey				X S1						X S2	
New Hampshire		X S1, S2	X S6	X S9	X S5		X S10, S11, S12	X S7, S8	X S3, S4		
District of Columbia	X S1	X S2	X S4, S5	X S3							
Colorado	X S1, S5		X S2, S4			X S3					
New York	X S15	X S17	X S13	X S14		X S18		X S16	X S3, S4, S5, S8	X S1, S2, S6, S7, S9, S10, S11, S12	
North Dakota		X S1				X S2					
Hawaii	X S2	X S1									
Tot. F	6	15	9	5	1	4	3	2	4	5	9

When Table 5 is examined, it is seen that the geography outcomes are classified under five categories "The World in Spatial Terms", "Places and Regions", "Environment and Society", "Physical Systems", and "Human Systems" by the sub-topics of geography in the literature.

The "World in Spatial Terms" category includes "Directional and Positional Expressions" (f=6) with objectives such as "Uses maps, graphs, photographs, and other representations to describe places and relationships" (Connecticut, S2) and "Uses terms to describe the relative position (i.e., above/below, near/far, left/right, and cardinal directions)" (Hawaii, S2). Objectives such as "Defines the properties and purposes of spheres and maps" (New Hampshire, S1), and "Representations and use of maps, spheres, etc." (f=15) are prioritized.

In the "Places and Regions" category, the outcomes "Identify the locations and characteristics of places near the student's home or school" (District of Columbia, S5), "Identify the elements of a physical address, including street name and number, city or town, state (Massachusetts), and country (United States)" (Massachusetts, S3) were coded under the heading "Familiar Places and Their Characteristics (Home, School, etc.)" (f=9).

Among the findings, it is noteworthy that the New York State Curriculum contains the most intensive number of learning outcomes (f=8) within the scope of "Cultural Characteristics and Different Cultures" in the category of "Human Systems". "Explain how people in a community are similar and different (e.g., eat different foods, wear different clothes, speak different languages)." (New York, S7) "Describes some holidays, dances, foods, costumes, and special events in his/her culture." (New York, S11) Except for New York and Minnesota (f=1), no other state included different cultures.

In the "Places and Regions" category, "Develops an awareness of the physical characteristics of the neighborhood/community" (New Jersey, S1), which includes "Address Information (Neighborhood, Street, City)" and similar outcomes. In the category of "Human Systems", "Family and Community Communities" (f=5) is addressed by saying "Defines family members, family characteristics and functions." (New York, S3). For "Topographic Features and Representations" (f=4) in the Physical Systems category, "Explores physical and human features of a place, such as roads, schools, or mountains." (New Hampshire, S4), for "Natural Resources and Their Use" (f=3) in the Environment and Society category, "Describe what natural resources are, such as water or trees." (New Hampshire, S10), for "Ecosystem Components" (f=2), "Explore the components and distribution of ecosystems, such as deserts or rainforests." (New Hampshire, S8) are exemplary.

Theme 2: History

The achievements of the history discipline in the preschool education programs of nine states and the District of Columbia were examined and discussed in the form of codes and categories.

Three subtopics of the history discipline in the literature were identified as categories. These topics are "Time", "Past", and "Change and Continuity". Apart from these, the category of "World History", which emerged from the examination of the learning outcomes, was also added. The distribution of the learning outcomes of the history theme according to categories is shown in Figure 4.

Figure 4
Distribution of Categories of the History Theme in the States



Figure 4 shows the distribution of the gains in the categories of the history theme in the programs. In all programs, "Change and Continuity" (f=23) was the category with the highest number of learning outcomes, followed by "Past" (f=13), "Time" (f=11), and "World History" (f=4). The distribution of categories according to state programs is shown in Figure 5.

Figure 5.
Distribution of Categories of the History Theme by State

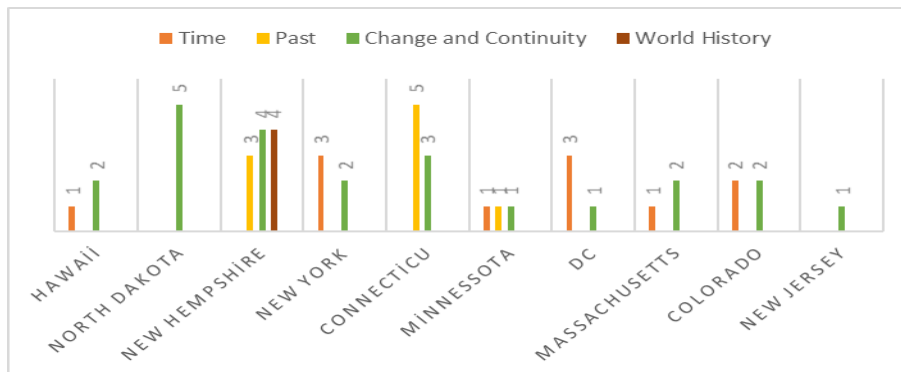


Figure 5 shows the distribution of the categories related to the history theme based on states. According to the frequency distributions, New Hampshire (f=11) is the state that includes the most history objectives in its curriculum. It is followed by Connecticut (f=8), New York and North Dakota (f=5), the District of Columbia and Colorado (f=4), Massachusetts, Minnesota, Hawaii (f=3), and New Jersey (f=1). In addition to these findings, it is noteworthy that the New Hampshire state program has diversity in history categories as well as in geography categories. In addition, it was the only state that had objectives in the "World History" category. Connecticut emphasized the "Past" category and North Dakota emphasized "Change and Continuity" and did not include any other category. It is noteworthy that New Jersey has kept the achievements of the history theme in the background of its program.

Table 6 shows the categories and codes of the learning outcomes related to the theme of history that the states include in their preschool education programs.

Table 6
History Theme's Code and Categories

States	Category 1 Time				Category 2 Change and Continuity			Category 3 Past			Category 4 World History
	Temporal Terms	Event Sequencing Chronological Thinking	Time Tools	Routines	Time-Dependent Change	Past and Present Comparison /Current Events	National, Traditional Celebrations	Historical Sources	Historical People	Historical Events	World History
Massachusetts	X K3						X K1 K2				
Connecticut					X K2	X K1,K3		X K4, K5, K6, K7		X K8	
Minnesota	X K1						X K3			X K2	
New Jersey							X K1				
New Hampshire					X K7	X K5	X K1 K2	X K4	X K3 K4		X K8,K9 K10 K11
District of Columbia		X K2 K3	X K4			X K1					
Colorado	X K1	X K3			X K4	X K2					
New York	X K5	X K3		X K1	X K2	X K4					

Table 6 (continued)

States	Category 1 Time				Category 2 Change and Continuity				Category 3 Past			Category 4 World History
	Temporal Terms	Event Sequencing Chronological Thinking	Time Tools	Routines	Time-Dependent Change	Past and Present Comparison /Current Events	National, Traditional Celebrations	Historical Sources	Historical People	Historical Events	World History	
North Dakota					X K4, K5	X K1,K3	X K2					
Hawaii			X K1		X K1		X K2					
Top. F	4	4	2	1	7	8	8	5	2	2	4	

When the table is examined, it is seen that history learning outcomes are classified under four categories: "Time, Change and Continuity, Past and World History". In the "Change and Continuity" category, "Traditional days and celebrations" (f=8) are prioritized the most. "Compares the traditions and celebrations of people from different cultural backgrounds." (Massachusetts, S2), "Identifies national holidays or celebration days in the United States and explains why they are celebrated." (North Dakota, S2) can be given as examples. "Comparing Past and Present/Current Events" (f=8) is supported by objectives such as "Students compare life in the past and present" (Connecticut, S1), "Students describe how people lived in ancient times and how their lives would be different today (e.g., getting water from a well, growing food, and having fun)" (District of Columbia, S1). The learning outcomes for "change over time" (f=7) are "Demonstrate chronological thinking by describing changes in a community over time" (North Dakota, S4), and "Explain how individuals and groups have made important historical changes" (North Dakota, S5).

"Temporal Terms" in the "Time" category is about using terms related to time (yesterday, today, tomorrow, etc.) as seen in the outcome "Uses words and phrases that distinguish between events that occurred in the past and the present." (New York, S5).

"Chronological Thinking, Event Sequencing" includes learning outcomes such as "Students place familiar events in the order of their occurrence" (District of Columbia, S2). "Time Tools" includes learning about the use of tools that measure time such as calendars and clocks, as seen in the example "Explain change and continuity in time using calendars and simple timetables." (Hawaii, S1).

The category "History" includes "Historical Sources", "Historical People", and "Historical Events". The statements that correspond to these codes in order are

"Identify different types of historical sources" (Connecticut, S4), "Identify individuals and/or groups that have profoundly influenced life in the United States" (New Hampshire, S3), "Explain how people learned about the past. For example: Learning from elders, photographs, artifacts, buildings, diaries, stories, videos" (Minnesota, S2).

Among the findings, it is noteworthy that the New Hampshire state program is the only state that includes the learning outcomes belonging to the "World History" category. As emphasized under the heading of data analysis, this category was used as it was expressed in the program since it was not included in the programs of other states and could not be combined with other categories. The outcomes assessed under this category are as follows: "Define the concept of diversity; Recognize that people in different countries have different social and political systems; Define the concepts of values and beliefs; Explore ways in which societies around the world express themselves artistically, such as through song, dance, or dress (New Hampshire, S8; S9, S10, S11).

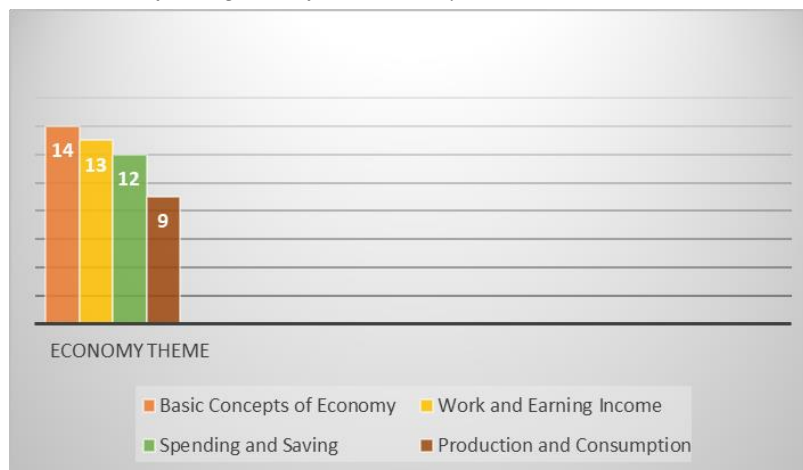
Theme 3: Economy

The outcomes of the economics discipline in the preschool education programs of nine states and the District of Columbia were examined and discussed in the form of codes and categories.

Four sub-headings of the economics discipline in the literature were identified as categories. These titles are "Basic Concepts of Economics", "Spending and Saving", "Work and Earning Income", and "Production and Consumption". The distribution of the number of objectives in the state programs according to categories is shown in Figure 6.

Figure 6

Distribution of Categories of the Economy Theme in the States



When Figure 6 is analyzed, it is seen that the category with the highest number of learning outcomes in the economy theme is "Basic Concepts of Economy" (f=14). This category is followed by "Work and Earning Income" (f=13), "Spending and Saving" (f=12), and "Production and Consumption" (f=9). Among the ten states, New Jersey is the only state without economic outcomes.

Figure 7
Distribution of Categories Related to the Theme of Economy by State

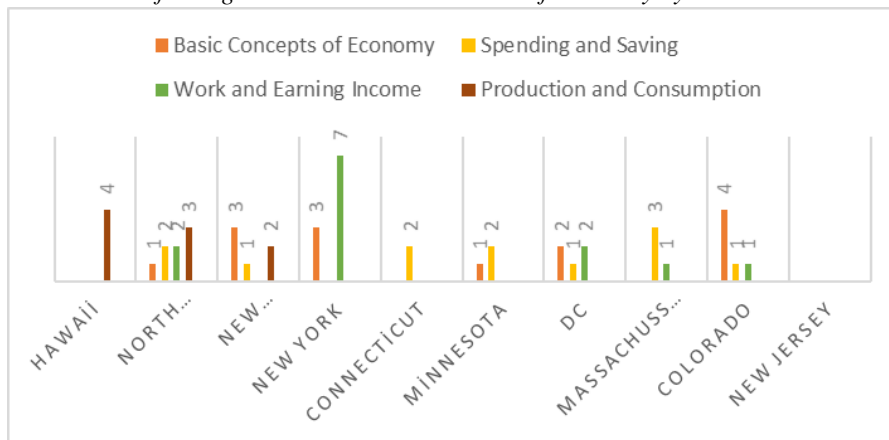


Figure 7 shows the distribution of categories related to the economy theme on a state-by-state basis. According to the frequency distributions, New York (f=10) has the highest number of outcomes in the state program. This state is followed by North Dakota (f=8), Colorado, New Hampshire (f=6), the District of Columbia (f=5), Massachusetts and Hawaii (f=4), Minnesota (f=3), and Connecticut (f=2). In the New York State program, the intensity of the outcomes related to obtaining a job and income is noteworthy. As in the other themes, Hawaii seems to have addressed the outcomes in a single category, "Production and Consumption". North Dakota stands out as a program with a relatively balanced distribution of categories. Clarkodo and New Hampshire also include outcomes from different categories in their programs compared to other states. Although the "Spending and Saving" category does not rank first in terms of frequency, it differs from the others in that it is included in every state program. There are no economic objectives in the New Jersey State pre-school program. In Table 7, the categories and codes of the acquisitions related to the economy theme included in the pre-school education programs of the states are given.

Table 7
Economy Theme's Code and Categories

States	Category 1 Basic Concepts		Category 2 Spending and Saving			Category 3 WorS and Earning Income	Category 4 Production and Consumption		
	Define Basic Concepts (money, bank, etc.)	Distinguishing Basic Concepts	Differences Between Needs and Wishes	Spending	Saving	Community Helpers	Earning Income from Work	Production	Consumption
Massachusetts			X S2	X S2, S3		X S1			
Connecticut					X S1,S2				
Minnesota		X S3	X S1,S2						
New Jersey									
New Hampshire	X S1,S3,S4		X S3					X S2,S5	
District of Columbia	X S4,S5			X S3		X S1	X S2		
Colorado	X S2,S4, S5,S6				X S3		X S1		
New York	X S1,S4	X S2				X S3,S5, S6,S7 S8,S9, S10			
North Dakota	X S1		X S3		X S2	X S4	X S5	X S2	X S2,S3
Hawaii								X S1, S2	X S1,S2
Top. f	12	2	5	3	4	10	3	5	4

When Table 7 is examined, codes such as defining basic concepts and distinguishing basic concepts are seen in the Basic Concepts category. In the Basic Concepts category, the outcome "Describes how money is used as a medium of exchange" (Colorado, S5) can be shown as an example of "Defining Basic Concepts" (f=12). As for "Distinguishing Basic Concepts", "Distinguishes between products (objects that can be seen and touched) and services (behaviors and activities)." (Minnesota, S3), which corresponds to distinguishing the basic concepts of economics from each other.

In the next category, "Work and Income Generation", the "Service Sector", which mostly includes professions, is mentioned. For example, he shows that he is interested in a future career by making statements such as "I want to be a firefighter when I grow up" (New York, S9). Within the scope of "Earning Income from Work"

(f=3), there are statements such as "Explains how people earn income and save money" (North Dakota, S5).

In the "Spending and Saving" category, the sample outcome for understanding "Differences between Needs and Wants" (f=5) is "With guidance and support, asks and answers questions about buying, selling, or trading things and explains how people make choices about what they need and want" (Massachusetts, S2), while in "Saving and Accumulating" (f=4), "Gives examples to distinguish spending from saving" (Colorado, S3). The statement "Determines what people buy with the money they earn" (District of Columbia, S5) fulfills the learning in the context of "Spending" (f=3).

"Production" (f=5) and "Consumption" (f=4) outcomes in the "Production and Consumption" category are usually emphasized in the same statement. An example of an outcome with both codes is seen in the Hawaii State Curriculum as "Distinguish between buyers (e.g., parent or caregiver) and sellers (e.g., store owner or another producer)." (Hawaii, S2).

Theme 4: Citizenship

The outcomes of citizenship discipline in the preschool education programs of nine states and the District of Columbia were examined and discussed in the form of codes and categories.

Four sub-headings of the citizenship discipline in the literature were identified as categories. These are; "Democratic Values and Civic Participation", "Political Concepts", "Global Connections", and "National Values". The distribution of the number of objectives in the state programs according to categories is shown in Figure 8.

Figure 8
Distribution of Categories of the Citizenship Theme in the States

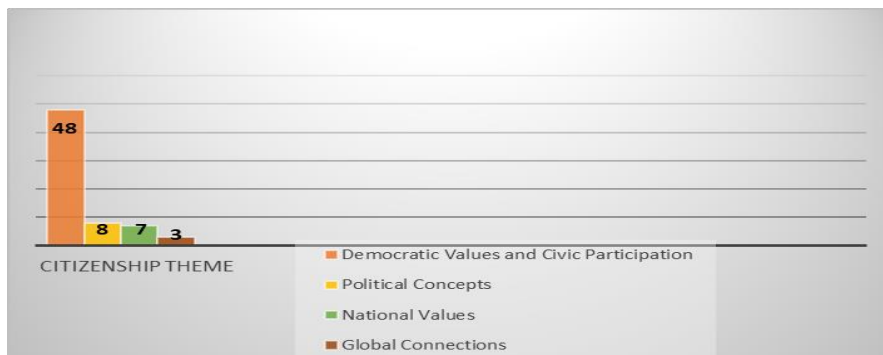
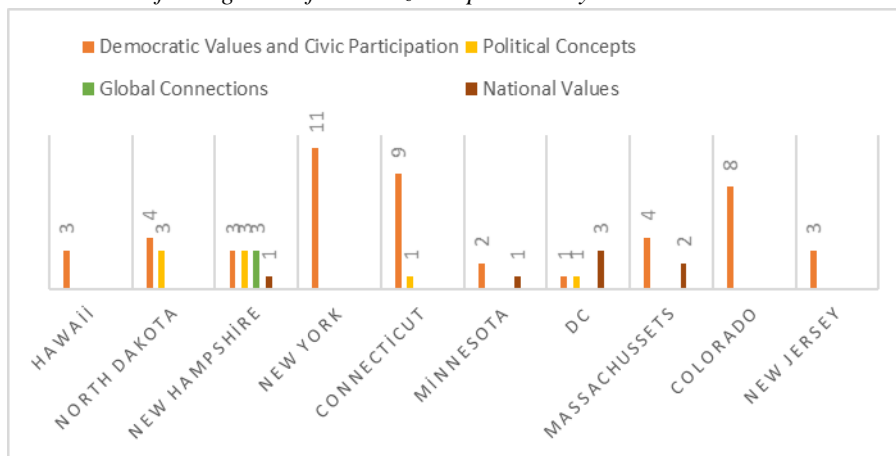


Figure 8 shows the distribution of categories according to their frequency values. When the graph is analyzed, it is seen that the category with the highest number of outcomes in the citizenship theme is "Democratic Values and Civic Participation" ($f=48$) with a significant proportional difference. This category is followed by "Political Concepts" ($f=8$), "National Values" ($f=7$), and "Global Connections" ($f=3$). Figure 9 shows the distribution of the categories related to the theme of citizenship based on states.

Figure 9

Distribution of Categories of the Citizenship Theme by State



According to the frequency distributions, New York ($f=11$) is the state that includes citizenship outcomes in its curriculum the most. This is followed by New Hampshire and Connecticut ($f=10$), Colorado ($f=8$), North Dakota ($f=7$), Massachusetts ($f=6$), District of Columbia ($f=5$), Minnesota, New Jersey, and Hawaii ($f=3$). It is noteworthy that although the New York state program contains the most outcomes related to the citizenship theme in terms of frequency, these outcomes are only under the category of "Democratic Values and Civic Participation". Hawaii, New Jersey, and Colorado programs also only have outcomes related to "Democratic Values and Civic Participation". New Hampshire differs from the other states in that it includes a balanced distribution of various categories in almost all themes. Table 8 includes citizenship codes and categories by state.

Table 8
Citizenship Theme's Code and Categories

States	Category 1 Democratic Values and Civic Participation		Category 2 Political Concepts	Category 3 National Values		Category 4 Global Connections		
	Rules	Democratic Principles and Values	Active Participation in Processes	Basic Concepts	Administration /Government	Public Officers	Symbols	National Document/ Festival/People
Massachusetts	X S1,S3	X S3	X S2				X S4	X S4
Connecticut	X S5,S6, S7,S8	X S4	X S3,S4, S2,S9			X S1		
Minnesota	X S3	X S1					X S2	
New Jersey	X S1		X S2,S3					
New Hampshire	X S4		X S9,S10	X S1,S3	X S5		X S2	X S6,S7, S8
District of Columbia		X S3			X S4	X S1,S2	X S2	
Colorado	X S4,S8		X S1,S2 S3,S5 S6,S7					
New York	X S2,S3, S4,S5,S7,S8	X S6, S9	X S1,S9 S10					
North Dakota	X S5	X S4	X S6,S7	X S1	X S2, S3			
Hawaii	X S1		X S2,S3					
Tot. f	19	7	22	1	4	3	4	3

As can be seen in Table 8 the achievements in the category of "Democratic Values and Civic Participation" are quite high compared to the others (f=48). In this category, "Active Participation in Processes" includes statements such as "Demonstrates ways to improve the quality of life in his/her school or community" (Hawaii, S3). The sentence "Determines the rules that protect themselves and others" (New York, S3) refers to learning about "Rules" (f=19). "Students retell stories that demonstrate honesty, courage, friendship, respect, responsibility, and the wise or judicious use of power and explain how the stories demonstrate these qualities" (District of Columbia, S3) is an example of learning under "Democratic Principles and Values".

The following categories in the field of citizenship are "Political Concepts" (f=8), "National Values" (f=7), and finally "Global Connections" (f=3). An example of "Basic Concepts" in the "Political Concepts" category "Explains the reasons and purposes of rules, laws, and authorities" (North Dakota, S1). "Compare classroom and school rules with the rules of the United States government system" (New Hampshire, S1). "Identify the roles and responsibilities of people in authority (local/state/national e.g., judge, mayor, governor, police)." (Connecticut, S1), "Public Officials" is also included in the content.

In the "National Values" category, "Symbols" and "National Document/Day/Persons" stand out. "Symbols", "Identifies national and local symbols, songs and traditions. For example American flag, bald eagle, White House, Statue of Liberty, state flag, pledge of allegiance." (Minnesota, S2). "National Document/Day/People" includes "Students learn about the events or people celebrated on U.S. national holidays and why Americans celebrate them (e.g., District of Columbia Independence Day, Columbus Day, Independence Day, Martin Luther King Jr. Day, Columbus Day, Independence Day, Martin Luther King Jr. Day, Presidents Day, Thanksgiving Day, and Flag Day." (District of Columbia, S1) again emphasizes the importance of recognizing important days and people related to their country.

The learning outcomes in the "Global Connections" category are directly grouped under a single category. This category is found in only one of the ten education programs examined, the education program of the State of New Hampshire. From this program, the learning outcome "Describes how countries interact with each other culturally" (New Hampshire, S7) can be cited as an example.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, the programs of the states determined according to the Human Development Indices and the District of Columbia in the United States of America, where social studies education is included in preschool education programs with a separate title, were examined. The results based on themes are interpreted in this section.

As in many developed countries, it is seen that geography is compulsory for the 5-11 age group in the curriculum of England and geography is included in the early learning objectives of the curriculum for children aged 3-5 (Catling, 2005). In Finland, there is a gap between the aims of geography taught in schools and children's and young people's perceptions of geography, and this situation is similar in many other countries (Tani, 2011). This may suggest that there are some differences between the needs of children and the programs. Looking at the programs of the state and one special district examined in this study, it was seen that the category of "The World in Spatial Terms" came to the fore within the scope of geography in terms of content. The "Human Systems" category is the other category that follows the "World in Spatial Terms" category with a number of objectives. The category with the least number of learning outcomes is "Physical Systems". In general, it was observed that geography objectives were mostly included in the early childhood education program

of New York State. The only category included in all of the programs examined was "The World in Spatial Terms". In Turkey, Öztürk et al., (2015) examined the preschool education program as a whole in the context of geography. In the evaluation made according to developmental areas, it was revealed that the achievements that can be associated with geography are mostly in the cognitive development area. In addition, it was stated that there are concepts and achievements related to spatial terms related to location, place, and direction, and elements related to human and environmental interaction are also included in the program. Soydan (2014), in a study on the views of preschool teachers in the USA, Austria, and Turkey on geography education, concluded that more than half of the teachers in Turkey included the themes of "Location, Place and Region" in their geography activities. On the other hand, more than half of the teachers in the USA and Austria did not include "Location and Place" themes, but they preferred the "Region" theme more than the others. This situation shows that similar themes are included in different countries and provides information about the differentiation of their use in the curriculum.

Countries such as Norway and Germany also include some objectives for historical teaching for early childhood children in their programs (Skjæveland, 2017). When the outcomes of the history discipline in the early childhood education programs of nine states and the District of Columbia are examined, it is seen that the prominent category is "Change and Continuity". The "Change and Continuity" category is the only common history category in all the programs examined. In addition, the number of learning outcomes belonging to the categories of "Time" and "Past" is also considerable. The category with the least number of objectives is "World History", which is only seen in the New Hampshire State Education Program. It is noteworthy that there is a very limited number of learning outcomes related to "World History" in the programs. This situation can be explained by the views (Sözer, 1998) that children should develop gradually toward society, nation, and humanity, starting with the subjects closest to the child, according to the principle of from near to far, taking into account the developmental levels of children. Since the category of "Change and Continuity" is developmentally more appropriate for this age group than other areas, this category may be considered to come to the fore. Piaget stated that it is very difficult for children to understand abstract concepts and that time is an abstract concept (Levin et al., 1978). The concept of change, which is a result of time, can be considered a concept that can be conveyed and discussed more concretely. For this reason, when the concept of change is evaluated in terms of enabling concrete discussion, it provides ease of use in learning processes within a framework suitable for children's development. In addition, since children are in rapid physical change as a characteristic of their age period, they can understand time-dependent change with the support of themselves, their shrunken clothes, and old photographs (Yüksek Usta & Tezel Şahin, 2020).

When the achievements belonging to the discipline of economics were analyzed, it was seen that most achievements were within the scope of "Basic Concepts of Economics". When evaluated in terms of states, no learning outcomes related to

economics were identified in the New Jersey State curriculum. The highest number of outcomes was found in New York State's program. When the results were evaluated in terms of codes, it was seen that "Spending and Saving" were included in 7 education programs. Financial literacy, which is the main objective of economics outcomes, has come to the agenda as an important field of education in recent years and has been evaluated in PISA exams since 2012 (OECD, 2014; OECD, 2012). The crises experienced worldwide and the acceleration of national and international changes make financial literacy education necessary. Being financially literate starts with the individual himself/herself and affects even the society in which he/she lives. Therefore, the importance of financial literacy education on both local and global scales should not be ignored (Özkale, 2018). Accordingly, countries have started to include financial education in their education curricula (Blue, Grootenboer, & Brimble, 2014). In his study, Güvenç (2017) revealed that the highest number of learning outcomes related to financial literacy in the curricula in our country, based on compulsory courses, is at the primary school (1st-4th grade) level, followed by middle school and high school. There is no direct area of economics or financial literacy in preschool education programs. However, it is suggested that studies should be conducted on the competencies of the preschool education program and pre-service teachers on this subject (Tican Başaran et al. 2021).

In the field of citizenship, the category of "Democratic Values and Civic Participation" was the most common category in the programs. This category also attracted attention as it was the only category included in all 10 programs examined. The category with the least number of outcomes in the programs was "Global Connections" and it was seen that it was only included in the program of the State of Colorado. The "Democratic Values and Civic Participation" outcomes, which are discussed intensively, suggest that the concept of active citizenship is more prominent in the field of citizenship. Because belonging, participation, and perception of value in this process are directly related to the components of active citizenship (Baker, 2013). Rapoport (2009) examined the programs of states in the context of global citizenship. In the study in which all social studies programs from early childhood to 12th grade were analyzed, it was revealed that only two states emphasized this dimension of citizenship. It was emphasized that American teachers were less enthusiastic about incorporating global citizenship perspectives into their teaching compared to European and Asian teachers. This may explain why the "Global Connections" category was also very limited in this study. Hartman (2017) emphasized that globally-oriented discussions in early childhood social studies can rise above the developmental level of young children, but experiences with a globalized curriculum through pre-service education can help to broaden pre-service teachers' perspectives on world issues and their views on appropriate social studies content for young children. Therefore, changes in teacher education should be considered important before effectively incorporating globalization outcomes into early childhood curricula. In addition to the global context, the National Center for Learning and Citizenship (NCLC) argues that citizenship education is the

responsibility of all schools and education systems at all levels, not just civics teachers and designated classrooms throughout high school. Therefore, it is possible and necessary to include activities related to citizenship skills and competencies at all levels with appropriate content, pedagogy, and support (Torney-Purta et al., 2006).

Considering the programs examined, it can be said that the area of social studies is quite limited in the preschool education program in Turkey. Although the outcomes in the developmental areas are related to social studies, it is possible to say that it would be more effective to address these outcomes more systematically and directly within the framework of geography, history, economy, and citizenship, just like in the states of the USA. In general, it has been determined that the outcomes of the National Education Preschool Education Program (2013) are rarely associated with social studies (Öntaş et al., 2021). For example, when the program is evaluated in the field of geography, it can be said that the categories of the world and human systems come to the fore in spatial terms (MEB, 2013b). However, within the scope of preschool education in Turkey, processes in the field of geography are planned within science and mathematics activities (Can Yaşar et al., 2012). It is very important to open up space for social studies activities similar to the fields of science and mathematics in the Preschool Education Program update studies. In addition, it is recommended that courses on social studies and its sub-fields in early childhood be added to the content of pre-service education in teacher training institutions. Researchers may also be advised to examine programs in other developed countries other than the United States that include social studies in their preschool education programs.



Okul Öncesi Eğitim Programlarında Sosyal Bilgiler: Amerika Birleşik Devletleri Örneği

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	26.04.2022	29.03.2023	19.10.2023

Semiha Yüksek Usta ¹

Süleyman Demirel Üniversitesi

İlayda Kimzan ²

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öz

Araştırmada Amerika Birleşik Devletleri Eyaletlerinin okul öncesi eğitim programlarında yer verdikleri sosyal bilgiler (tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık) kazanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu nitel araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen eyaletler ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ülkedeki 50 eyalet arasından İnsani Gelişme Endeksi (İGE) (2018) verilerine göre en yüksek ortalamaya sahip 10 eyaletin okul öncesi eğitim programlarının sosyal bilgiler kazanımları incelenmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi coğrafya teması kazanımlarında harita ve küre kullanımı, ev okul gibi tanıdık yerlerin özellikleri, kültürel özellikler ile farklı kültürlerle yönelik kazanımların ön planda olduğu görülmüştür. Tarih temasında geçmiş ve günümüz arasında kıyaslamalar yapma, ulusal çapta gelenekselleşmiş kutlamalar ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ekonomi temasında ise ekonomiye ilişkin temel kavramlar ve meslekler hakkında kazanımlar öne çıkmaktadır. Son olarak vatandaşlık temasında demokratik süreçlere etkin katılımı ve topluluk kurallarına sıklıkla yer verilen kazanımlar olduğu görülmüştür. Bu araştırma Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının güncellenmesi ve genişletilmesine yönelik çalışmalara destek sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi sosyal bilgiler eğitimi, ABD okul öncesi programı, okul öncesi coğrafya, okul öncesi tarih, okul öncesi ekonomi, okul öncesi yurttaşlık (vatandaşlık), okul öncesi eğitim programı.

¹*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, E-posta: semihausta@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6371-0307>

²*Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, E-posta: ilaydakimzan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0743-3162>*

Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin çocukları farklı kültürlerle, insanlarla, bakış açılarıyla ve onların farklı ihtiyaçlarıyla tanıştırmak gibi önemli bir işlevi bulunmaktadır. Çocuklar, farklı ülkelerdeki insanların kültürlerine, yaşam biçimlerine saygı duymayı öğrenerek hoşgörü geliştirebilirler. Bunun yanında kendilerini ve çevrelerini hem sosyal ilişkiler hem mekanlar bağlamında tanıyarak deneyim edinme fırsatı yakalamaktadırlar. Sosyal ilişkilerle önemli bağlantısı olan sosyal bilgiler, çocuklara içinde buldukları dünyayı daha kolay anlamlandırma ve topluma daha hızlı uyum sağlama bağlamında destek sağlamaktadır. Sosyal ilişkilerle önemli bağlantısı olan sosyal bilgiler, çocuklara içinde buldukları dünyayı daha kolay anlamlandırma ve topluma daha hızlı uyum sağlama noktasında destek sağlamaktadır. Örneğin yurttaşlık etkinlikleri çerçevesinde çocuklar, okul ve sınıf kuralları, demokratik katılım ve haklarına yönelik farkındalık geliştirirken temelde nasıl daha iyi birer yurttaş olabileceklerini öğrenirler (Koralek ve Mindes, 2012). Coğrafya etkinlikleri ile çocuklar çevrelerindeki doğal güzelliklere, dünyadaki fiziksel ve beşerî koşullara karşı ilgilerinin artırılması yoluyla dünyaya karşı hayranlık duyguları özendirilir (Conway ve diğ., 2008). Tarih etkinlikleri aracılığıyla kendilerinde ve çevrelerinde meydana gelen değişim ve gelişim hakkında farkındalık geliştirir ve değişimin kaçınılmaz olduğunu kavrarlar. Ekonomi etkinlikleri ile finans okuryazarı bireyler olarak yetiştirebilmeleri için temel farkındalıkları edinirler. Tasarruf, harcama, biriktirme, meslekler ve iş gücü, emek gibi kavramlara ilişkin farkındalık geliştirirler. Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin, bu sayılan katkılarıyla birlikte çocukların kamu yararını gözeten, kültürel farklılıklara saygılı, demokrat küresel yurttaşlar olmalarını özendirdiği de belirtilmektedir (NCSS, 1994). Çocuklara söz konusu önemli etkileri olan sosyal bilgiler eğitiminin Türkiye’deki mevcut durumuna bakıldığında, sosyal bilgiler dersinin 4-8 sınıflar arasında verildiği görülmektedir. Dördüncü sınıftan önce bir, iki ve üçüncü sınıflarda ise çocuklar sosyal bilgiler konularını da içeren hayat bilgisi dersi almaktadırlar [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018]. Türkiye’de uygulanan Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programında ise (MEB, 2013) henüz etkinlikler arasında sosyal bilgiler eğitimi yer almamaktadır, ancak uygun kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Aktın’ın (2019) yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmen adayları, erken çocuklukta sosyal bilgilerin okul öncesi eğitim programında bulunan kazanım ve kavramlarla, yaşamla ilişkili bir etkinlik türü olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacıların görüşme ve gözlemlerine, MEB okul öncesi eğitim programı etkinlik kitapçığında (MEB, 2013a) yer alan öneri etkinliklere de dayanarak; öğretmenler tarafından sınıflarında sosyal bilgilere yönelik meslekler, alışveriş, milli bayram ve kutlamalar, saat ve takvim etkinlikleri ve benzeri etkinlikler yapıldığını söylemek olanaklıdır. Bu durum, sosyal bilgilerin aslında kaçınılmaz biçimde çocukların yaşamında yer aldığını ve yaşamla iç içe olması nedeniyle de öğretmenler tarafından farklı etkinlik türlerinin içerisinde sınıflarında ele alındığını düşündürmektedir.

Okul öncesi eğitim programına bakıldığında; “Okul öncesi eğitimde, kazanım ve göstergelerin kazandırılmasında konu veya tema merkezli eğitim söz konusu değildir ancak eğitim süreci planlanırken çeşitli konulardan yararlanılabilir. Burada

asıl amaç, ele alınan konunun öğretimi değil o konu yardımı ile kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesidir” (MEB, 2013b) ifadesi ile mevcut programın ünite veya konu bazlı olmadığı açıkça belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim programında amaç gelişimsel kazanım göstergelere farklı etkinlik türlerini araç olarak kullanarak ulaşmaktır. Söz konusu etkinlik türleri ise Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri olarak belirtilmektedir (MEB, 2013b). Programda kazanım ve göstergeler yalnızca gelişimsel alanlara ait olarak verilmiş olduğundan etkinlik türleri ile eşleştirme yapılmamaktadır. Programdaki mevcut kazanım ve göstergelere sosyal bilgiler eğitimi açısından bakıldığında; sosyal duygusal gelişim alanında 13, bilişsel gelişim alanında 6 ve dil gelişimi alanında 2 kazanımı aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler alanlarında sınıflamak mümkündür.

Tablo 1’de Okul Öncesi Eğitim Programında Coğrafya teması ile eşleşen kazanımlar görülmektedir.

Tablo 1

Okul Öncesi Eğitim Programında Coğrafya Teması ile Eşleştirilebilecek Kazanımlar

Coğrafya	SDG.Kazanım 9.	Farklı kültürel özellikleri açıklar.
	SDG.Kazanım 8.	Farklılıklara saygı gösterir.
	D.G.Kazanım 10.	Görsel materyalleri okur.
	B.G.Kazanım 20.	Nesne/sembollerle grafik hazırlar.
	B.G.Kazanım 13.	Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.
	B.G.Kazanım 10.	Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.
	SDG.Kazanım 13.	Estetik değerleri korur.

Tablo 1’e göre, 3 Sosyal Duygusal Gelişim, 1 Dil Gelişimi ve 3 Bilişsel Gelişim kazanımı Coğrafya temasıyla eşleşmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programında Tarih teması ile eşleştirilebilecek kazanımlar ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Öncesi Eğitim Programında Tarih Teması ile Eşleştirilebilecek Kazanımlar

Tarih	B.G.Kazanım 21.	Atatürk’ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.
	B.G.Kazanım 18.	Zamanla ilgili kavramları açıklar.
	SDG.Kazanım 11.	Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.
	SDG.Kazanım 14.	Sanat eserlerinin değerini fark eder.

Tablo 2'ye göre, Tarih temasıyla eşleşebilen 2 Bilişsel Gelişim, 2 Sosyal Duygusal Gelişim kazanımı bulunmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programında Ekonomi teması ile eşleştirilebilecek kazanımlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3*Okul Öncesi Eğitim Programında Ekonomi Teması ile Eşleştirilebilecek Kazanımlar*

Ekonomi	B.G.Kazanım 13.	Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.
	SDG.Kazanım 16.	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.
	D.G.Kazanım 10.	Görsel materyalleri okur.

Tablo 3'e göre, 1 Bilişsel Gelişim, 1 Sosyal Duygusal Gelişim ve 1 Dil Gelişimi Kazanımları Ekonomi temasıyla eşleşebilmektedir. Tablo 4'te ise Okul Öncesi Eğitim Programında Yurttaşlık teması ile eşleştirilebilecek kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 4*Okul Öncesi Eğitim Programında Yurttaşlık Teması ile Eşleştirilebilecek Kazanımlar*

Yurttaşlık	SDG.Kazanım 16.	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.
	SDG.Kazanım 12.	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.
	SDG.Kazanım 11.	Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.
	SDG.Kazanım 10.	Sorumluluklarını yerine getirir.
	SDG.Kazanım 6.	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.
	SDG.Kazanım 2.	Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.
	SDG.Kazanım 1.	Kendisine ait özellikleri tanıtır.

Tablo 4'e göre 7 Sosyal Duygusal Gelişim kazanımı Yurttaşlık temasıyla eşleştirilebilmektedir.

Türkiye'de erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin durum bu şekilde özetlenebilirken gelişmiş ülkelere bakıldığında ABD başta olmak üzere, İngiltere (Catling, 2005), Norveç ve Almanya (Skjæveland, 2017) gibi ülkelerde sosyal bilgilerin erken çocukluk döneminde kendisine yer bulan bir çalışma alanı olduğu görülmektedir. ABD Eyaletleri okul öncesi eğitim programlarında tarih, coğrafya, ekonomi ve yurttaşlık disiplinlerine ait kazanımlar yer almaktadır (CESSS, 2014; DCSS, 2020; MASSS, 2011). Amerika'da sosyal bilgilerin erken çocukluk eğitiminde yer almasının tarihi 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. Mitchell

tarafından 1934 yılında “şimdi ve burada” (Here and Now) eğitim programında sosyal bilgilerin küçük çocuklara kendi çevresinden başlayarak öğretmeye dayalı sarmal ve genişleyen yapıda bir program önerdiği görülmektedir. Bu program okul öncesi düzeyde “Ev ve komşuluk”, birinci sınıf düzeyinde “Toplum ve toplum gönüllüleri”, ikinci sınıf düzeyinde “Kendi ülkesi” ve üçüncü sınıf düzeyinde “Diğer ülkelerdeki insanlar” hakkında bilgi edinmeyi öncelemek şeklinde genişleyerek ilerlemektedir (akt., Seefeldt ve diğ., 2015). Hill tarafından 1923 yılında geliştirilen programda ise birinci sınıf ve okul öncesi düzey için davranış öğretim programı (müfredatı) kitabı çocuklar için sosyal becerilere ve ahlaki davranışlara odaklanmaktadır. Böylece okul öncesi düzeyde özellikle sosyal yaşam becerileri ve ahlaki davranışların edinilmesini ön planda tutan bir yaklaşımın benimsenmesinde artış görülmüştür ve bu durum 1930’lu yıllara kadar devam etmiştir (akt., Seefeldt ve diğ., 2015).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies -NCSS) (1984) tarafından anaokulu, “sosyal ortamda benlik bilinci”; birinci sınıf, “okul ve aile hayatındaki birey”; ikinci sınıf, “mahalle”; üçüncü sınıf, “topluluktaki diğer kişilerle dünyayı paylaşmak” geleneksel içerikleri kapsamı yönünden tanımlanmıştır. Daha sonraki yıllarda ise eğitimciler, küçük çocukların halihazırda kendileri, aileleri ve dünya hakkında birçok şey bilerek okula geldiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öncekine oranla daha soyut tarihsel ve coğrafi kavramları algılayabileceklerini ve öncekinden daha fazla grafiksel kavramları anlayabilmelerinin olanaklı olduğunu belirtmeye başlamışlardır (Wade, 2002).

Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children -NAEYC) (1986) raporunda çocukların erken dönemde temel ekonomik kavramları, farklı gruplara yönelik toplumsal tutumları ve politik tutumları okulun ilk yıllarında öğrendiklerini belirtmiştir. Bu nedenle de “şimdi ve burada” program yaklaşımından uzaklaşarak çocuklara daha geniş perspektif sunmaları yönünde öneri getirmiştir. Aslında coğrafi temsiller, zaman, ekonomi kavramları gibi sosyal bilgilere ait konuların küçük çocuklar için uygun olup olmadığına yönelik tartışmalar Piaget’in araştırmalarına da dayanmaktadır. Schoenfeldt’in (2002) aktardığına göre, Piaget ve Inhelder (1956) sekiz yaşından önce çocukların mekânların temsili biçimlerini (harita okuma) anlama yeteneği geliştiremeyeceğini öne sürmüşlerdir. Aksini düşünen araştırmacılardan Priddle ve Rubin (1977), dört buçuk yaşındaki çocukların uzamsal yeteneklerini inceledikleri çalışmada bir şeyin diğer nesnelere göre yerini anlama gibi uzamsal kavramları çocukların kavrayabildiklerini görmüşlerdir. Çalışmada okul öncesi çağıdaki çocuklar, kendilerinin ve karşılarındaki kişilerin sağ ve solu arasında ayırım yapabilmişlerdir. Çalışma ayrıca çocukların becerileri sözel veya motor becerilere dayalı yöntemle eşit derecede iyi öğrenebileceklerini fakat çocukların hareket içeren yöntemlere daha olumlu tepki verdiğini ortaya koymuştur. Yüksek-Usta ve Tezel-Şahin (2019) yapmış oldukları bir çalışmada sosyal bilgilere yönelik etkinliklerin eğitim programında yer aldığı Montessori anaokuluna devam eden çocuklarla, sosyal bilgiler etkinlik türünün olmadığı devlet anaokuluna devam eden çocukların coğrafi farkındalıklarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak bilişsel gelişimin öncüsü

olan Piaget (1988) tarafından çocukların dünyayı algılamalarını ortaya çıkarmak için yapılan araştırmanın sonuçları ile kıyaslamışlar ve artık çocukların eğitimsel deneyimler yoluyla eskiye oranla farklılaşmış bir dünya algısına sahip olduklarının göz önüne alınması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Çocuklar için daha farklı eğitim içeriklerinin ortaya konmasına yönelik destekleyici durumlardan biri de son yıllarda artan sayıda araştırmacının, olabilecek en erken yaşta ekonomi (Sherraden ve diğ., 2011), yurttaşlık, küresel yurttaşlık konularının (Hancock, 2017; Kemple, 2016) öğretim programlarına (müfredatlarına) dahil olması gerektiğini belirtmesidir. OECD (2014) tarafından yapılan PISA testine 2012 yılında önce ekonomi, yani finansal okuryazarlık becerileri daha sonra da küresel yetkinlik becerileri (OECD, 2018) eklenmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim programında yer almamasının yanında erken çocukluk döneminde tarih, coğrafya, yurttaşlık ve ekonomi ile ilgili yapılan araştırmalara geçmişten günümüze bakıldığında da sınırlı sayıda olduğu ancak gittikçe artan sayıda araştırmanın yapıldığı ve birçoğunun yakın tarihli araştırmalar olduğu görülmektedir (Aktın, 2014a; Aktın, 2014b; Aktın, 2016; Aktın ve Dilek, 2016; Can-Yaşar ve diğ., 2012; Coşkun-Keskin ve Daysal, 2012; Güler ve Tuğrul, 2007; Kırtel ve Yüceer, 2019; Kimzan, 2021; Tican-Başaran ve diğ., 2021; Uçuş-Güldalı, 2017; Yüksek-Usta ve Tezel-Şahin, 2018; Yüksek-Usta ve Tezel-Şahin, 2019; Yüksek-Usta ve Tezel-Şahin, 2020; Yüksek-Usta ve Tezel-Şahin, 2022; Yüksek-Usta ve Kimzan, 2022).

Ulusal alanyazında da bir gereksinimi karşılayacağı düşünülen bu araştırmada Amerika Birleşik Devletleri eyaletlerinde uygulamada olan okul öncesi sosyal bilgiler programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Elli eyaletten on eyaletin (biri özel bölge District of Columbia olmak üzere) okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal bilgiler kazanımları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların Türkiye Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programında güncelleme yapılması yönünde özendirici olması ve güncelleme çalışmaları yapılması durumunda de bilimsel bir kaynak oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmalarda kullanılan devlet kurumlarının ya da özel kuruluşların kurum içi, kurumlar arası ya da vatandaşlar ile yaptıkları yazışmalar olan dokümanlara resmi doküman denmektedir. Ayrıca müdahalesiz veri toplama yöntemi olarak ele alınmaktadır (Bowen, 2009). Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Doküman inceleme, bir amaca yönelik olarak ilgili kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır. Basılı ve elektronik materyallerin (kitap, dergi, gazete, e-içerikli belgeler) incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren işlemler sürecidir (Karasar, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dokümanlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

İçerik analizi, temalar ve kategoriler şeklinde verilerin organize edilerek sınıflanmasına yardımcı olmaktadır (Kıral, 2020; Labuschagne, 2003).

Çalışma Grubu Dokümanları

Araştırmaya dahil edilecek dokümanların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmaya belli niteliklere sahip kişi, olay nesne ya da durumlar dahil edilmektedir. Araştırmacı tarafından belirlenmiş ölçütleri karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde sosyal bilgileri eğitim programlarında kapsayan bir ülke olması ve sadece sosyal bilgiler eğitimine ayrılan en büyük meslek derneği olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS) 1921'de Amerika'da kurulması sebebiyle ABD eyaletleri programlarının incelenmesi tercih edilmiştir. Ülkenin 50 eyaletinden evreni temsil etme gücüne göre 10 eyaletin incelenmesinin uygun olduğu görülerek (Büyüköztürk ve diğ., 2016) eyaletlerin belirlenmesinde İnsani Gelişim Endeksi- İGE (Human Development Index- HDI) (2018) verilerine göre ABD'nin en yüksek İGE ortalamasına sahip 9 eyalet ve özel bölge olarak kabul edilen District of Columbia bölgesinin okul öncesi sosyal bilgiler müfredatları çalışmaya dahil edilmiştir (Global Data Lab, 2018). İnsani Gelişim Endeksi; Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından hazırlanan bir ölçüm olan İGE; "Ülkelerin performanslarına göre sıralamalarını gösteren ve insani gelişimin temel boyutlarında ortalama başarıyı yansıtan İGE, üç temel göstergeye dayanılarak hesaplanmaktadır. İGE hesaplama formülü zaman içinde değişimle birlikte, bu göstergeler sağlıklı ve uzun bir hayat, bilgili olma ve tatmin edici bir hayat standardına sahip olma şeklindedir. İGE, üç boyutun her biri için normalleştirilmiş endekslerin geometrik ortalamasıdır. Sağlık standardı doğumda beklenen ortalama yaşam süresi ile ölçülür. Eğitim standardı eşit ağırlığa sahip iki alt bileşenden oluşmaktadır. Bilgi birikim düzeyi 25 yaş ve üzeri yetişkinler için ortalama eğitim süresiyle ölçülürken, öğrenme ve bilgiye erişim düzeyi okula başlayan çocuklar açısından beklenen öğrenim süresiyle değerlendirilmektedir. Yaşam boyutu ise, uluslararası dolara dönüştürülmüş satın alma gücü paritesine (SGP) göre kişi başına düşen GSMH miktarıyla ölçülmektedir." (Altan, 2020). İGE, üç boyutun her biri için normalleştirilmiş endekslerin geometrik ortalamasıdır. Bu boyutların geometrik ortalamaları bir ülkenin kalkınmasını değerlendirmek için tek başına ekonomik büyümenin değil, insanların ve onların yeteneklerinin nihai kriter olması gerektiğini vurgulamak için oluşturulmuştur (HDI, <https://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>).

İGE sıralamasına göre eyaletlerin seçilmesinde, kalkınmışlık düzeyini belirten İGE'de yaşam süresi, okur-yazarlık oranı, nüfus, beklenen okullaşma yılı, hükümetin eğitim harcamaları, ilköğretim tamamlama oranlarının dahil edilerek (Kocafece Cebeci ve Dilber, 2014) belirlenen bir ortalama olması etkili olmuştur. Yani İGE değeri yüksek olan eyaletlerin öğrenim düzeylerinin de yüksek olacağı fikrinden hareket edilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitekim ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğini değerlendirmede önemli bir yeri olan Uluslararası Öğrenci

Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları yüksek olan ülkelerin İGE endeks değerlerinin de yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Ertürk, 2020). İGE (2018) verilerine göre Amerika Birleşik Devletleri Eyaletlerinin sıralamasında ilk 10 eyalet aşağıdaki gibidir (Global Data Lab, 2018).

- Massachusetts (İGE-0,956)
- Connecticut (İGE-0,954)
- Minnesota (İGE-0,952)
- New Hampshire (İGE-0,948)
- New Jersey (İGE-0,947)
- Colorado (İGE-0,947)
- North Dakota (İGE-0,946)
- District of Columbia (Özel Bölge) (İGE-0,946)
- Washington* (İGE-0,945)
- Hawaii (İGE-0,945)
- New York (İGE-0,944)

Şekil 1

Araştırmaya Dahil Edilen ABD Eyaletleri



Eyaletlerin eğitim departmanlarının resmî internet sitelerinde yayımlanmış olan sosyal bilgiler çerçeve programları araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen dokümanlardır. *Çalışmanın yapıldığı esnada Washington eyaletine ait programa ulaşamadığı için sıralamada bir sonraki sırada bulunan, eşit puan değerine sahip olan eyalet çalışmaya dahil edilmiştir. Okul öncesi eğitim programlarına ait yazılı dokümanları elde etmek için, her bir eyaletin eğitim bakanlığı resmî web

sayfalarından okul öncesi sosyal bilgiler çerçeve programlarına ait dokümanlara erişilmiştir. Erişim sağlanan resmî web siteleri, ilgili programlar ve programların yayın tarihleri kaynakça ekinde verilmiştir. Dokümanların veri toplama sürecinde var olan en güncel versiyonları çalışmaya dahil edilmiştir. Programlara erişim 2021 yılının Nisan ayında son bulmuştur. Bu nedenle çalışma grubuna dahil edilen programlar bu tarihten önce erişimde olan programlardır.

Etik Kurul Kararı

“Okul Öncesi Eğitim Programlarında Sosyal Bilgiler: Amerika Birleşik Devletleri” isimli makalede veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanıldığı için ve incelenen dokümanların elektronik ortamda eğitim bakanlıkları tarafından erişime açık bir şekilde yayınlaması dolayısıyla etik kurul izni alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen belgeler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanarak özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğ., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Eyaletlerin eğitim departmanlarından elde edilen okul öncesi sosyal bilgiler eğitim programlarına ait belgeler öncelikle İngilizce ’den Türkçe ’ye çevrilmiştir. Programlarda tarih, coğrafya, ekonomi ve yurttaşlık olmak üzere her bir disipline ait ayrı ayrı başlıkları yapıldığı görülmüştür. Bu belgeler daha sonra tasnif edilerek ayrı ayrı incelenmiş ve eyaletler bazında disiplinlere ait başlıkları altında yer alan kazanımlar tablo haline getirilerek bir dokümanda birleştirilmiştir.

Verilerin analizinde temalar, coğrafya, tarih, ekonomi ve yurttaşlık disiplinleri olarak ele alınmış kategoriler ise büyük ölçüde bu disiplinlere ait alanyazında yer alan (Borden ve diğ., 2013; Geography Education National Implementation Project (GENIP), 2012; Holden ve diğ., 2009; NCSS, 2010) alt başlıklar aracılığıyla oluşturulmuştur. Sadece Tarih teması altında yer alan dünya tarihi kategorisi diğer programlarda olmadığı için ve var olan diğer kategorilere dahil edilemediği için New Hampshire Eyaletinin sosyal bilgiler eğitim programında ele alındığı şekliyle “dünya tarihi” olarak kullanılmıştır. Belgeler incelenerek kodlar belirlenmiş ve bu kodlar ait oldukları kategorilere yerleştirilmiştir. Veriler düzenlenerek grafik ve tablolar ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik ölçütleri; üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman görüşü, alanda uzun süre kalma ve zengin betimleme olarak ifade edilmektedir (Glesne, 2013; Merriam, 2013). Araştırmacı üçgenleme, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacının yer almasıdır (Merriam, 2013). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla,

araştırmacı üçgenleme ve zengin betimleme ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için incelenen dokümanlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kategorilere ayrılmış kodlamalar yapılmıştır. Kodlar arasındaki tutarlık Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılarak hesaplanmıştır. Formüle göre araştırmacılar arası tutarlılık katsayısı; .80 bulunmuştur. Nitel araştırmalarda, çalışmanın geçerliliğini arttıran yöntemlerden birisi detaylı alıntılara yer vermek (Yıldırım, 2010) olduğundan bulguların aktarımında dokümanlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde eyaletlerin okul öncesi eğitim programlarında yer alan sosyal bilgilere yönelik kazanımların içerik analizine yer verilmiştir. Verilerin analizinde alanyazında yer alan sosyal bilgiler disiplinleri (tarih, coğrafya, ekonomi ve yurttaşlık) tema olarak ele alınmıştır. Alanyazında var olan, bu disiplinlere ait alt başlıklar ise veri çözümlemesinde kategori olarak değerlendirilmiştir. Eyaletlerin okul öncesi eğitim programlarında yer alan sosyal bilgiler kazanımları incelenerek tekrar eden kodlar belirlenmiş ve kategorilerle eşleşmeleri yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Tema 1: Coğrafya

Dokuz eyalet ve District of Columbia'nın okul öncesi eğitim programlarında yer alan coğrafya disiplinine ait kazanımlar incelenerek kod ve kategoriler şeklinde ele alınmıştır. Alan yazında yer alan coğrafya disiplinine ait 5 alt konu başlığı kategori olarak belirlenmiştir. Bu konu başlıkları; Uzamsal Terimlerle Dünya, Fiziksel Sistemler, Beşeri Sistemler, Çevre ve Toplum, Yerler ve Bölgeler'dir. Coğrafya temasına ait eyalet programlarında yer alan kazanım sayılarının kategorilere göre dağılımı Şekil 2'de ve kategorilerin eyaletlere göre dağılımı ve Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 2

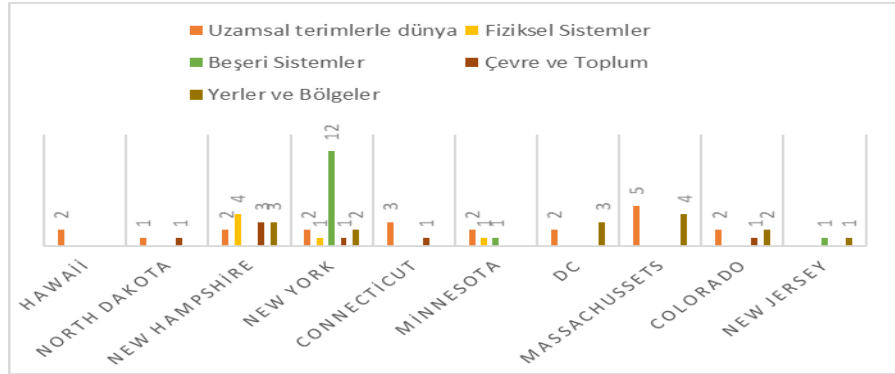
Eyaletlerin Programlarında Coğrafya Temasına Ait Kategorilerin Dağılımı



Şekil 2 incelendiğinde Uzamsal Terimlerle Dünya kategorisine ait kazanımların programlarda en fazla alan tutan kazanımlar olduğu görülmektedir (f=21). Bunu sırayla Beşerî Sistemler (f=15), Yerler ve Bölgeler (f=14), Çevre ve Toplum (f=7) Fiziksel Sistemler (f=6) izlemektedir. Şekil 3'te eyaletlere göre coğrafya temasına ilişkin kategorilerin dağılımları görülmektedir.

Şekil 3

Coğrafya Temasına Ait Kategorilerin Eyaletlere Göre Dağılımı



Frekans dağılımlarına göre, New York (f=18) Eyalet programının en fazla coğrafya temasına yönelik kazanımları içerdiği görülmektedir. New York'u sırayla; New Hampshire (f=12), Massachusetts (f=9), District of Columbia (f=5), Colorado (f=5), Connecticut ve Minnesota (f=4), New Jersey, North Dakota ve Hawaii (f=2) izlemektedir. Grafığe göre New York Eyalet okul öncesi programında beşerî sistemler kategorisine ait kazanımlara sıkça yer verildiği dikkati çekerken, Minnesota ve New York dışında Beşerî Sistemler kategorisinde kazanıma yer veren program olmadığı görülmektedir. Grafikte Hawaii eyalet programının coğrafya kazanımlarına yer verme noktasında oldukça geri planda kaldığı ve yalnızca uzamsal terimlerle dünya kategorisine ilişkin kazanıma (f=2) yer verdiği görülmektedir. Farklı kategorilerden kazanımlara yer veren eyalet New York olurken Minnesota ve New Hampshire eyaletleri de diğerlerine oranla daha çeşitli kategorilerde kazanımları içermektedir.

Tablo 5'te eyaletlerin okul öncesi eğitim programlarında yer verdikleri coğrafya temasına ait kazanımların kategori ve kodları yer almaktadır.

Tablo 5
Coğrafya temasına ait kod ve kategoriler

Eyaletler	Kategori 1 Uzamsal Terimlerle Dünya	Kategori 2 Yerler ve Bölgeler	Kategori 3 Çevre ve Toplum	Kategori 4 Fiziksel Sistemler	Kategori 5 Beşerî Sistemler
	Yön ve Konumsal İfade	Tanımlık Yerler ve Özellikleri (Ev, Okul vb)	Çevresel Özellikler ve Etkileri	Ekosistem Bileşenleri	Kültürel Öz. Farklı Kültürler (Benzerlik Farklılıklar)
	Harita, Küre vb. Temsiller ve Kullanımı	Adres Bilgisi (Mahalle, Sokak, Şehir)	Doğal Kaynaklar ve Kullanımı	Topografik Özellikler ve Temsilleri	Aile ve Toplum Topluluklar
Massachusetts	X K1	X K2, K4, K5, K6	X K3		
Connecticut	X K1, K2 K3		X K4		
Minnesota	X K1, K2			X K3	X K3
New Jersey		X K1			X K2
New Hampshire	X K1, K2	X K6	X K9	X K5	X K10, K11, K12
District of Columbia	X K1	X K2	X K4, K5	X K3	
Colorado	X K1, K5	X K2, K4		X K3	
New York	X K15	X K17	X K13	X K14	X K18
				X K16	X K3, K4, K5, K8
					X K1, K2, K6, K7, K9, K10, K11, K12

Tablo 5 (devamı)

Eyaletler	Kategori 1 Uzamsal Terimlerle Dünya	Kategori 2 Yerler ve Bölgeler	Kategori 3 Çevre ve Toplum	Kategori 4 Fiziksel Sistemler	Kategori 5 Beşerî Sistemler
	Yön ve Konumsal İfade	Tanıdık Yerler ve Özellikleri (Ev, Okul vb)	Doğal Kaynaklar ve Kullanımı	Ekosistem Bileşenleri	Kültürel Öz. Farklı Kültürler (Benzerlik Farklılıklar)
	Harita, Küre vb. Temsiller ve Kullanımı	Adres Bilgisi (Mahalle, Sokak, Şehir)	Çevresel Özellikler ve Etkileri	Topografik Özellikler ve Temsilleri	Aile ve Toplum Topluluklar
North Dakota	X K1		X K2		
Hawaii	X K2				
Top. F	6	15	9	5	9

Tablo 5 incelendiğinde Coğrafya kazanımlarının “Uzamsal Terimlerle Dünya”, “Yerler ve Bölgeler”, “Çevre ve Toplum”, “Fiziksel Sistemler”, “Beşerî Sistemler” olmak üzere alanyazın coğrafya alt konu başlıklarına uygun olarak beş kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir.

“Uzamsal Terimlerle Dünya” kategorisinde “Yerleri ve ilişkileri tanımlamak için haritalar, grafikler, fotoğraflar ve diğer temsilleri kullanır.” (Connecticut, K2) ve “Göreceli konumu tanımlamak için terimleri kullanır (yani, yukarıda/aşağıda, yakın/uzak, sol/sağ ve ana yönler)” (Hawaii, K2) gibi kazanımlarla “Yön ve Konumsal İfadeler” (f=6) yer almaktadır. “Kürelerin ve haritaların özelliklerini ve amaçlarını tanımlar.” (New Hampshire, K1) gibi kazanımlarla ise “Harita, Küre vb. temsiller ve kullanımı” (f=15) ön planda tutulmaktadır.

“Yerler ve Bölgeler” kategorisinde “Öğrenci evinin veya okulunun yakın çevresinde bulunan yerlerin konumlarını ve özelliklerini belirler.” (District of Columbia, K5), “Sokak adı ve numarası, şehir veya kasaba, eyalet (Massachusetts) ve ülke (Amerika Birleşik Devletleri) dahil olmak üzere fiziksel bir adresin öğelerini tanımlar.” (Massachusetts, K3) kazanımları “Tanıdık Yerler ve Özellikleri (Ev, Okul vb)” (f=9) başlığında kodlanmıştır.

Bulgular arasında New York Eyalet Programının “Beşerî Sistemler” kategorisinde “Kültürel Özellikler ve Farklı Kültürler” kapsamındaki kazanımları en yoğun şekilde içeren (f=8) program olması dikkat çekmektedir. “Bir topluluktaki insanların nasıl benzer ve farklı olduklarını açıklar (Örneğin, farklı yiyecekler yer,

farklı giysiler giyer, farklı diller konuşur).” (New York, K7) “Kendi kültüründe bazı bayramları, dansları, yemekleri, kostümleri ve özel etkinlikleri anlatır.” (New York, K11) gibi ifadeleri içeren farklı kültürlerle New York ve Minnessota (f=1) dışında hiçbir eyalet yer vermemiştir.

“Yerler ve Bölgeler” kategorisinde “Adres Bilgisi (Mahalle, Sokak, Şehir)” içeren “Mahallenin/topluluğun fiziksel özellikleri hakkında bir farkındalık geliştirir.” (New Jersey, K1) ve benzeri kazanımlar mevcuttur. “Beşeri Sistemler” kategorisinde ise “Aile üyelerini, aile özelliklerini ve işlevlerini tanımlar.” (New York, K3) denilerek “Aile ve Toplum Topluluklar” (f=5) ele alınmıştır. Fiziksel Sistemler kategorisinde bulunan “Topografik Özellikler ve Temsilleri” (f=4) için, “Yollar, okullar veya dağlar gibi yerin fiziksel ve beşerî özelliklerini keşfeder.” (New Hampshire, K4), Çevre ve Toplum kategorisinde yer alan “Doğal Kaynaklar ve Kullanımı” (f=3), “Su veya ağaçlar gibi doğal kaynakların ne olduğunu tanımlar.” (New Hampshire, K10) “Ekosistem Bileşenleri” (f=2) için “Çöl veya yağmur ormanları gibi ekosistemlerin bileşenlerini ve dağılımını keşfeder.” (New Hampshire, K8) kazanımları örneklerdir.

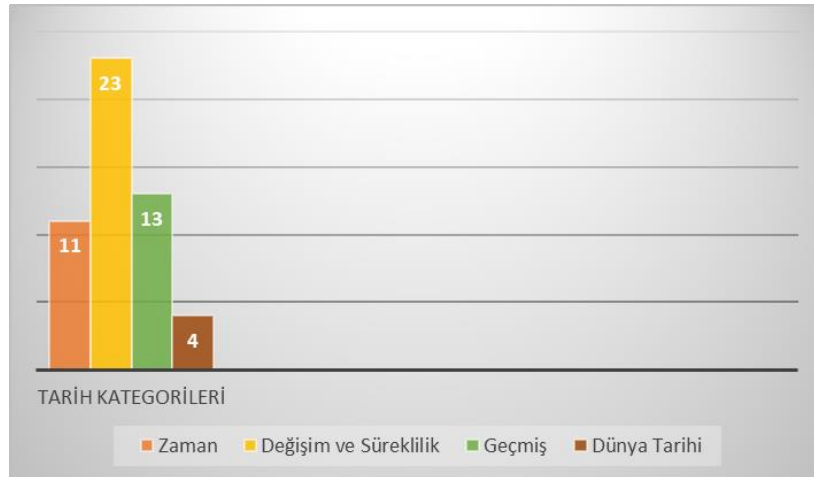
Tema 2: Tarih

Dokuz eyalet ve District of Columbia okul öncesi eğitim programlarında yer alan tarih disiplinine ait kazanımlar incelenerek kod ve kategoriler şeklinde ele alınmıştır.

Alan yazında yer alan tarih disiplinine ait 3 alt konu başlığı kategori olarak belirlenmiştir. Bu konu başlıkları; “Zaman”, “Geçmiş”, “Değişim ve Sürekliliktir”. Bunların dışında kazanımların incelenmesiyle ortaya çıkan “Dünya Tarihi” kategorisi de eklenmiştir. Tarih temasına ait kazanımların kategorilere göre dağılımı Şekil 4’te, eyalet programlarına göre kategorilerin dağılımı Şekil 5’te görülmektedir.

Şekil 4

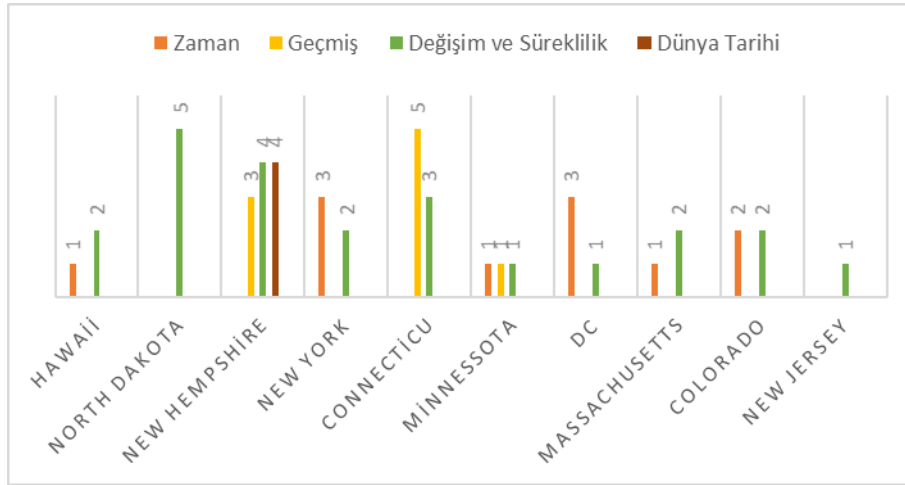
Eyaletlerde Tarih Temasına Ait Kategorilerin Dağılımı



Şekil 4 incelendiğinde programlardaki kazanımların tarih temasına ait kategorilerde yer alma oranının dağılımları görülmektedir. Programların tümünde “Değişim ve Süreklilik” (f=23) en fazla kazanım barındıran kategori olurken onu sırayla, “Geçmiş” (f=13), “Zaman” (f=11) ve “Dünya Tarihi” (f=4) izlemektedir. Şekil 5’te eyaletler bazında tarih temasına ilişkin kategorilerin dağılımları görülmektedir.

Şekil 5

Tarih Temasına Ait Kategorilerin Eyaletlere Göre Dağılımı



Frekans dağılımlarına göre, New Hampshire’in (f=11) en fazla tarih kazanımına programında yer veren eyalet olduğu görülmektedir. Onu sırayla Connecticut (f=8), New York ve North Dakota (f=5), District of Columbia ve Colorado (f=4), Massachusetts, Minnesota, Hawaii (f=3), New Jersey (f=1) izlemektedir. Bu bulguların yanında New Hampshire eyalet programının coğrafya kategorilerinde olduğu gibi tarih kategorilerinde de çeşitliliğe sahip olduğu dikkat çekmektedir. Yanı sıra “Dünya Tarihi” kategorisine ait kazanımları bulunan tek eyalet olmuştur. Connecticut’un “Geçmiş” kategorisine, North Dakota’nın da “Değişim ve Süreklilik” ağırlık vererek başka kategoride herhangi bir kazanımı içermediği görülmektedir. New Jersey’in ise programında tarih temasına ait kazanımları geri planda tutmuş olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 6’da eyaletlerin okul öncesi eğitim programlarında yer verdikleri tarih temasına ait kazanımların kategori ve kodları yer almaktadır.

Tablo 6*Tarih Temasına Ait Kod ve Kategoriler*

Eyaletler	Kategori 1 Zaman				Kategori 2 Değişim ve Süreklilik			Kategori 3 Geçmiş			Kategori 4 Dünya Tarihi
	Zamansal Terimler	Olay Sıralama Kronolojik Düşünme	Zaman Araçları	Rutinler	Zamana Bağlı Değişim	Geçmiş ve Günümüz Kıyaslama/Güncel olaylar	Ulusal, Geleneksel Kutlamalar	Tarihi Kaynaklar	Tarihi İnsanlar	Tarihi Olaylar	Dünya Tarihi
Massachusetts	X K3						X K1 K2				
Connecticut					X K2	X K1,K3		X K4, K5, K6, K7		X K8	
Minnesota	X K1						X K3			X K2	
New Jersey							X K1				
New Hampshire					X K7	X K5	X K1 K2	X K4	X K3 K4		X K8,K9 K10 K11
District of Columbia		X K2 K3	X K4			X K1					
Colorado	X K1	X K3			X K4	X K2					
New York	X K5	X K3		X K1	X K2	X K4					
North Dakota					X K4, K5	X K1,K3	X K2				
Hawaii			X K1		X K1		X K2				
Top. F	4	4	2	1	7	8	8	5	2	2	4

Tablo 6 incelendiğinde tarih kazanımlarının “Zaman, Değişim ve Süreklilik, Geçmiş ve Dünya Tarihi” olmak üzere dört kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Kazanımların en fazla “Değişim ve Süreklilik” kategorisinde “Geleneksel gün ve kutlamalar” (f=8) ön planda tutulmaktadır. “Farklı kültürel geçmişlere sahip insanların geleneklerini ve kutlamalarını karşılaştırır.” (Massachusetts, K2), “Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ulusal bayramları veya kutlama günlerini tanımlar ve neden kutlandıklarını açıklar.” (North Dakota, K2) kazanımları örnek olarak verilebilmektedir. “Geçmiş ve Günümüz Kıyaslama/ Güncel

olaylar” (f=8) “Geçmiş ve günümüzde yaşamı kıyaslar.” (Connecticut, K1), “Öğrenciler, insanların eski zamanlarda nasıl yaşadıklarını ve bugün hayatlarının nasıl farklı olacağını (örneğin, bir kuyudan su almak, yiyecek yetiştirmek ve eğlenmek) anlatırlar.” (District of Columbia, K1) gibi kazanımlarla desteklenmektedir. “Zamana bağlı değişim”i (f=7) karşılayan kazanımlar “Zaman içinde topluluktaki değişiklikleri tanımlayarak kronolojik düşünceyi gösterir.” (North Dakota, K4), “Bireylerin ve grupların önemli tarihsel değişiklikleri nasıl yaptıklarını açıklar.” (North Dakota, K5) olarak verilebilmektedir.

“Zaman” kategorisindeki “Zamansal Terimler”, “Geçmişte meydana gelen olaylar ile şimdiki zaman arasında ayırım yapan kelime ve deyimler kullanır.” (New York, K5) kazanımında görüldüğü gibi zamana ilişkin terimleri (dün, bugün, yarın vb.) kullanmaya ilişkindir.

“Kronolojik Düşünme, Olay Sıralama”, “Öğrenciler tanıdık olayları oluş sırasına göre yerleştirirler.” (District of Columbia, K2) gibi kazanımları kapsamaktadır. “Zaman Araçları”, “Takvimleri ve basit zaman çizelgelerini kullanarak zaman içindeki değişimi ve sürekliliği açıklar.” (Hawaii, K1) örneğinde görüldüğü gibi takvim, saat gibi zamanı ölçen araçları kullanıma yönelik öğrenmeleri içermektedir.

“Geçmiş” kategorisi “Tarihi Kaynaklar”, “Tarihi İnsanlar”, “Tarihi Olayları” içermektedir. Sırayla bu kodları karşılayan ifadeler “Farklı türde tarihi kaynakları tanımlar.” (Connecticut, K4), “Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yaşamı derinden etkileyen bireyleri ve/veya grupları tanımlar” (New Hampshire, K3), “İnsanların geçmişi nasıl öğrendiğini açıklar. Örneğin: Yaşlılardan, fotoğraflardan, eserlerden, binalardan, günlüklerden, hikayelerden, videolardan öğrenmek.” (Minnesota, K2) olarak verilebilir.

Bulgular arasında New Hampshire eyalet programının “Dünya Tarihi” kategorisine ait kazanımları içeren tek eyalet olduğu dikkat çekmektedir. Veri analizi başlığı altında da vurgulandığı üzere bu kategori diğer eyaletlerin programında yer almadığı ve diğer kategorilerle de birleştirilemediği için programda ifade edildiği şekliyle kullanılmıştır. Bu kategori altında değerlendirilen kazanımlar; “Çeşitlilik kavramını tanımlar; Farklı ülkelerdeki insanların farklı sosyal ve politik sistemleri olduğunu kabul eder; Değerler ve inançlar kavramlarını tanımlar; Dünyanın dört bir yanındaki toplumların kendilerini sanatsal olarak ifade etme yollarını keşfetme, örneğin şarkılar, dans veya kıyafetler (New Hampshire, K8; K9, K10, K11).

Tema 3: Ekonomi

Dokuz eyalet ve District of Columbia okul öncesi eğitim programlarında yer alan ekonomi disiplinine ait kazanımlar incelenerek kod ve kategoriler şeklinde ele alınmıştır.

Alanyazında yer alan ekonomi disiplinine ait 4 alt başlık kategori olarak belirlenmiştir. Bu başlıklar, “Ekonomi Temel Kavramları”, “Harcama ve Biriktirme”,

“İş ve Gelir Edinme”, “Üretim ve Tüketimdir”. Eyalet programlarında yer alan kazanım sayılarının kategorilere göre dağılımı Şekil 6’da görülmektedir.

Şekil 6

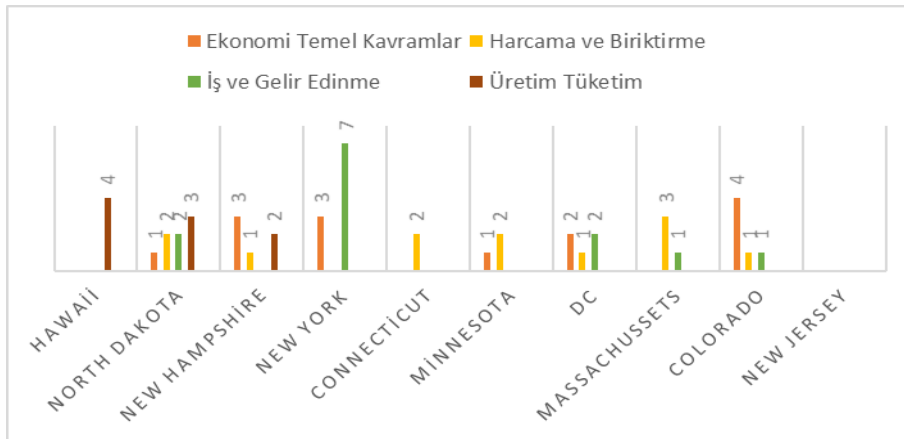
Eyaletlerde Ekonomi Temasına Ait Kategorilerin Dağılımı



Şekil 6 incelendiğinde ekonomi temasında en fazla kazanıma yer verilen kategorinin “Ekonomi Temel Kavramlar” (f=14) olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi sırasıyla “İş ve Gelir Edinme” (f=13), “Harcama ve Biriktirme” (f=12), “Üretim ve Tüketim” (f= 9) izlemektedir. On eyalet arasında New Jersey ekonomiyeye ilişkin kazanımları olmayan tek eyalettir (Ek3). Şekil 7’de eyaletler bazında ekonomi temasına ilişkin kategorilerin dağılımları görülmektedir.

Şekil 7

Ekonomi Temasına Ait Kategorilerin Eyaletlere Göre Dağılımı



Frekans dağılımlarına göre, en fazla kazanıma New York (f=10) eyalet programında rastlanmaktadır. Bu eyaleti sırayla, North Dakota (f=8), Colorado, New Hampshire (f=6), District of Columbia (f=5), Massachusetts ve Hawaii (f=4), Minnesota (f=3), Connecticut (f=2) izlemektedir. New York Eyalet programında İş ve Gelir edinmeye yönelik kazanımların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Hawaii diğer temalarda olduğu gibi tek bir kategoride, “Üretim ve Tüketim” kategorisinde kazanımları ele almış görünmektedir. North Dakota kategori dağılımının nispeten dengeli olduğu bir program olarak dikkat çekmektedir. Colorado ve New Hampshire de diğer eyaletlere oranla programlarında farklı kategoriden kazanımlara yer vermektedir. “Harcama ve Biriktirme” kategorisi her ne kadar frekans değeri bakımından ilk sırada olmasa da her eyalet programında kendine yer bulması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. New Jersey Eyalet okul öncesi programında ekonomi kazanımları bulunmamaktadır.

Tablo 7’de eyaletlerin okul öncesi eğitim programlarında yer verdikleri ekonomi temasına ait kazanımların kategori ve kodları yer almaktadır.

Tablo 7

Ekonomi Temasına Ait Kod ve Kategoriler

Eyaletler	Kategori 1 Temel Kavramlar		Kategori 2 Harcama ve Biriktirme			Kategori 3 İş ve Gelir Edinme	Kategori 4 Üretim ve Tüketim		
	Temel kavramları tanımlama (para, banka, vb)	Temel kavramları ayırt etme	İhtiyaç ve istek farkları	Harcama	Tasarruf/biriktirme	Topluluk yardımları	İşten gelir elde etme	Üretim	Tüketim
Massachusetts			X K2	X K2, K3		X K1			
Connecticut					X K1,K2				
Minnesota		X K3	X K1,K2						
New Jersey									
New Hampshire	X K1,K3, K4		X K3					X K2,K5	
District of Columbia	X K4,K5			X K3		X K1	X K2		
Colorado	X K2,K4, K5,K6				X K3		X K1		

Tablo 7 (devamı)

Eyaletler	Kategori 1 Temel Kavramlar		Kategori 2 Harcama ve Biriktirme			Kategori 3 İş ve Gelir Edinme		Kategori 4 Üretim ve Tüketim	
	Temel kavramları tanımla (para, banka, vb)	Temel kavramları ayırt etme	İhtiyaç ve istek farkları	Harcama	Tasarruf/ biriktirme	Topluluk yardımları	İşten gelir elde etme	Üretim	Tüketim
New York	X K1,K4	X K2				X K3,K5,K6,K7, K8,K9,K10			
North Dakota	X K1		X K3		X K2	X K4	X K5	X K2	X K2,K3
Hawaii								X K1, K2	X K1,K2
Top. F	12	2	5	3	4	10	3	5	4

Tablo 7 incelendiğinde Temel Kavramlar kategorisinde temel kavramları tanımlama, temel kavramları ayırt etme gibi kodlar görülmektedir. “Paranın bir değişim aracı olarak nasıl kullanıldığını tanımlar.” (Colorado, K5) kazanımı “Temel Kavramları Tanımlama” ya (f=12) örnek olarak gösterilebilir. “Temel Kavramları Ayırt Etme” ise “Ürünler (görülebilir, dokunulabilir nesnelere) ve hizmetler (davranışlar ve etkinlikler) arasındaki farkı ayırt eder.” (Minnesota, K3) gibi ifadelerle ekonomiye dair temel kavramların birbirinden ayırt edilmesini karşılamaktadır.

Bir sonraki kategori olan “İş ve Gelir Edinme” kapsamında çoğunlukla meslekleri içeren “Hizmet Sektörü”nden söz edilmektedir. Örneğin “Büyüdüğümde itfaiyeci olmak istiyorum” gibi açıklamalar yaparak gelecekteki bir kariyerle ilgilendiğini gösterir.” (New York, K9). “İşten Gelir Elde Etme” (f=3) kapsamında ise “İnsanların nasıl gelir elde ettiğini ve para biriktirdiğini açıklar.” (North Dakota, K5) ifadeleri mevcuttur.

“Harcama ve Biriktirme” kategorisinde yer alan “İhtiyaç ve İstek Farkları” nı (f=5) anlamaya yönelik örnek kazanım “Yönlendirme ve destekle, bir şey satın almak, satmak veya takas etmek hakkında sorular sorar ve cevaplar ve insanların ihtiyaç duydukları ve istedikleri şeyler hakkında nasıl seçim yaptıklarını açıklar.” (Massachusetts, K2) olurken “Tasarruf ve Biriktirme” (f=4) kapsamında “Harcamayı tasarruftan ayırt etmek için örnekler verir.” (Colorado, K3) ifadesi gösterilebilmektedir. “İnsanların kazandıkları parayla ne satın aldıklarını belirler.” (District of Columbia, K5) ifadesi “Harcama”(f=3) bağlamındaki öğrenmeleri karşılamaktadır.

“Üretim ve Tüketim” kategorisinde yer alan “Üretim” (f=5) ve “Tüketim” (f=4) kazanımları genellikle aynı ifade içerisinde vurgulanmışlardır. İki kodun da yer aldığı bir kazanım örneği Hawaii Eyaleti Eğitim Programı’nda “Alıcıları (örneğin ebeveyn veya bakıcı) ve satıcıları (örneğin mağaza sahibi veya başka bir üretici) ayırt eder.” (Hawaii, K2) şeklinde görülmektedir.

Tema 4: Yurttaşlık

Dokuz eyalet ve District of Columbia okul öncesi eğitim programlarında yer alan yurttaşlık disiplinine ait kazanımlar incelenerek kod ve kategoriler şeklinde ele alınmıştır.

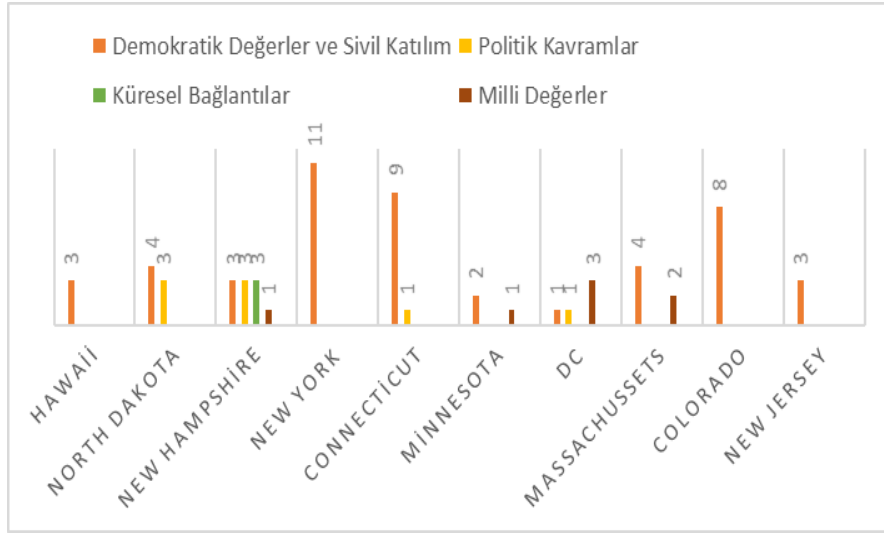
Alan yazında yer alan yurttaşlık disiplinine ait 4 alt başlık kategori olarak belirlenmiştir. Bunlar; “Demokratik Değerler ve Sivil Katılım”, “Politik Kavramlar”, “Küresel Bağlantılar”, “Milli Değerler”dir. Eyalet programlarında yer alan kazanım sayılarının kategorilere göre dağılımı Şekil 8’deki gibidir.

Şekil 8

Eyaletlerde Yurttaşlık Temasına Ait Kategorilerin Dağılımı



Şekil 8’de kategorilerin frekans değerlerine göre dağılımları verilmiştir. Grafik incelendiğinde yurttaşlık temasında en fazla kazanıma yer verilen kategorinin önemli oransal farkla “Demokratik Değerler ve Sivil Katılım” (f= 48) olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi sırasıyla “Politik Kavramlar” (f=8), “Milli Değerler” (f=7) ve “Küresel Bağlantılar” (f=3) izlemektedir. Şekil 9’da eyaletler bazında yurttaşlık temasına ilişkin kategorilerin dağılımları görülmektedir.

Şekil 9*Yurttaşlık Temasına Ait Kategorilerin Eyaletlere Göre Dağılımı*

Frekans dağılımlarına göre, New York'un (f=11) programında yurttaşlık kazanımlarına en fazla yer veren eyalet olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla New Hampshire ve Connecticut (f=10), Colorado (f=8), North Dakota (f=7), Massachusetts (f=6), District of Columbia (f=5), Minnesota, New Jersey ve Hawaii (f=3) izlemektedir. New York eyalet programı frekans değeri bakımından diğerlerine oranla yurttaşlık temasına ait kazanımları en fazla içeren eyalet olmasına rağmen bu kazanımların yalnızca "Demokratik Değerler ve Sivil Katılım" kategorisi altında olması dikkat çekmektedir. Hawaii, New Jersey ve Colorado programları da yalnızca "Demokratik Değerler ve Sivil Katılıma" yönelik kazanımlara sahiptir. Çeşitli kategorileri dengeli bir dağılımla içerdiği için New Hampshire hemen hemen tüm temalarda olduğu gibi bu temada da diğer eyaletlerden ayrılmaktadır.

Tablo 8'de eyaletlere göre yurttaşlık kod ve kategorileri bulunmaktadır.

Tablo 8
Yurttaşlık Temasına Ait Kod ve Kategoriler

Eyaletler	Kategori 1 Demokratik Değerler ve Sivil Katılım			Kategori 2 Politik Kavramlar		Kategori 3 Milli Değerler		Kategori 4 Küresel Bağlantılar	
	Kurallar	Demokratik İlke ve değerler	Süreçlere aktif katılım	Temel kavramlar	Yönetim/hükümet	Kamu görevlileri	Semboller	Ulusal belge/bayram/kişiler	
Massachusetts	X K1,K3	X K3	X K2				X K4	X K4	
Connecticut	X K5,K6 K7,K8	X K4	X K3,K4, K2,K9			X K1			
Minnesota	X K3	X K1					X K2		
New Jersey	X K1		X K2,K3						
New Hampshire	X K4		X K9,K10		X K1,K 3	X K5		X K2	X K6 K7 K8
District of Columbia		X K3				X K4	X K1, K2	X K2	
Colorado	X K4,K8		X K1,K2, K3,K5, K6,K7						
New York	X K2,K3,K4, K5,K7,K8	X K6,K9	X K1,K9 K10						
North Dakota	X K5	X K4	X K6,K7	X K1	X K2,K 3				
Hawaii	X K1		X K2,K3						
Top. F	19	7	22	1	4	3	4	3	3

Tablo 8 incelendiğinde, “Demokratik Değerler ve Sivil Katılım” kategorisindeki kazanımlar diğerlerine oranla oldukça fazladır (f=48). Bu kategoride “Süreçlere Aktif Katılım”; “Kendi okulunda veya toplumunda yaşam kalitesini iyileştirmenin yollarını gösterir.” (Hawaii, K3) gibi ifadeleri içermektedir. “Kendisini ve başkalarını koruyan kuralları belirler.” (New York, K3) cümlesi ise “Kurallar”a (f=19) yönelik öğrenmeleri ifade etmektedir. “Demokratik İlke ve Değerler” kapsamında “Öğrenciler dürüstlüğü, cesareti, dostluğu, saygıyı, sorumluluğu ve yetkinin akıllıca veya mantıklı kullanımını gösteren hikayeleri yeniden anlatırlar ve hikayelerin bu nitelikleri nasıl gösterdiğini açıklarlar.” (District of Columbia, K3) kazanımı örnek olarak gösterilebilmektedir.

Yurttaşlık alanında takip eden kategoriler ise “Politik Kavramlar” (f=8), “Milli Değerler” (f=7) ve son olarak “Küresel Bağlantılardır” (f=3). “Politik Kavramlar” kategorisinde yer alan “Temel Kavramlar”a, “Kuralların, yasaların ve yetkilerin nedenlerini ve amaçlarını açıklar.” (North Dakota, K1) kazanımı örnek verilebilir. “Yönetim/Hükümet”e ilişkin “Sınıf ve okul kurallarını Birleşik Devletler hükümet sisteminin kurallarıyla karşılaştırır.” (New Hampshire, K1) ifadesi görülmektedir. “Yetkili kişilerin rollerini ve sorumluluklarını tanımlar (yerel/eyalet/ulusal ör. yargıç, belediye başkanı, vali, polis).” (Connecticut, K1) gibi kazanımlarla “Kamu Görevlileri” de içerikte yer almaktadır.

“Milli Değerler” kategorisinde “Semboller” ve “Ulusal Belge/Bayram/Kişiler” öne çıkmaktadır. “Semboller”, “Ulusal ve yerel sembolleri, şarkıları ve gelenekleri tanımlar. Örn: Amerikan bayrağı, kel kartal, beyaz saray, özgürlük anıtı, eyalet bayrağı, bağlılık yemini.” (Minnesota, K2) gibi yaşanan ülkeye dair sembolik değerlerin tanınmasını içermektedir. “Ulusal Belge/Bayram/Kişiler” ise “Öğrenciler, ABD ulusal bayramlarında kutlanan olayları veya anılan insanları ve Amerikalıların bu günleri neden kutladığını (örneğin, District of Columbia Kurtuluş Günü, Kolomb Günü, Bağımsızlık Günü, Martin Luther King Jr. Günü, Başkanlar Günü, Şükran Günü ve Bayrak Günü) tanımlar.” (District of Columbia, K1) ifadesinde olduğu gibi yine ülkelere dair önemli gün ve kişileri tanımanın önemini vurgulamaktadır.

“Küresel Bağlantılar” kategorisindeki kazanımlar doğrudan tek kategori altında toplanmaktadır. Bu kategori incelenen on eğitim programından sadece birinde, New Hampshire Eyaleti’nin eğitim programında bulunmaktadır. Bu programdan “Ülkelerin kültürel olarak birbirleriyle etkileşim kurma yollarını tanımlar.” (New Hampshire, K7) kazanımı örnek olarak gösterebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi eğitim programlarında sosyal bilgiler eğitiminin ayrı bir başlık ile yer aldığı Amerika Birleşik Devletleri’nde İnsani Gelişme Endekslerine göre belirlenen eyaletler ve District of Columbia’nın programları incelenmiştir. Temalar bağlamında sonuçlar bu bölümde yorumlanmıştır.

Birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi İngiltere’nin öğretim programında (müfredatında) coğrafyanın 5-11 yaş grubu için zorunlu olduğu ve 3-5 yaş grubu çocuklar için ise öğretim programının erken öğrenme hedeflerinde coğrafyanın yer aldığı görülmektedir (Catling, 2005). Finlandiya’da okullarda öğretilen coğrafyanın amaçları ile çocukların ve gençlerin coğrafya algısı arasında bir boşluk olduğu belirtilmekte; bu durumun diğer birçok ülkede de benzer olduğu belirtilmektedir (Tani, 2011). Bu durum çocukların gereksinimleri ile programlar arasında bazı farklılıkların olduğunu düşündürülebilir. Bu çalışmada incelenen eyalet ve bir özel bölgenin programlarına bakıldığında içerik olarak coğrafya kapsamında “Uzamsal Terimlerle Dünya” kategorisinin ön plana çıktığı görülmüştür. “Beşerî Sistemler” kategorisi kazanım sayısı ile “Uzamsal Terimlerle Dünya” kategorisini takip eden diğer kategoridir. En az kazanımın yer aldığı kategori ise “Fiziksel Sistemler”

kategorisidir. Genel olarak coğrafya kazanımlarının ise yoğunlukla New York Eyaleti'ne ait erken çocukluk eğitimi programında yer aldığı görülmüştür. İncelenen tüm programların hepsinde yer alan tek kategori “Uzamsal Terimlerle Dünya” kategorisi olmuştur. Türkiye kapsamında Öztürk ve diğ. (2015) okul öncesi eğitim programını bir bütün olarak coğrafya bağlamında incelemişlerdir. Gelişim alanlarına göre yapılan değerlendirmede, coğrafya ile ilişkilendirilebilecek kazanımların en çok bilişsel gelişim alanında olduğu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, konum, yer ve yöne ilişkin uzamsal terimlere dair kavramların ve kazanımların bulunduğu, ayrıca insan ve çevre etkileşimine dair öğelerin de programda yer aldığı belirtilmiştir. Soydan (2014), Amerika, Avusturya ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya eğitimi ile ilgili görüşlerine yer verdiği bir çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlerin yarısından fazlasının coğrafya etkinliklerinde “Konum, Yer ve Bölge” temalarına yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Amerika ve Avusturya'daki öğretmenlerin ise yarısından fazlası “Konum ve Yer” temalarına yer vermemekle birlikte “Bölge” temasını diğerlerine göre daha çok tercih etmişlerdir. Bu durum farklı ülkelerde benzer temalara yer verildiğini göstermekte ve program içerisinde kullanımının farklılaştığına ilişkin bilgi sunmaktadır.

Norveç ve Almanya gibi ülkeler de erken çocukluk dönemi çocukları için tarihsel öğretime yönelik bazı hedeflere programlarında yer vermektedir (Skjæveland, 2017). Dokuz eyalet ve District of Columbia erken çocukluk eğitimi programlarında yer alan tarih disiplinine ait kazanımlara bakıldığında ise ön plana çıkan kategorinin “Değişim ve Süreklilik” olduğu görülmüştür. “Değişim ve Süreklilik” kategorisi incelenen programlarda yer alan tek ortak tarih kategorisidir. Bunun yanında “Zaman” ve “Geçmiş” kategorilerine ait kazanımların sayısı da azımsanmayacak düzeydedir. En az kazanımın yer aldığı kategori ise “Dünya Tarihi” olup sadece New Hampshire Eyaleti Eğitim Programı'nda görülmüştür. Programlarda “Dünya Tarihi”ne ilişkin oldukça sınırlı sayıda kazanım olması dikkat çekicidir. Bu durum çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak yakından uzağa ilkesine göre açıklanabilir. Yani ilk olarak çocuğun en yakınında bulunan konulardan başlayarak ve giderek topluma, ulusa, insanlığa doğru gelişmesi göz önünde tutulmaktadır (Sözer, 1998). “Değişim ve Süreklilik” kategorisi gelişimsel açıdan bu yaş grubu için diğer alanlara göre daha uygun olduğundan bu kategorinin ön plana çıktığı düşünülebilir. Piaget, çocukların soyut kavramları anlamasının zor olduğunu ve zamanın soyut bir kavram olduğunu belirtmiştir (Levin ve diğ., 1978). Zamanın ortaya çıkardığı bir sonuç olan değişim kavramı ise daha çok somut olarak aktarılabilen ve tartışılabilen kavram olarak ele alınabilir. Bu nedenle değişim kavramı somut tartışmaya olanak sunması açısından değerlendirildiğinde çocukların gelişimlerine uygun bir çerçevede öğrenme süreçlerinde kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Bunun yanında çocuklar yaş dönemi özelliği olarak fiziksel anlamda hızlı bir değişim içerisinde olduklarından kendilerinden, küçülmüş kıyafetlerinden ve eski fotoğraflarından da destekle zamana bağlı değişimi anlayabilmektedirler (Yüksek Usta ve Tezel Şahin, 2020).

Ekonomi disiplinine ait kazanımlar incelendiğinde en fazla kazanımın “Ekonominin Temel Kavramları” kapsamında olduğu görülmüştür. Eyaletler açısından değerlendirildiğinde, New Jersey Eyaleti eğitim programında ekonomiye ilişkin herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. En fazla kazanımın ise New York Eyaleti’nin programında olduğu görülmüştür. Kodlar açısından sonuçlar değerlendirildiğinde ise “Harcama ve Biriktirme”nin 7 eğitim programında yer aldığı görülmüştür. Ekonomi kazanımlarının temel amacı olan finansal okuryazarlık son yıllarda önemli bir eğitim alanı olarak gündeme gelmiştir ve 2012 yılından itibaren PISA tarafından sınavlarda değerlendirmeye alınmaktadır (OECD, 2014; OECD INFE, 2012). Dünya genelinde yaşanan krizler, ulusal ve uluslararası değişimlerin hız kazanması finansal okuryazarlık eğitimi gerekli kılmaktadır. Finansal okuryazar olma bireyin kendisinden başlayarak yaşadığı toplumu dahi etkilemektedir. Dolayısıyla hem yerel hem global ölçekte finansal okuryazarlık eğitiminin önemi göz ardı edilmemelidir (Özkale, 2018). Bu doğrultuda ülkeler eğitim müfredatlarına finans eğitimi dahil etmeye başlamışlardır (Blue, Grootenboer ve Brimble, 2014). Güvenç (2017) yaptığı çalışmada ülkemizdeki öğretim programlarında zorunlu dersler temel alındığında finansal okuryazarlıkla ilgili en fazla öğrenme çıktısının ilkökul (1-4. Sınıf) düzeyinde yer aldığını, bunu ortaokul ve lisenin izlediğini ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim programlarında doğrudan bir alan olarak ekonomi ya da finansal okuryazarlık alanı bulunmamaktadır. Bununla birlikte okul öncesi eğitim programının ve öğretmen adaylarının bu konudaki yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiği önerilmektedir (Tican Başaran ve diğ., 2021).

Yurttaşlık alanında ise “Demokratik Değerler ve Sivil Katılım” kategorisi programlarda en çok yer alan kategori olmuştur. Bu kategori ayrıca incelenen 10 programın tamamında yer alan tek kategori olması ile de dikkat çekmiştir. Programlarda kazanımların en az yer aldığı kategori “Küresel Bağlantılar” kategorisi olup sadece Colorado Eyaleti’ne ait programda yer verildiği görülmüştür. Yoğunlukla ele alınan “Demokratik Değerler ve Sivil Katılım” kazanımları yurttaşlık alanında daha çok etkin yurttaşlık kavramının ön plana çıktığını düşündürmektedir. Çünkü ait olma, katılım gösterme ve bu süreçteki değer algısı etkin vatandaşlığın bileşenleri ile doğrudan ilişkilidir (Baker, 2013). Rapoport (2009) yaptığı bir çalışmada eyaletlerin programlarını küresel yurttaşlık bağlamında incelemiştir. Erken çocukluk döneminden 12. Sınıfa kadar tüm sosyal bilgiler programlarının analiz edildiği çalışmada sadece iki eyalette vatandaşlığın bu boyutunun vurgulandığı ortaya konmuştur. Amerikalı öğretmenlerin Avrupalı ve Asyalı öğretmenlere kıyasla küresel yurttaşlık perspektiflerini öğretimlerine dahil etme konusunda daha az hevesli olduğu vurgulanmıştır. Bu durum “Küresel Bağlantılar” kategorisinin bu çalışmada da oldukça sınırlı düzeyde kalmasını açıklayabilmektedir. Hartman (2017) erken çocukluk dönemi sosyal bilgiler alanında küresel odaklı tartışmaların, küçük çocukların gelişimsel düzeyinin üstüne çıkabileceğini vurgulamış fakat hizmet öncesi eğitim itibarı ile küreselleştirilmiş bir müfredata ilişkin deneyimler, öğretmen adaylarının dünya sorunlarına bakış açısını ve küçük çocuklar için uygun sosyal bilgiler içeriğine ilişkin görüşlerini genişletmeye yardımcı olacağını belirtmiştir.

Dolayısıyla erken çocukluk müfredatlarına etkin bir şekilde küreselleşmeye yönelik kazanımlar eklenmeden önce öğretmen eğitiminde yapılacak değişimlerin de önemli olduğu göz önüne alınmalıdır. Küresel bağlama ek olarak Ulusal Öğrenme ve Yurttaşlık Merkezi (National Center for Learning and Citizenship-NCLC) görüşüne göre yurttaşlık eğitimi, yalnızca yurttaşlık bilgisi öğretmenlerinin ve lise boyunca belirlenmiş sınıfların değil, tüm okulların ve her düzeydeki eğitim sistemlerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle uygun içerikler, pedagoji ve destekle tüm kademelerde yurttaşlık beceri ve yeterliklerine ilişkin etkinliklere yer verilmesi olanaklı ve gereklidir (Torney-Purta ve diğ., 2006).

İncelenen programlar göz önüne alınarak Türkiye'deki okul öncesi eğitim programında sosyal bilgiler alanının sınırlı kaldığı söylenebilir. Gelişim alanları içerisinde yer alan kazanımlarda sosyal bilgiler alanı ile ilişkiler kurulsa da tıpkı ABD eyaletlerinde olduğu gibi bu kazanımların daha sistematik ve doğrudan coğrafya, tarih, ekonomi ve yurttaşlık çerçevesinde ele alınmasının daha etkili olacağını söylemek olanaklıdır. Genel olarak Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) yer alan az sayıda kazanımın sosyal bilgilerle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir (Öntaş ve diğ., 2021). Örneğin, coğrafya alanında program değerlendirildiğinde kazanımların benzer şekilde uzamsal terimlerle dünya ve beşerî sistemler kategorilerinin ön plana çıktığı söylenebilir (MEB, 2013b). Fakat Türkiye'de okul öncesi eğitim kapsamında daha çok fen ve matematik etkinlikleri içerisinde coğrafya alanına giren süreçler planlanmaktadır (Can Yaşar ve diğ., 2012). Okul Öncesi Eğitim Programı güncelleme çalışmalarında fen, matematik alanlarına benzer şekilde sosyal bilgiler etkinliklerine de alan açılması oldukça önemlidir. Buna ek olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda hizmet öncesi eğitim içeriklerine erken çocuklukta sosyal bilgiler ve sosyal bilgilerin alt alanlarına ilişkin derslerin de eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmacılara ABD dışında, okul öncesi eğitim programlarında sosyal bilgileri kapsayan, diğer gelişmiş ülkelerdeki programları incelemeleri de önerilebilir.

References

- Aktın, K. (2014a). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: Mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması [Preschool social studies education: A case study related to the teaching of the professions]. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 139-155. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6934>
- Aktın, K. (2014b). Tarih/sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği [History teaching in pre-school history/social studies curricula: Example of U.S.]. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36-56. https://www.ijoess.com/Makaleler/292332532_36-56%20G%c3%bcl%c3%a7in%20dilek.pdf
- Aktın, K. (2016). *A semiotic analysis on the utilization of historical thinking skills in pre-school period*. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1355-1366. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109646.pdf>
- Aktın, K. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi deneyimlerinden yansıyan görüşler [Pre-service preschool teachers' reflections on their experiences in early childhood social studies education]*. 8th International Symposium on Social Studies Education Proceedings Book. Ankara Üniversitesi.
- Aktın, K. ve Dilek, D. (2016). Okul öncesi dönemde kronolojik düşünme: Bir durum çalışması [Chronological thinking at preschool period: A case study]. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 129-144. <https://doi.org/10.19126/suje.281329>
- Altan, R. (2020). 2019 BM İGR Işığında Türkiye'nin insani gelişme düzeyinin dünya ile mukayeseli analizi [Comparative analysis of Turkey's human development level in the world in light of 2019 UN HDR] *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi Journal of Entrepreneurship and Development*, 15(1), 75-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1067718>
- Baker, F. S. (2013). Responding to the challenges of active citizenship through the revised UK early years foundation stage curriculum. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1115-1132. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792254>
- Başaran, S. T., Gürdal, G., & Altıntaş, S. (2021). Financial literacy in Turkish preschool education. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10 (2), 8-28. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.01
- Blue, L., Grootenboer, P., & Brimble, M. (2014). Financial literacy education in the curriculum: Making the grade or missing the mark? *International Review of Economics Education*, 16, 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.005>

- Borden, L. M., Arias, W., Bosch, L., Casper, D., Faber, K. M., Hawkey, K. R., Jones, A., Totenhagen, C., & Wiggs, C. B. (2013). *Financial readiness for youth: A review of the literature and programs in the United States*. AZ: The Arizona Center for Research and Outreach, University of Arizona.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. DOI:10.3316/QRJ0902027
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (20 Baskı). Pegem Akademi
- Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö. & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi [Geography education in preschool preiod]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 75-87.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6153/82659>
- Catling, S. (2005). Children's personal geographies and the English primary school geography curriculum. *Children's Geographies*, 3(3), 325-344.
<https://doi.org/10.1080/14733280500353019>
- CESSS (2014). *Colorado early learning and development guidelines*. Colorado Department of Education <https://earlylearningco.org/pdf/FINAL-ELDG-Guidelines-2020.pdf>
- Connecticut Department of Education (2015). *Connecticut elementary and secondary social studies frameworks*. Connecticut Department of Education <http://www.ctsocialstudies.org/wpcontent/uploads/2014/05/ctsocialstudiesframeworks2015.pdf>
- Conway, D., Pointon, P., & Greenwood, J. (2008). If the world is round, how come the piece I'm standing on is flat? Early Years geography. D. Whitebread & P. Coltman (Ed.), *Teaching and learning in the early years* (pp. 377-398). London: Routledge.
- Coşkun-Keskin, S., & Daysal-Ersoy, D. (2012). The example of a study of socio-cultural education at the early childhood: Architect Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904335.pdf>
- DCSS (2020). *District of columbia social studies pre-k through grade 12 standards*. District of Columbia Public Schools
https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/publication/attachments/DCP_S-horiz-soc_studies.pdf
- Department of Education State of Hawaii (2005). *Hawaii content and performance standards for social studies*. Department of Education State of Hawaii
http://165.248.107.74/hcpsv3/files/final_hcpsiii_socialstudies_librarydocs_1.pdf

- Ertürk, R. (2021). İnsani gelişim endeksine göre farklı gelişmişlik düzeyinde bulunan ülkelerin PISA sonuçlarının karşılaştırılması [The comparison of PISA results from different development countries by human development index]. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 41-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1166981>
- Geography Education National Implementation Project (GENIP) (2012). *Geography for life national geography standards* (2nd ed.). National Council for Geographic Education. https://ncge.org/wpcontent/uploads/2021/06/Geography_for_Life_2ndEd.pdf
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş [Becoming Qualitative Researchers: An Introduction]* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık. (2011)
- Global Data Lab. (2018). Human Development Index. https://globaldatalab.org/shdi/shdi/USA/?levels=1%2B4&interpolation=1&extrapolation=0&nearest_real=0&years=2018
- Güler, T. ve Tuğrul, B. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi [History and geography education in social work for preschool children]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/80228/>
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık [Financial Literacy in Turkish Formal Education Curriculum]. *Elementary Education Online*, 16(3), 935-948. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330233>
- Hancock, R. E. (2017). Global citizenship education: Emancipatory practice in a New York preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 571-580. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1346731>
- Hartman, S. (2017). Rurally located teacher candidates: Globalizing the early childhood social studies curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 45(3), 11-16. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c1cfde0d-c501-48b2-9b54-25f7b23cb302%40redis>
- Holden, K., Kalish, C., Scheinholtz, L., Dietrich, D., & Novak B. (2009). *Financial literacy programs targeted on preschool children: Development and evaluation*. La Follette School of Public Affairs. www.lafollette.wisc.edu/publications/workingpapers/holden2009-009.pdf
- İnsani Gelişme Raporu (2019). *Gelirin ötesinde, ortalamaların ötesinde, bugünün ötesinde: 21. yüzyılda insani gelişmedeki eşitsizlikler [Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century]*. https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_turkish.pdf
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntem [Scientific research method]*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kemple, K. M. (2016). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: Developmental principles guide appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 621-627. DOI: 10.1007/s10643-016-0812-z
- Kıral, B. (2020) Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi [Document analysis as a qualitative data analysis method]. *Journal of Social Sciences Institute*, 15, 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1156348>
- Kırtel, A. ve Yüceer, D. (2019). *Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitimi- etkinliklerle sosyo-kültürel eğitim* [Social studies education in early childhood socio-cultural education with activities]. Gece Akademi.
- Kimzan, İ. (2021). *Çocuklara sanat aracılığıyla verilen küresel vatandaşlık eğitimi* [Global citizenship education given to children through art] (Tez No. 665444) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kocaefe Cebeci, A. ve Dilber, İ. (2014). Türkiye'nin insani gelişme endeksi değerinin 2011-2012 karşılaştırması [A comparison of human development index value of Turkey 2011-2012] *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 123-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157382>
- Koralek, D., & Mindes, G. (2012) *Spotlight on Young Children and Social Studies*. National Association for the Education of Young Children.
- Labuschagne, A. (2003) *Qualitative research - airy fairy or fundamental?. The Qualitative Report*, 8(1), 100-103. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1901>
- Levin, I., Israeli, E., & Darom, E. (1978). The development of time concepts in young children: The relations between duration and succession. *Child Development*, 49(3), 755-764. <https://doi.org/10.2307/1128245>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2018). *History and social science framework grades pre-kindergarten to 12*. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013a). *Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabı* [Early childhood education program activity book]. Ankara: MEB.
- MEB (2013b). *Okul öncesi eğitim programı* [Early childhood education program] Ankara: MEB.
- MEB (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı* [Life science course curricula]. Ankara: MEB
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research: A guide to design and implementation]. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademi. (2009)

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Minnesota Department of Education (2011). *Minnesota k-12 academic standards social studies*. Minnesota Department of Education
https://education.mn.gov/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=042018&RevisionSelectionMethod=latestReleased&Rendition=primary
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1986) Position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Young Children*, 41(6), 4-19.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (1994). *Expectations of excellence: curriculum standards for social studies*. National Council for the Social Studies.
- National Council for the Social Studies (NCSS) (1984). In search for a scope and sequence for social studies. *Social Education*, 48 (4), 376-385.
- National Council for the Social Studies (NCSS) (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. NCSS Publications.
- North Dakota Department of Public Instruction (2019). *North Dakota social studies content standards*. North Dakota Department of Public Instruction
https://www.nd.gov/dpi/sites/www/files/documents/Academic%20Support/Rev5_2021.05.19_Social_Studies_Content%20Standards.pdf
- OECD (2012). *OECD INFE guidelines on financial education in schools*. Organisation for Economic Co-operation and Development
<https://www.oecd.org/daf/fin/financialeducation/2012%20Schools%20Guidelines.pdf>
- OECD (2014). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st Century* (Volume VI). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- OECD (2018). *PISA 2018 Results, Are students ready to thrive in a interconnected World?* Volume IV. https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en#page1
- Öntaş, T., Çarıkçı, S. & Sezgin, K. A. (2021). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin okul öncesine yansımaları [Reflections on life sciences and social studies at preschool level]. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 454-471. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1004344>

- Özkale, A. (2018). *Finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık perspektifinde Türkiye ve Kanada (Ontario) öğretim programlarının incelenmesi ve bir model önerisi [The research of curriculums of Turkey and Canada (Ontario) from the perspective of financial literacy and mathematical literacy and a model suggestion]* (Tez No. 515635) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E. & Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi [The examination of geography education in the updated early childhood education program]. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 245-262. <https://doi.org/10.18026/cbusos.22851>
- Piaget, J. (1988). Çocukta dünya tasarımı [The child's conception of the world]. (R. Uğurel Şemin, Çev.). Marmara Üniversitesi Yayınları. (1951).
- Priddle, R. E., & Rubin, K. H. (1977). A comparison of two methods for the training of spatial cognition. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 23(1), 57-65. <https://www.jstor.org/stable/23083897>
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91-112. <https://www.proquest.com/docview/211146507?pq-origsite=gscholar>
- Schoenfeldt, M. (2002). Geographic literacy and young learners. *The Educational Forum*, 66(1), 26-31. <https://doi.org/10.1080/00131720108984796>
- Seefeldt, C, Castle, S., & Falconer, R. (2014). *Social studies for the preschool/primary child*. Pearson.
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/1463949117692262>
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B., & Elliott, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, 32, 385-399. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10834-010-9220-5>
- Soydan, S. (2014). Türkiye, Amerika ve Avusturyada görev yapan öğretmenlerin okul öncesi coğrafya öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi [Review of opinions of teachers in turkey, usa and austria on preschool geography lessons]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 9-24. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55947>
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler [Principles, strategies, methods and techniques in social studies teaching]*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını.

- State of New Jersey Department of Education (2020). *New Jersey student learning standards- social studies*. State of New Jersey Department of Education <https://www.nj.gov/education/cccs/2020/2020%20NJSLS-SS.pdf>
- Şenyurt, S. ve Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi [A thematic and methodological analysis of masters dissertations in the field of measurement and evaluation in education]. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304724
- Tani, S. (2011). Is there a place for young people in the geography curriculum? Analysis of the aims and contents of the Finnish comprehensive school curricula. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 26-39. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:416279/FULLTEXT01.pdf>
- The New Hampshire Department of Education (2006). *K-12 Social studies New Hampshire curriculum framework*. The New Hampshire Department of Education <https://www.education.nh.gov/sites/g/files/ehbemt326/files/inline-documents/standards-socialstudies-framework.pdf>
- The New York State Education Department (2017). *New York State K-8 social studies framework*. The New York State Education Department <https://www.nysed.gov/sites/default/files/programs/curriculum-instruction/ss-framework-k-8a2.pdf>
- Tican Başaran, S., Gürdal, G., & Altıntaş, S. (2021). Financial literacy in Turkish preschool education. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 8-28. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.01
- Torney-Purta, J., & Lopez, S. V. (2006). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators*. Education Commission of the States (NJ3).
- Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme [Exploring social studies with young children: Reviewing the significance of social studies in early childhood education] *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1122-1151. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487292>
- Wade, R. (2002). Beyond expanding horizons: new curriculum directions for elementary social studies. *The Elementary School Journal*, 103(2), 115-130. <https://doi.org/10.1086/499719>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106955>

- Yüksek-Usta, S., & Tezel-Şahin, F. (2018). Financial literacy in early childhood period. Deniz, Ü. (Ed.) In *Current trends in preschool education-1* (pp. 330-346). Lambert Academic Publishing.
- Yüksek-Usta, S., & Tezel-Şahin, F. (2022). Preschool history geography curriculum and its effects on emotional intelligence. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 97-110.
<https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.616>
- Yüksek-Usta, S. ve Tezel-Şahin, F. (2019). Çocukların coğrafi farkındalıkları: Montessori eğitiminin yansımaları [Geographical awareness of children: the reflections of montessori education] *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-35. <https://doi.org/10.17152/gefad.420894>
- Yüksek-Usta, S. & Tezel-Şahin, F. (2020). *Etkinlik örnekleri ile erken çocuklukta sosyal bilimler: Tarih coğrafya ekonomi [Social sciences in early childhood with activity examples: History geography economics]*. Nobel Akademi.
- Yüksek-Usta, S. ve Kimzan, İ. (2022). Erken çocukluk dönemi sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı. Altun, D. & Tantekin Erden, F. (Ed.) *İçinde Erken çocukluk döneminde dijital teknoloji uygulamalar, araştırmalar ve eğilimler* (ss. 507-544). Ankara: Nobel Akademi.

Ethical Declaration and Committee Approval

In the article entitled "Social Studies in Preschool Education Programs: The United States of America," ethics committee approval was not obtained because the document analysis model was used as the data collection method and the documents reviewed were published electronically by the Departments of Education in an open access manner.

Proportion of Author's Contribution

Semiha Yüksek Usta: Conceptualization, project administration, methodology, formal analysis, writing- original draft, writing- review & editing

İlayda Kimzan: Conceptualization, formal analysis, writing- original draft, visualization, writing- review & editing.



Assessing the Effectiveness of the "I Mind My Garbage" Training: Reflections from the Pilot Application¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.05.2022	10.29.2023	10.29.2023

Elif Çelebi Öncü ²
Kocaeli University

Elif Özata Yücel ³
Kocaeli University

Özlem Apak Tezcan ⁴
Kocaeli University

Abstract

The aim of this study is to evaluate the effectiveness of the instructional design developed to increase the knowledge and awareness of third-grade students about what garbage/ waste is, the importance of throwing the garbage/ waste to the right place, and the recycling processes of waste. In this study, which was designed as a pilot study, the effect of the developed instructional design on students was tested using a single-group post-test design. There are 54 teachers and three 371 students in the study group. The data were collected through student worksheets and teacher opinion form prepared by the researchers. The results of the research showed that after the training, the students became aware of the waste and garbage separation and frequently used the importance of reducing the garbage in their answers. It was determined that the students stated that the waste and garbage, which are unconsciously thrown into the environment without being separated, cause environmental pollution, and they emphasized individual precautions in their solution proposals. The majority of teachers' views on instructional design are positive. As a result, it has been determined that the developed instructional design serves the purpose, the activities are appropriate and applicable to the class level, and the time allocated to the activities is sufficient.

Keywords: Waste awareness, environmental education, recycling, primary school level, instructional design, teacher training.

Citation: Çelebi Öncü, E., Özata Yücel, E., & Apak Tezcan, Ö. (2023). "Assessing the Effectiveness of the "I Mind My Garbage" Training: Reflections from the Pilot Application. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1303-1355. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1098310>

¹This article was presented as an oral presentation at the VIIIth International Eurasian Educational Research Congress (EJER) on 7 - 11 July 2021.

²Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Primary Education, E-mail: elifcelebioncu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1936-590X>

³Corresponding Author Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Primary Education, E-mail: elif.ozata@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5815-7041>

⁴Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Primary Education, E-mail: ozlem.apak@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4702-9639>

Increasing population, as well as increasing production to meet the needs, have been putting intense pressure on the natural balance of the world. Moreover, the carrying capacity of the world is exceeded due to the change in the lifestyles of people who shape the natural environment by their own needs and the introduction of advanced technologies in the use of resources. This not only disrupts the balance of nature but also causes new environmental problems that are challenging to solve every day (Özata Yücel & Özkan, 2018). Intensive production and consumption accelerate industrialization. The development of industrialization, on the other hand, boosts job opportunities and economic gain. Due to the increased economic gain, the population is also undergoing rapid change. This chain effect creates waste piles along with a degraded natural environment (Gül, 2020).

Reduce-Reuse-Recycle Approach in Waste and Waste Management

The Turkish Language Association defines waste as "any substance used in hospitals, homes, factories and similar places that can no longer be processed or that causes harm to the environment". According to the Waste Regulation (2015) published by the Ministry of Environment, Urbanisation, and Climate Change, it is defined as "*any substance or material that is thrown or released into the environment or has to be disposed of by the manufacturer or the natural or legal person who actually holds it.*" Bilgili (2020) stated that the concept of waste is characterized by two main dimensions. The first one is that the material has lost its primary function for the user. The second is that this material, which has lost its primary function, can be used for another purpose. Often, the concept of waste is confused with the concept of garbage (Aslan, 2012; Bilgili, 2020). The Turkish Language Association defines garbage as "*all the small items that are thrown away because they are useless, dirty or harmful.*" Bilgili (2020), on the other hand, defines garbage as all kinds of materials that are no longer useful to the user. Unlike garbage, waste is an input, raw material, or resource that can be used in production and consumption processes through various processes or without requiring processing (Bilgili, 2020). According to Aslan (2012), garbage is non-recyclable materials, whereas waste is recyclable materials that have expired. Considering waste materials as garbage would prevent the recycling of recyclable wastes, thus causing both ecological and economic losses. This is why this is a problem that requires a serious approach.

Based on the Ministry of Environment and Urbanisation (ÇŞB) data, more specifically, based on the 2014 data, municipal wastes constitute approximately 87% of the wastes in Turkey. These wastes are wastes originating from households and classified as non-hazardous, excluding medical wastes, hazardous wastes, excavation soil, construction-wreckage wastes, and special wastes. While 89% of these wastes are stored, only 6% can be recycled (ÇŞB, 2023). The average daily amount of solid waste generated by one person in Turkey equals 1.17 kg (Dünya Çevre Günü Türkiye Raporu, 2019). Wastes accumulated in nature can lead to the deterioration of the urban environment, pressure on limited natural resources as well as various health problems (Adeolu, Enesi & Adeolu, 2014). Therefore, more attention should be placed on the reduction of waste production and the proper disposal of the produced wastes.

The challenges in waste management are caused by inadequate facilities, insufficient financing, and poor implementation of policies, as well as wrong lifestyles (Adeolu, Enesi & Adeolu, 2014). Regional consumption habits shape the amount of waste generated in cities (Efe, 2022). The increasing population causes the problem of buying in excess and throwing away purchased products without fully consuming them or re-using them in any other way (Yalın, 2022). Although the collection and recycling of waste is the duty of government departments, households have a great responsibility to separate the recyclable household wastes and deliver them to the appropriate containers. Even though it is recyclable, the waste thrown away is worth around 1.5 billion Turkish liras per year (Arı & Yılmaz, 2019; p.54). Waste prevention, reduction, reuse, and recycling rate is lower (Dünya Çevre Günü Türkiye Raporu, 2019). Every individual and especially educators have important responsibilities in explaining the reduce, reuse, and recycle approach designed by the EU Waste Framework Directive (EU, 2008) for the sustainability of nature to people and putting it into action.

The Waste Framework Directive emphasizes the need to act according to the principle that one should give priority to the prevention and reduction of waste production, then prepare it for reusing, then recycling, and then recovery. In the waste hierarchy principle, disposal is the last option to resort, and it is necessary to determine a hierarchical/ well-designed planning strategy (Tam, 2008). In achieving the desired environmental goals in the implementation of these strategies, teachers play a key role as they acquire recycling and ensure that the right attitude is adopted by both students and parents (Avcı & Huriye, 2015). Further, it is important that students learn that wastes in schools such as paper and packaging wastes that are produced during consumption and can be recycled, are not garbage in schools and that such wastes should be disposed of in recycling bins through appropriate methods and techniques (Katrıcioğlu, 2019).

Environmental Education

The Tbilisi Declaration (UNESCO-UNEP, 1977) reports the purpose of environmental education as providing each individual with the opportunity to gain awareness, knowledge, values, attitudes, responsibilities, and skills necessary to protect and improve the environment, and creating individual and social behavior patterns that are completely environmentally oriented. For this reason, it can be stated that environmental education is an investment in the future of the world (Özel & Erdaş Kartal, 2022). The negative impact of global environmental problems requires all young people to be conscious and equipped with environmental education. It is recommended that primary school students create a sense of responsibility towards the environment, especially develop a love of nature, are kind to nature, protect it and contribute consciously to its beauty and reproduction, create a sense of inspiration from the beauty of nature, and develop a cultural attitude towards nature (Bakhronovna, 2022). Starting environmental education in elementary school years allows one to remember the education received during this period in later years and

helps them develop positive attitudes towards the environment (Sezer, Tiryaki, Yıldırım & Gargın, 2018). Environment-related achievements are included in the curricula of Turkey at various levels and in various courses (MEB, 2018a; MEB, 2018b, MEB, 2018c). It is essential that these achievements are often addressed with in-class and out-of-class practices.

Studies in the literature reveal that students' knowledge, perception, and behavior about the environment are lacking. Indeed, Ural Keleş & Keleş (2018) concluded that the 3rd and 4th graders do not have enough knowledge about the concept of recycling and are not aware of its importance. Deficiencies in knowledge and attitudes towards the environment may be an obstacle to the development of positive behaviors towards the environment. In fact, Gusti (2016) obtained some findings supporting this with a sample of 400 elementary school students. The researcher determined that there is a positive correlation between the students' knowledge levels about sustainable waste management, which includes waste reduction, reusing, recycling, and converting waste into energy, and their attitudes towards sustainable waste management. The researcher further indicated a positive relationship between the level of knowledge and waste management. The above-mentioned studies highlight the importance of education and studies that will provide students with environmental knowledge, awareness and improve their attitudes, especially from a young age, through effective methods and techniques. In the literature, it has also been shown that school-based waste education to be given to elementary school students, can have a positive impact on the behavior of children and parents through children (Maddox et al., 2011; Rada et al., 2016).

It is reported that the environmental education offered through the creative drama method in the pre-school period boosts students' learning and awareness about recycling, their characteristics such as cooperation, self-confidence, creativity, and respect for the environment and nature (Tosun & Demir, 2018). Investigating the Waste Wise Schools in Australia, which encourages zero waste generation, Cutter-Mackenzie (2010) stated that the program has achieved remarkable success in reducing school waste with the "reduce, reuse and recycle" (or "three R") approach. The findings of this research, where over a thousand primary and secondary school teachers participated, yielded that this program not only encouraged participation in other school-based environmental education and sustainability programs but also helped teachers' professional development in environmental education. Further, it contributed to the development of environmental education and sustainability culture in society (Cutter-Mackenzie, 2010). Not only training for students but also practice-based teacher training, regular workshops, and/ or conferences with teachers would also contribute to shaping the knowledge and attitudes of both teachers and students towards global environmental sustainability (Debrah, Vidal & Dinis, 2021).

Although environmental education has been incorporated into the curricula of developing countries in recent years, such education remains theoretical and cannot be put into practice (Debrah, Vidal, & Dinis, 2021). Both across the world and in

Turkey, there is a need for more example-based and practice-based education, as in the case of Australia. Though attempts are being made to overcome the shortcomings in environmental education through training nature sponsored by TÜBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey) in Turkey, more initiatives through which practice-based environmental training is offered are needed. Representing one of these initiatives, this study, supported by DP World Yarımca, was carried out in cooperation with the Mind Your Waste Foundation (Çöpüne Sahip Çık Vakfı), Körfez District Directorate of National Education and Kocaeli University.

That being said, this study primarily seeks to evaluate the effectiveness of the instructional design intended to enhance the knowledge and awareness of the 3rd graders on what garbage and waste are, the importance of disposing the garbage and waste produced to the right place, as well as the recycling processes of waste. Accordingly, this study aims to answer the following questions:

1. What do the third graders that have participated in the "I Mind My Garbage" training think about the causes and consequences of pollution caused by garbage and waste?
2. What solutions do the 3rd graders that have participated in the "I Mind My Garbage" training propose for reducing environmental pollution caused by garbage and waste?
3. How are the reflections of the opinions of the 3rd graders on garbage thrown into the environment on their drawings?
4. What do the teachers who have participated in the "I Mind My Garbage" training and applied this training, think about the activities performed?

Drawing on the answers to these questions, this study determines whether the instructional design is lacking, and if so, in which aspects, and offers ways to improve it before this training is put into widespread use. Thus, this study will hopefully provide useful insights into the shortcomings of practice-based training in waste management. Moreover, as the Marmara Region has the highest amount of municipal waste in Turkey with a rate of 36%, the amount of waste produced per capita being 1.03 kg (ÇŞB, 2023), the selection of primary schools for this study from the province of Kocaeli located in this region may help enhance recycling awareness in the region.

Method

Research Model

Designed as a pilot study, this study tests the effect of the developed instructional design on students using a one-group posttest-only design, one of the weak experimental designs. This design measures the dependent variable in a single participant group following the experimental intervention (Christensen, Johnson, & Turner, 2020). Weak experimental designs, also called pre-experimental models, give insights into the effect of the dependent variable in pilot studies where the control group could not be used or before the experimental model is used (Akfirat, Öztan

Ulusoy & Kezer, 2018). As this is a pilot study, we believe that it is reasonable to use a weak experimental design. The data obtained through the worksheets after the experiment were evaluated by content analysis.

The reflections of the teachers were also taken into account. The developed instructional design was assessed by the teachers through phenomenology, which is one of the qualitative research patterns. The reason why this design was used is that this study intended that the teachers evaluate the developed instructional design based on their own perspectives, perceptions, and experiences (Ersoy, 2016). The data obtained through a semi-structured interview form were assessed through content analysis.

Application

The first step of this study involved preparing the instructional design. The following aspects were taken into consideration while preparing the instructional design: garbage being only produced by humans, the possibility to recycle and reuse many waste materials considered as garbage through sorting and recycling, what happens during the storage of garbage, recycling, and reuse of waste; and, children's responsibilities in reducing waste and waste production, waste reusing and recycling. As a result, the instructional design incorporated four main sections: "What is a Garbage?", "The Journey of the Garbage", "What happens if we throw/don't throw the garbage/waste into the right bin?", and "What can I do?". Each section includes three different activities. Table 1 shows the sections of the instructional design, the activities in each section, and the objectives and durations of the activities. The activity plans were prepared in a way that details such as the purpose, tools, duration, and notes to the teacher for activities that require preliminary preparation, operational steps, results/let's discuss/let's reflect on sections were explained thoroughly. It was ensured that the activities designed were appropriate for the student level, served the purpose and were engaging. The activities were, then, presented to two faculty members in the field of classroom education and science education, and a classroom teacher with a PhD degree, who were asked to express their opinions. The activities were given their final form based on the suggestions of these experts. Appendix 1 demonstrates a sample activity plan. Also, an application guide was created to lead teachers on how to implement these activities.

The second step of this study involved carrying out teacher training on instructional design. The training was performed in two stages. First, the teachers were given theoretical training on the concepts of garbage and waste, garbage and waste collection, recycling, and so forth. Then, training was carried out by the researchers on how to effectively apply the developed instructional design in the classrooms. These trainings were held in June 2018, as well as in January and February 2019.

At the last step of the study, the instructional design developed by the researchers was applied by the teachers who received training for the 3rd graders. The applications were carried out in March, April, and May 2019.

Table 1

Sections, activities, objectives, and duration in instructional design

Section Name	Activity number	Activity name	Aim/outcome of the activity	Duration (min.)
What is a Garbage?	1	Sorting Garbage	Students realize the importance of correct evaluation and disposal of garbage and waste	40
	2	Garbage or not?	Through the experiment, students observe the substances that cause accumulation and non-accumulation in nature; they understand the importance of the correct evaluation and disposal of garbage and waste in the right place.	40
	3	Symbol detectives	Students recognise the symbols found on various packages and packages and understand their meanings.	40
The Journey of the Garbage	4	Trip to the garbage separation plant?	Students comprehend the processing processes of garbage and waste in the waste sorting plant.	40+40+40
	5	The journey of plastic	Students comprehend the processes that garbage and wastes (especially plastic) go through until they leave their homes and go to the recycling plant.	40 min
	6	Discussion on garbage news in the media	Students discuss the importance of proper disposal and recycling of rubbish for the environment and living things.	20
What happens if we throw/don't throw the garbage/waste into the right bin?	7	What happens to garbage buried in the ground?	Through the experiment, students observe how rubbish and waste buried underground pollute the soil and groundwater.	40
	8	What if it was us!	Through drama, students realise the effects of garbage and waste thrown around randomly on other living things in the environment.	20
	9	A letter from the future.	Students comprehend the effects of substances that cause accumulation in the soil on the environment; discuss the importance of proper evaluation and proper disposal of garbage and waste.	40

Table 1 (continued)

What can I do?	10	Reduce, reuse, recycle	Students realize that items that are useless in our homes and workplaces can be repurposed.	40
	11	Garbage diary	Students realize that they create garbage and waste as a result of their daily consumption and develop ideas to reduce it.	40+40
	12	Let us make our own shopping bag	Students carry out a sample application for the reuse of used items.	20

Study Group

A total of 54 teachers from teachers of the 3rd graders in elementary schools in the district who voluntarily participated with the permission and support of the District Directorate of Education were given training for the application and evaluation through guidelines. The reason why the 3rd graders were selected for this study is that their cognitive development and literacy skills are satisfactory for the study, and the achievements projected for the 3rd grade correspond to the content of the training. The achievements such as protecting the natural environment, the benefits of recycling to the environment in the curriculum of the Life Studies course as well as the achievements related to the cleanliness of the surroundings and the protection of the natural environment in the curriculum of the Science course for the 3rd graders fit well into the objectives of the instructional design in this study.

Following the application of the instructional design in the classrooms, 31 teachers volunteered to share their opinions on the application process, and the opinions of all of them were taken into consideration. 19 of these teachers were women and 12 were men. Afterwards, 371 students in 18 different classes where the application was carried out were selected randomly to give their reflections on the application; the reflections of 334 of them were included in the analysis.

Designing Data Collection Tools

Two worksheets, one with open-ended questions and the other for drawings, were prepared to gather the reflections of the students. The first worksheet consisted of three questions related to the stories titled "What Happened to the Ant?" and "Emperor Penguin". These questions were intended to reveal the students' opinions about the causes, and consequences of the pollution caused by garbage and waste thrown into the environment as well as the suggestions they proposed for the pollution. The second worksheet asked the students to make drawings about the consequences of garbage and waste thrown into the environment. An opinion form for teachers consisting of open-ended questions was designed to gather the opinions of the teachers who applied the instructional design in their classrooms. This form was intended to obtain positive and negative opinions about the objective of each activity, the appropriateness of each activity for the grade level, and the adequacy of

the application time. For both the worksheets and the opinion form, expert opinion was elicited from two faculty members in the field of classroom education and science education as well as from a classroom teacher with a PhD degree before the application, and these tools were not used before the experts confirmed their relevancy.

Data Collection and Analysis

The data were collected in writing through the worksheets consisting of open-ended questions and an opinion form for the teachers. The data analysis was performed using content analysis, which seeks to identify the concepts and relationships that will explain the data (Yıldırım & Şimşek, 2008). Patton (2014) named the basic meanings identified in the analysis of the data as themes. The worksheets were examined based on three pre-identified themes; this process also took into account the objectives of the training and the scope of the data collection tools. These themes were formed by a decision shared by all researchers. For the analysis of the data by the themes, the codes associated with each theme were identified. These themes and codes are as follows:

1st Theme: "The causes of the problems that living things experience due to pollution"

- garbage thrown into the surroundings,
- no garbage-waste separation,
- lack of awareness of recycling,
- insensitivity,
- no use of environmentally friendly materials

2nd Theme: "The consequences of the problems that living things experience due to pollution"

- harm to the nature/living beings
- pollution

3rd Theme: "The solutions that the students propose for environmental pollution"

- individual
- collective
- institutional

The answers given to the first question in the stories "What Happened to the Ant?" and "Emperor Penguin" on the first worksheet were evaluated based on the first two predetermined themes. The answers given to the second and third questions were evaluated based on the last theme. The analysis of the answers to the questions was performed separately by two of the researchers. In this analysis process, first, the codes for the themes were separately formed by the researchers, and then the identified codes and the responses in these themes were compared. The codings of both

researchers were compared and the percentage of agreement was calculated. The percentage of agreement calculated using the formula $\text{Agreement}/(\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100$ (Miles & Huberman, 1994) was found as 91%. Miles and Huberman (1994) suggested that 70% and above is an acceptable level of agreement. The responses that differed in opinion were examined by the researcher who did not participate in the coding process, and the themes and codes were given their final form on which the researchers reached a consensus.

The data from the drawings of the students that drew about the journey followed by garbage were evaluated in three themes identified during the data analysis: positive, negative, and clean/ dirty environment comparison. As in the analysis of the questions, the analysis of the drawings was carried out separately by two of the researchers. The themes identified by both researchers were compared; the remaining themes on which the researchers differed in opinion were examined by the researcher who did not participate in the coding process, and they were given their final form on which the researchers reached a consensus. The percentage of agreement of Miles and Huberman (1994) was calculated as 88.3%.

As per the consensus of all three of the researchers, the opinions of the teachers were assessed as positive or negative.

Each theme and code in this study were presented in tables; also, sample opinions of the teachers and students, and the student drawings were included as raw data. The findings obtained were presented and the tables were interpreted.

Ethical Committee Approval

In the entire process from the planning, implementation, data collection, and data analysis of this research, all the rules specified to be followed within the scope of the Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions were followed. In addition, an ethics committee certificate was obtained and none of the actions specified under the title of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics were performed.

In the writing process of this study, scientific, ethical, and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

Results

The findings on the sub-questions of this study are presented together with the numerical data.

Reflections of the 3rd graders that have participated in the "I Mind My Garbage" training about the causes and consequences of pollution caused by garbage and waste

The first questions directed to the students in the stories "What Happened to the Ant?" and "Emperor Penguin" on the first worksheet were: "What do you think are

the causes of the problems experienced by the ant/penguin?" The answers of the students to these questions were assessed based on the themes of "the causes of the problems that living things experience due to pollution" and "the consequences of the problems that living things experience due to pollution" (Table 2).

Table 2

Student views on the causes and consequences of environmental pollution

Theme	Code	Question 1: Ant		Question 1: Penguin		Total	
		f	%	f	%	f	%
Causes of problems experienced by living organisms due to pollution	Littering around	247	33.5	269	42.2	516	37.6
	Lack of garbage-waste segregation	138	18.7	117	18.2	255	18.6
	Lack of recycling awareness	121	16.4	85	13.3	206	14.9
	Insensitivity	68	9.3	50	7.8	118	8.6
	Not using environmentally friendly materials	60	8.2	48	7.5	108	7.8
Consequences of problems experienced by living organisms due to pollution	Harm to nature/animals	98	13.4	69	10.7	167	12.1
	Environmental pollution	4	0.5	2	0.3	6	0.4
<i>Total</i>		736	100	640	100	1376	100

Table 2 indicates that the students mainly focused on the causes of the environmental problems experienced (f=1203). It is notable that a lower number of the students (f=173) focused on the consequences of the problems caused by environmental pollution. Based on the answers of the students to the causes of environmental pollution, this study revealed that reasons such as garbage thrown into the surroundings (f=516), no garbage-waste separation (f=255), and lack of awareness of recycling (f=206) were articulated. The students least often pointed to no use of environmentally friendly materials -disposable plastic products- (f=108). Analysis of the answers of the students who focused on the consequences of environmental pollution yielded that the answers were mostly related to harm to nature/living beings (f=167). Some of the answers are as follows: 'It is because of the people. If people were more conscious, our world would be better and no one would be prevented from doing their job, but people are not conscious. That's why everyone is prevented from doing their job. That is the problem that the ant experiences. If we don't throw garbage on the ground no one will be disturbed' (S34). 'People pollute the environment by throwing heaps of plastic and glass onto the roads, into the sea. For example, if a child throws a chocolate wrapper on the ground, and those who see this child throw

packages of other kinds of snacks on the ground too; they block the path of small living things, and those small things cannot find something to eat' (S26). 'The sea is polluted because people throw their garbage into the sea when they go swimming or fishing. Fish and many animals that live in the sea are dying, and I love animals very much' (S42).

The Solutions Proposed by the 3rd Graders who have participated in the "I Mind My Garbage" training for Reducing Environmental Pollution

Regarding the stories "What Happened to the Ant?" and "Emperor Penguin", the students were asked "What can the ant and the penguin do to overcome the problems they experience?" and "What can we do to prevent these problems?". The answers to these questions were evaluated under the themes of "the solutions proposed by the students for environmental pollution". Figure 1 presents the distribution of the student answers assessed in three themes.

Figure 1 also shows that the students expressed the duties of the individuals more in the solutions they propose for the reduction of environmental pollution. It is striking that the solutions proposed by the students involved individual solutions the most (f=1766, 91%), institutional solutions (f=127, 7%), and collective solutions the least (f=49, 2%), respectively. Table 3, given below, offers detailed information on the answers of the students.

Figure 1.

Themes for the solutions for reducing environmental pollution

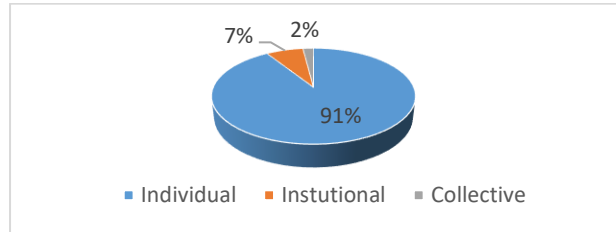


Table 3 further indicates that the individual solutions proposed by the students respectively included not throwing garbage around (f=979), recycling (f=468), and warning people (f=175). The institutional solutions included placing warning signs (f=55), requesting garbage/recycle bins from the municipality (f=27), and imposing penalties (f=17). Among the collective solutions, which were less mentioned by the students, the most common solution was collective cleaning (f=34). Some of the answers of the students are as follows: 'He must go to that place by passing through the piles. But at night, he should take the garbage out of there. To do this, he can get help from his friends. If you see garbage, we should not throw garbage on the ground or in the sea to make life easier for animals' (S87). 'We should throw it in the bin. The garbage truck can also take it away and the recycling will turn it into new items'

(S75). 'We may report it to the municipality. We can collect garbage on the ground and put them into the recycling bins. So, we can recycle our garbage' (S9). 'We need to warn people and educate them' (S187).

Table 3
Solutions for reducing environmental pollution

Theme	Code	Question 2: Ant		Question 2: Penguin		Question 3: Ant		Question 3: Penguin		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Individual	Not throwing garbage around/nature	229	41.4	253	50.4	241	45.0	256	52.3	979	50.4
	Recycling	144	26.0	96	19.2	125	23.4	103	21.1	468	24.1
	Warning people	49	8.9	35	7.0	55	10.3	36	7.4	175	9.1
	Selection of environmentally friendly materials	78	14.1	55	11.0	65	12.1	56	11.4	121	6.2
	Cleansing nature	5	0.9	5	1.0	2	0.4	1	0.2	13	0.7
	Gaining the habit of protecting nature	-		3	0.6	3	0.5	4	0.8	10	0.5
Collective	Cooperative cleaning	9	1.6	11	2.2	9	1.7	5	1.1	34	1.7
	Social awareness/sensitivity	5	0.9	2	0.4	6	1.1	2	0.4	15	0.7
Institutional	Hanging warning signs/informative posters	16	2.9	16	3.2	10	1.9	13	2.6	55	2.8
	Requesting garbage/recycling bins from the municipality	6	1.1	5	1.0	12	2.2	4	0.8	27	1.4
	Punishment	3	0.5	12	2.4	2	0.4	3	0.6	17	0.9
	Notifying the municipality	4	0.7	2	0.4	2	0.4	1	0.2	9	0.5
	Training people/publishing books	2	0.4	2	0.4	2	0.4	2	0.4	8	0.4

Table 3 (continued)

Establishment of NGO on nature conservation	1	0.2	2	0.4	1	0.2	-		4	0.2
Ships do not discharge their oil into the sea	-	-	1	0.2	-	-	3	0.6	4	0.2
Installing filters in the chimneys of factories	2	0.4	1	0.2	-	-	-	-	3	0.1
Total	553	100	5012	100	535	100	489	100	1942	100

The reflections of the opinions of the 3rd graders who have participated in the "I Mind My Garbage" training on garbage thrown into the environment on their drawings

Table 4 presents the analysis of the drawings made by the students for the question "What happens if we throw garbage into the environment?" on the second worksheet.

Table 4*Analysis of student drawings*

Theme	Code	f	%	f	%
Negative	Pollution of our environment with garbage	121	25.6	289	61.2
	Water pollution	43	9.1		
	Damage to living things	41	8.7		
	Air pollution	33	7.0		
	Pollution from factories	29	6.1		
	Soil pollution	22	4.7		
Positive	Clean environment	57	12.1	166	35.1
	Garbage collection	56	11.8		

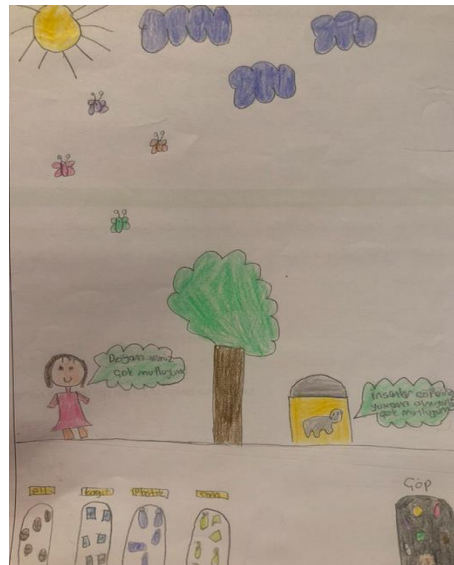
Table 4 (continued)

	Recycling	53	11.2		
Clean vs. polluted environment		17	3.6	17	3.6
Total		121	25.6	289	61.2

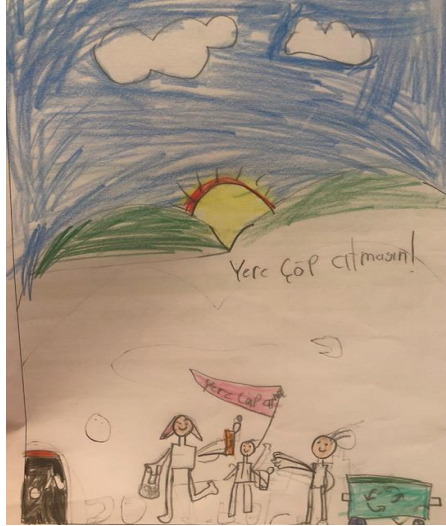
Table 4 demonstrates that the students focused mostly on the negativities. The drawings made were related to garbage thrown into the environment (f=121), water pollution (f=43), and harm to nature/living beings (f=41). The students who focused on the positive aspects made drawings that depicted a clean environment decorated with flowers and colors (f=57), garbage collection (f=56), and recycling (f=53). The students who made a comparison of clean/dirty environments (f=17) emphasized both positive and negative aspects. The drawings of some of the students are given below:



Picture 1. Drawing of the S 50



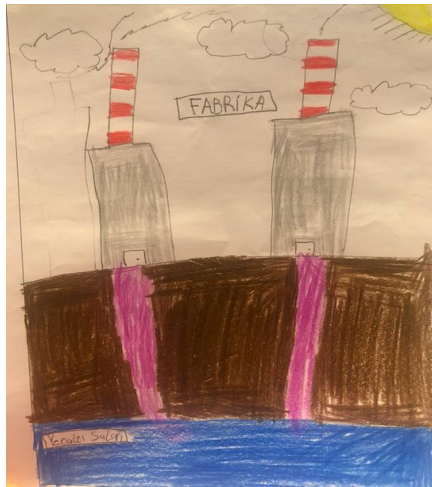
Picture 2. Drawing of the S 178



Picture 3. Drawing of the S 60



Picture 4. Drawing of the S 57



Picture Drawing of the S 6



Picture 6. Drawing of the S 63

The student drawings mostly included elements that are associated with negativities. In fact, they featured garbage thrown into the environment, unhappy expressions of people/animals/trees, and smoke coming out of factory chimneys. The drawings that depicted a clean environment featured a smiling world, and a correct application of waste management and they showed an environment that remains clean due to the necessity/benefits of recycling. The drawings that depicted both a clean and a dirty environment, compared these environments and featured visuals of actions that

lead to a clean or a dirty environment. Like comparing what happens when you recycle and when you don't.

The reflections of the teachers who have participated in the "I Mind My Garbage" training and applied it in their classrooms about the activities

31 of the practicing teachers voluntarily evaluated the 12 activities in the "I mind my garbage" and shared their ideas with the researchers. Table 5 offers the analysis of the reflections of the teachers:

Table 5
Teachers' opinions about activities

Theme	Code	Positive		Negative	
		f	%	f	%
What is a Garbage?	A1: Sorting Garbage	27	87.1	-	-
	A2: Garbage or not?	27	87.1	-	-
	A3: Symbol detectives	28	90.3	-	-
The Journey of the Garbage	A4: Trip to the garbage separation plant?	12	38.7	16	51.6
	A5: The journey of plastic	27	87.1	-	-
	A6 Discussion on garbage news in the media	29	93.5	-	-
What happens if we throw/don't throw the garbage/waste into the right bin?	A7: What happens to garbage buried in the ground?	29	93.5	-	-
	A8: What if it was us!	28	90.3	-	-
	A9: A letter from the future.	27	87.1	1	3.2
What can I do?	A10: Reduce, reuse, recycle	28	90.3	1	3.2
	A11: Garbage diary	28	90.3	1	3.2
	A12: Let us make our own shopping bag	27	87.1	1	3.2

It is clear that most of the teachers reported positive reflections about the activities. Examples of the positive opinions expressed by the teachers about the activities are as follows: Activity 1: 'It has been a useful practice in that we know more about the garbage and allow the students to inform their circle, and to improve their research skills' (T27), 'This practice created awareness among the students. They now pay attention to whether the environment is clean or not. They sorted garbage even during recesses' (T3). Activity 2: 'They were both excited and became more curious. It has been a productive work,... more things are being recycled in the classroom and at home; fewer things are being put into the bins' (T24). Activity 3: 'They had fun searching for symbols in their homes and surroundings. They realized that there are a lot of symbols and learned about the symbols that they do not know.' (T18). Activity 5: Learning about the fact that plastic decomposes in nature for such

a long time has increased the awareness of recycling and the practice of using water bottles instead of plastic ones among children even more' (T20). Activity 7: 'They prepared for and wondered what the garbage they buried would be, and eagerly awaited the time to make observations. This activity increased their awareness by allowing them to see the consequences of garbage thrown in the soil and to realize what happens when they throw garbage in their environment.' (T17). Activity 10: 'They questioned their overspending at school and proposed solutions for creating less waste. They strived to minimize garbage by increasing recycling. It has been a study that boosted their feelings of curiosity and problem-solving skills because they themselves waited for their own solutions.' (T5).

The activity on which the teachers expressed the most negative opinions was the 'trip to the garbage separation plant' (f=16), which is the activity numbered 4. The teachers stated that they had difficulties in taking the students on this trip, or even that they were not able to do that. Examples of the negative opinions expressed by the teachers about this activity are as follows: 'There was no necessity to take such a trip; I could make them watch a video about it and then discuss it.' (T7). 'We could not go on this trip; they were given information through a seminar. If we could have gone, they would learn things more permanently' (T2). The negative reflections of the teachers on other activities are as follows: Activity 9: 'This activity was carried out, but it was not convincing and effective' (T6). Activity 10: 'It was not very productive as there was not enough space in our classroom.' (T27). Activity 11: 'We did not have enough time to perform this activity' (T22). Activity 12: 'It was a difficult activity to perform. The students had a hard time doing it' (T11).

Discussion and Conclusion

Being a conscious consumer contributes to the sustainable use of our limited natural resources and helps reduce the pressure on the ecological balance caused by the increased population and heavy industrial activities. It is the responsibility of all particularly to reduce the amount of production/consumption of garbage and waste as well as to support the recycling of waste (Uyanık 2017; Sönmez, 2020). That being said, there seems to be a need for relevant training, especially for encouraging behavior and attitude change to ensure that the waste occurring during consumption is reduced, as well as reused and recycled (Adeolu, Enesi & Adeolu, 2014). Debrah, Vidal and Dinis (2021) argued that practice-based environmental education would be effective in overcoming problems related to waste control and cleaner production. Gusti (2016) further ascertained a positive relationship between the cognitive knowledge level of students and their attitudes and intentions towards waste management. The results of this study are congruent with the relevant literature. The third-grade students who participated in the training as part of this project were able to distinguish the concepts of waste and garbage and recognize the importance of reducing garbage. They often emphasized in both their answers and drawings that waste and garbage thrown into the environment randomly without any sorting cause environmental pollution and that this pollution harms nature and threatens the life of living things. The studies in the literature report that environmental education based

on nature experience significantly boosts the environmental perceptions, knowledge, attitudes, and behaviors of students at various grades (Bakar et al., 2021; Özdemir, 2010) and of pre-service teachers too (Keleş, Uzun & Varnacı Uzun, 2010). That is, when it comes to environmental sustainability, it should be recalled that practical training is essential for the development of environmental attitudes, knowledge, and exhibited behavior (Debrah, Vidal & Dinis, 2021).

Not only this study but also other studies in the literature have shown that students consider the garbage thrown around, the smoke released from factory/house chimneys, and car exhaust gases as the main source of environmental pollution (Çağlar, 2017; Çetin, 2015; Ertürk, 2017; Özdemir, 2010; Özsoy, 2012; Pinar & Yakışan, 2017). Likewise, the literature shows that students' knowledge and awareness about recycling and waste separation are lacking (Pinar & Yakışan, 2017; Ural Keleş & Keleş, 2018). These studies in the literature highlight the importance of supporting the awareness of students on this. The students who took part in the training offered in this study were well-aware that waste and garbage are two different concepts and often emphasized the importance of recycling. This attests that the training provided contributes to the development of awareness of the importance of waste separation and recycling among students. Similarly, Sulistyawati et al. (2020) found out that even a small-scale training with an oral presentation to elementary school students on waste management and a short movie improves their knowledge, awareness, and behaviors. Therefore, environmental training should clearly put the distinction between waste and garbage, and discuss the importance of recycling and its contributions to nature and countries by considering the students' levels.

Environmental education is pivotal for individuals to be active participants in solving environmental problems. The knowledge and skills gained through environmental education also help change students' behavior towards the environment, and these students become more willing to participate in environmental protection activities and plans (Adeolu, Enesi & Adeolu, 2014). However, it is reported that in the absence of such training, the students think that people are both the source of both environmental problems and the solution to these problems, but they do not find themselves responsible for being part of the solution (Gül, 2020; Yalçınkaya & Çelikbaş, 2013). In this study, the students who received the training not only proposed individual, institutional, and collective solutions for overcoming environmental problems but also stated that they were aware of the measures they could take individually. The solutions proposed by the students predominantly included individual solutions such as not throwing garbage around, recycling, utilizing environmentally-friendly materials, and warning other people. The institutional solutions included hanging on warning signs or informative posters, requesting recycling bins from the municipality, and imposing fines on those who pollute the environment. Among the collective solutions proposed, there are collective cleaning of the polluted environment and enhancing social consciousness and sensitivity, and so forth. It is clear that the students who received the training with effective environmental education, can understand the source of environmental

problems and potentially feel responsible for these problems and take action to overcome them.

Ural Keleş and Keleş (2018) claimed that the roles undertaken by schools in sorting waste at source and sending it for recycling can contribute to students' affective development as well as their cognitive learning. Indeed, when the students were asked to make drawings on what happens after we throw garbage, they often depicted negative situations (environmental pollution, smoke coming out of the chimney, and so forth). This may be due to that the question directed to the students "What happens if we throw garbage into the environment?" evokes a negative response. Also, it is plausible to argue that given that the province of Kocaeli, where this study was conducted, is an industrial hub, the students mentioned the smoke coming out of factory chimneys more. These drawings represent a finding that supports that the students have an affective awareness of environmental pollution.

Teachers have great responsibilities in an effective environmental education. In such education, teachers' lack of practical waste management or environmental knowledge adversely affects the knowledge and attitude of students towards waste management. This further prevents students from causing positive changes in the knowledge and practices of their families on this (Debrah, Vidal & Dinis, 2021; Maddox et al., 2011; Rado, et al., 2016). For this reason, for effective environmental education, teachers' knowledge is as significant as the education itself and curricula. This is the only way that students gain environmental knowledge and achievements at the desired level, though these achievements are included in curricula (Adeolu, Enesi & Adeolu, 2014). Because the importance attached to the professional development of teachers in waste and waste management boosts the knowledge of students on environment and sustainability and also supports the development of social culture for environmental protection (Cutter-Mackenzie, 2010). It is remarkable that the students who received the training offered in this study could explain what garbage is, the importance of throwing the produced garbage in the right place, and waste recycling. In this regard, it seems that the training given to the teachers has been also influential.

Lastly, the opinions of the teachers who received the "I Mind My Garbage" training and then applied this instructional design in their own classrooms reveal that negative opinions were expressed only for the Activity 4 that included "the trip to the separation plant." Considering these criticisms, for the groups who were unable to go on this trip, introductory videos featuring the separation plant were incorporated into the main design, to overcome such problem. The objective here is to render every activity in the instructional design feasible. The positive reflections of the teachers indicate that these activities not only achieved the intended outputs such as waste-garbage distinction, the importance of recycling, and acquiring responsible consumption habits but also brought about positive outcomes such as making co-observations, problem-solving, supporting research skills, enhancing interest and curiosity among students.

Consequently, the students recognized the distinction between waste and garbage and expressed opinions highlighting the importance of reducing garbage, recycling waste, and using environmentally-friendly materials. This being said, the instructional design developed in this study has served its purpose. The opinions of the teachers on the feasibility of the activities implied that the activities are appropriate to the grade level and the time allocated to them is sufficient. This training, which is now in its final form, has been recently implemented by volunteer teachers across the province of Kocaeli. With ongoing additions and revisions, this project will be implemented, both face-to-face and online, primarily in the Marmara Region and then across Turkey.

Suggestion

1. As presented in the discussion section, it is known that individuals have difficulty being a part of the solution to environmental problems and proposing solutions. However, this study has demonstrated that an effectively-designed education with the right content can be fruitful in proposing individual, institutional, and collective solutions. For this reason, this study suggests that these should be carefully taken into account while developing environmental training, and be incorporated into the instructional design.

2. The only activity that failed to achieve its purpose in this study is the trip to the separation facility. The infeasibility of this activity is due to the fact that it is an out-of-school activity that requires a vehicle, administrative permits, etc. This indicates that although current educational curricula support out-of-school activities and such activities are reported to boost the awareness of students towards waste-garbage and recycling (Katircioğlu, 2019), there are problems in practice. This study suggests further research to investigate this in a more detailed manner.

3. Considering the potential contributions of the activities in this study to environmental education, future research may perform such activities for other grades.

4. The increase in the number of teachers receiving training on environment and sustainability similarly increases the number of students receiving such training and helps develop a sustainability culture in society (Cutter-Mackenzie, 2010). Teachers are responsible for enhancing the knowledge and attitudes of students on the environment and creating social consciousness and sensitivity. Accordingly, this study points to the need for more in-service training that provides greater professional development opportunities for teachers. Besides, the use of online platforms and social media can help such training reach more teachers and make it widespread.

5. This study, carried out in cooperation with a non-governmental organization and the Ministry of National Education, has proved to be fruitful. More studies may attempt to improve the relations of non-governmental organizations with teachers and academics, who enjoy the common goal of raising environmental awareness and protecting the environment.

6. Subsequent studies may use an academic achievement test and apply a pre-test and post-test to demonstrate the level of comprehension of participants, which would be scientifically provable.



“Çöpüme Sahip Çıkıyorum” Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Pilot Uygulamadan Yansımalar¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayımlanma Tarihi
Araştırma Makalesi	22.04.2022	29.10.2023	29.10.2023

Elif Çelebi Öncü ²
Kocaeli Üniversitesi

Elif Özata Yücel ³
Kocaeli Üniversitesi

Özlem Apak Tezcan ⁴
Kocaeli Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerine çöpün/atığın ne olduğu, üretilen çöpün/atığın doğru yere atılmasının önemi, atıkların geri dönüşüm süreçleri hakkında bilgi ve farkındalıklarını artırmak amacıyla geliştirilen öğretim tasarımının etkililiğini değerlendirmektir. Pilot çalışma olarak tasarlanan bu çalışmada, geliştirilen öğretim tasarımının öğrenciler üzerindeki etkisi zayıf deneysel desenlerden tek grup son test deseni kullanılarak test edilmiştir. Çalışma grubunda ellidört öğretmen ve üçyüzyetmişbir öğrenci yer almaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrenci çalışma yapıları ve öğretmen görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları eğitim sonrasında öğrencilerin atık ve çöp ayırımının farkına vardıkları, çöpü azaltmanın önemini yanıtlarında sıklıkla kullandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin ayrıştırılmadan çevreye bilinçsizce atılan atık ve çöplerin çevre kirliliğine yol açtığını ifade ettikleri, sundukları çözüm önerilerinde ise bireysel önlemlere vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretim tasarımıyla ilgili öğretmen görüşlerinin büyük çoğunluğu olumludur. Sonuç olarak geliştirilen öğretim tasarımının amaca hizmet ettiği, etkinliklerin sınıf seviyesine uygun ve uygulanabilir olduğu, etkinliklere ayrılan sürelerin yeterli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Atık bilinci, çevre eğitimi, geri dönüşüm, ilkokul düzeyi, öğretim tasarımı, öğretmen eğitim

¹Bu makale 7-11 Temmuz 2021 tarihinde, “VIIIth International Eurasian Educational Research (EJER)” Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-mail: elifcelebioncu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1936-590X>

³Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-mail: elif.ozata@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5815-7041>

⁴Doktor Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-mail: ozlem.apak@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4702-9639>

Artan nüfus ve bunların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için artan üretim, dünyanın doğal dengesi üzerinde yoğun bir baskı oluşturmaktadır. Üstelik doğal ortamı kendi ihtiyaçlarına göre şekillendiren insanların, yaşam biçimlerinin değişmesi ve kaynak kullanımında gelişmiş teknolojilerin de devreye girmesiyle dünyanın taşıma kapasitesinin üzerine çıkmaktadır. Bu nedenle doğanın dengesi bozulmakta ve her geçen gün çözümü zor yeni birtakım çevre sorunları ortaya çıkmaktadır (Özata Yücel ve Özkan, 2018). Yoğun üretim ve tüketim sanayileşmeyi hızlandırmaktadır. Sanayileşmenin gelişmesi ise iş olanaklarını ve ekonomik kazancı artırmaktadır. Artan ekonomik kazanç nedeniyle nüfus da hızla yoğunlaşmaktadır. Bu zincirleme etki bozulmuş bir doğal çevrenin yanında bir de atık yığınları oluşturmaktadır (Gül, 2020).

Atıklar ve Atık Yönetiminde Azalt-Yeniden Kullan-Geri Dönüştür Yaklaşımı

Türk Dil Kurumu sözlüğünde atık: “Hastane, ev, fabrika vb. yerlerde kullanılmış, artık işlenemez veya çevre için zarar oluşturan her türlü madde” olarak tanımlanmaktadır. Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığınca yayımlanan Atık Yönetmeliği’nde (2015) ise “Üreticisi veya fiilen elinde bulunduran gerçek veya tüzel kişi tarafından çevreye atılan veya bırakılan ya da atılması zorunlu olan herhangi bir madde veya materyal” olarak tanımlanmaktadır. Bilgili (2020), atık kavramının iki temel boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki kullanıcısı tarafından işlevini yitirmiş olmasıdır. İkincisi ise birincil bir işlemde işlevini yitiren bu materyalin başka bir amaçla kullanılabilir olmasıdır. Atık kavramı sıklıkla çöp kavramıyla karıştırılmaktadır (Aslan, 2012; Bilgili, 2020). Türk Dil Kurumu sözlüğünde çöp: “Yararsız, pis veya zararlı olduğu için atılan ufak tefek şeylerin hepsi, gübür” olarak tanımlanmaktadır. Bilgili (2020) ise çöpü, kullanan kişinin artık işine yaramayan her türlü materyal olarak tanımlamıştır. Atık, çöpten farklı olarak çeşitli işlemler sonucunda veya işlem gerektirmeden üretim ve tüketim süreçlerinde kullanılacak bir girdi, hammadde veya kaynaktır (Bilgili, 2020). Aslan (2012)’a göre çöp geri dönüşümü mümkün olmayan maddeler, atık ise kullanım ömrü tükenmiş ve geri dönüştürülebilir maddelerdir. Atık olan maddelerin çöp olarak görülmesi, geri dönüşümü mümkün olan atıkların dönüşümüne engel olacak, böylece hem ekolojik hem de ekonomik kayıplara neden olacaktır. Bu nedenle ciddiyetle yaklaşılması gereken bir sorundur.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (ÇŞB), 2014 yılı verilerine göre ülkemizdeki atıkların yaklaşık %87’sini belediye atıkları oluşturmaktadır. Bu atıklar; tıbbi atıklar, tehlikeli atıklar, hafriyat toprağı, inşaat-yıkıntı atıkları ve özel atıklar dışında kalan, tehlikesiz olarak sınıflandırılan ve evlerden kaynaklanan atıklardır. Bu atıklarının %89’u depolanırken sadece %6’sı geri dönüştürülebilmektedir (ÇŞB, 2023). Ülkemizde bir kişinin oluşturduğu günlük ortalama katı atık miktarı ise 1,17 kg’dır (Dünya Çevre Günü Türkiye Raporu, 2019). Doğada biriken atıklar, kentsel çevrenin bozulmasına, sınırlı olan doğal kaynaklar üzerinde baskıya ve çeşitli sağlık sorunlarına yol açabilir (Adeolu, Enesi ve Adeolu, 2014). Bu nedenle bir yandan atık

üretimin azaltılması diğer yandan ise üretilen atıkların uygun şekilde bertaraf edilmesinin üzerinde hassasiyetle durulması gerekmektedir.

Atık yönetimindeki sıkıntılar, yetersiz tesisler, yetersiz finansman ve politikaların kötü uygulanmasının yanı sıra yanlış yaşam tarzından da kaynaklanmaktadır (Adeolu, Enesi ve Adeolu, 2014). Bölgesel tüketim alışkanlıkları kentlerde oluşan atık miktarlarını etkilemektedir (Efe, 2022). Artan nüfusla birlikte gereğinden fazla miktarda satın alma ve alınan ürünleri tamamen tüketmeden veya başka bir şekilde yeniden değerlendirilmeden çöpe atılması sorunu da beraberinde getirmektedir (Yalın, 2022). Atıkların toplanması ve geri dönüştürülmesi devlet birimlerinin görevi olmakla birlikte, evsel atıkların dönüştürülebilir olanlarının ayrılarak uygun konteynirlara ulaştırılması hususunda hane halkına büyük iş düşmektedir. Geri dönüştürülebilir olduğu halde çöpe atılan atıkların değeri bir yılda 1.5 milyar TL düzeyindedir (Arı ve Yılmaz, 2019; s.54). Atık oluşumunu önleme, azaltma, yeniden kullanma ve geri dönüşüm oranı ise daha düşüktür (Dünya Çevre Günü Türkiye Raporu, 2019). Doğanın sürdürülebilirliği için AB Atık Çerçeve Direktifinin belirlediği (EU, 2008); azalt, yeniden kullan ve geri dönüştür yaklaşımının insanlara anlatılması ve eyleme dönüştürülmesi noktasında her bireye ve özellikle eğitimcilerle önemli sorumluluklar düşmektedir.

Atık Çerçeve Direktifi, öncelikle atık üretimini önlemeye ve azaltmaya (Reduce) odaklanmakta, sonrasında sırasıyla malzemeler yeniden kullanılmalı (Reuse), geri dönüşüme (Recycle) tabi tutulmalı ve geri kazanılmalıdır ilkesine göre hareket edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Atık yönetimi hiyerarşisinde imha etmek en az tercih edilen son seçenektir ve hiyerarşik/iyi planlanmış bir planlama stratejisi belirlenmesi gerekmektedir (Tam, 2008). Bu stratejilerin uygulanmasında istenen çevresel hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin geri dönüşümün kazandırılmasında kilit bir rol oynadıkları hem öğrencilere hem de ebeveynlerde doğru bir tutum benimsenmesini sağlayabilecekleri söylenebilir (Avcı ve Huriye, 2015). Ayrıca okullarda, tüketim sırasında ortaya çıkan ve geri dönüşümü mümkün olan kâğıt, ambalaj atıkları gibi atıkların çöp olmadığını, bu tür atıkların geri dönüşüm kutularına atılması gerektiğinin bilinci öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerle kazandırılması önemlidir (Katırcıoğlu, 2019).

Çevre Eğitimi

Tiflis Bildirgesinde (UNESCO-UNEP, 1977) çevre eğitiminin amacı, her bireye çevreyi korumak ve iyileştirmek için gerekli olan farkındalık, bilgi, değer, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanma fırsatı sağlamak ve tamamen çevreye yönelmiş bireysel ve toplumsal davranış şekillerini oluşturmak olarak belirlenmiştir. Buna göre Çevre eğitiminin dünyanın geleceğine yapılan bir yatırım (Özel ve Erdaş Kartal, 2022) olduğunu ifade etmek mümkündür. Küresel çevre sorunlarının olumsuz bir etkiye sahip olması tüm gençlerin çevre eğitimi konusunda bilinçli ve donanımlı olmasını gerektirmektedir. Özellikle doğa sevgisini geliştirmek; doğaya karşı nazik olmak, onu korumak ve onun güzelliğine ve çoğalmasına bilinçli olarak katkıda bulunmak; doğanın güzelliğinden ilham alma duygusu oluşturmak, doğaya karşı

kültürel bir tutum geliştirmek gibi amaçlarla ilkökul öğrencilerinde çevreye karşı sorumluluk duygusu oluşturmaları tavsiye edilmektedir (Bakhronovna, 2022). Çevre eğitimine ilkökul yıllarında başlamanın, bu dönemde alınan eğitimin ilerleyen yıllarda hatırlandığı ve çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Sezer, Tiryaki, Yıldırım ve Gargin, 2018). Ülkemiz öğretim programlarında da çeşitli seviyelerde ve çeşitli derslerde çevre ile ilgili kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018a; MEB, 2018b, MEB, 2018c). Bu kazanımların sıklıkla sınıf içi ve dışı uygulamalarla ele alınması önemli görülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin çevre ile ilgili bilgi, algı ve davranışlarında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Ural Keleş ve Keleş (2018) ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıklarını ve önemini farkında olmadıklarını belirlemişlerdir. Oysa çevreye yönelik bilgi ve tutumlardaki eksiklikler, çevreye yönelik olumlu davranışların ortaya çıkmasında engel teşkil edebilir. Nitekim Gusti (2016) dörtyüz ilkökul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında bunu destekler sonuçlar elde etmiştir. Öğrencilerin atığı azaltma, yeniden kullanma, geri dönüşüm ve atığı enerjiye dönüştürme başlıklarını içeren sürdürülebilir atık yönetimi hakkındaki bilgi düzeyleri ile sürdürülebilir atık yönetimine yönelik tutumları arasında olumlu yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Yine aynı çalışmada bilgi düzeyi ve atık yönetimi arasında da olumlu ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Tüm bu araştırmalar etkili yöntem ve tekniklerin işe koşularak öğrencilere özellikle küçük yaşlardan itibaren çevresel bilgi, farkındalık kazandıracak, tutumlarını geliştirecek eğitim ve çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Alanyazında da ilkökul öğrencilerine verilecek okul temelli atık eğitimi ile çocukların ve çocuklar aracılığıyla da ailelerin davranışları üzerinde olumlu bir etki yaratabildiği ortaya konmuştur (Maddox ve diğ., 2011; Rada ve diğ., 2016).

Alanyazında okul öncesi dönemde yaratıcı drama yöntemiyle verilen çevre eğitiminin öğrencilerin geri dönüşümle ilgili öğrenme ve farkındalıklarını, işbirliği, özgüven, yaratıcılık, çevreye ve doğaya saygılı davranma gibi özelliklerini olumlu etkilediği ve öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri süreçten mutlu oldukları belirlenmiştir (Tosun ve Demir, 2018). Cutter-Mackenzie (2010) Avustralya'daki sıfır atık üretimine teşvik eden "Atık Yönetim Okulları" (The Waste Wise School)'nı inceledikleri çalışmalarında, programın "azalt, yeniden kullan ve geri dönüştür" (veya "üç R") yaklaşımıyla okulların atıklarını azaltmada dikkate değer bir başarı elde ettiğini açıklamaktadır. Bin kişinin üzerinde ilk ve ortaokul öğretmeninin katıldığı araştırma sonuçları, çevre eğitimi üzerinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin artmasına paralel olarak diğer okul temelli çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik programlarına katılımın da arttığını ortaya koymuştur. Bununla beraber toplumdaki çevre eğitiminin ve sürdürülebilirlik kültürünün gelişimine katkı sağladığını vurgulamıştır (Cutter-Mackenzie, 2010). Öğrencilerin dışında uygulamaya dayalı öğretmen eğitimleri, öğretmenlerle düzenli atölye çalışmaları ve/veya konferanslar da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin küresel çevresel sürdürülebilirliğe yönelik

bilgi ve tutumlarını şekillendirmeye olumlu katkıda bulunacağı açıktır (Debrah, Vidal ve Dinis, 2021).

Son yıllarda çevre eğitimi geliştirmekte olan ülkelerin öğretim programlarında yerini alsa da bunlar teorik kalmakta ve uygulamaya çekilememektedir (Debrah, Vidal ve Dinis, 2021). Hem dünyada hem de Türkiye’de Avustralya örneğinde olduğu gibi daha fazla örneğe ve uygulamaya dayalı eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de TÜBİTAK’ın desteklediği doğa eğitimleriyle çevre eğitimindeki eksiklikler giderilmeye çalışılsa da uygulamaya dayalı çevre eğitimlerinin verildiği daha fazla girişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu girişimlerden biri olan bu pilot çalışma, DP World Yarımca tarafından desteklenerek, Çöpüme Sahip Çık Vakfı ile Körfez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kocaeli Üniversitesinin işbirliğiyle yürütülmüştür.

Bu doğrultuda çalışmanın genel amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerine çöpün ve atığın ne olduğu, üretilen çöpün ve atığın doğru yere atılmasının önemi ve atıkların geri dönüşüm süreçleri hakkında bilgi ve farkındalıklarını artırmak amacıyla geliştirilen öğretim tasarımının etkililiğini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. ‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi’ alan ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin çöplerin ve atıkların oluşturduğu kirliliğin sebep ve sonuçlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
2. ‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi’ alan ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin çöplerin ve atıkların oluşturduğu çevre kirliliğinin azalmasına yönelik ürettikleri çözüm yolları nelerdir?
3. ‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi’ alan ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin çevreye atılan çöplere yönelik görüşlerinin resimlerine yansımaları nasıldır?
4. ‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi’ olarak sınıflarında uygulayan öğretmenlerin etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

Bu sorulara alınacak cevaplar doğrultusunda öğretim tasarımının aksayan yönleri olup olmadığı belirlenerek yaygın uygulamaya geçilmeden önce düzeltilebilecektir. Bu çalışmanın atık yönetimindeki uygulamaya dayalı eğitim eksikliğini giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Marmara Bölgesi’nin Türkiye genelinde %36’lık oranla belediye atığı miktarlarının ve 1,03 kg ile (ÇŞB, 2023) kişi başına üretilen atık miktarının en yüksek bölge olması nedeniyle, bu bölgede yer alan Kocaeli ilindeki ilkokullardan seçilerek yapılmasının geri dönüşüm bilincine katkısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Pilot çalışma olarak tasarlanan bu çalışmada, geliştirilen öğretim tasarımının öğrenciler üzerindeki etkisi zayıf deneysel desenlerden tek grup son test deseni kullanılarak test edilmiştir. Bu desende, deneysel müdahale sonrası tek bir katılımcı

grubunda bağımlı değişken ölçülür (Christensen, Johnson ve Turner, 2020). Deneme öncesi modeller olarak da adlandırılan zayıf deneysel desenler, kontrol grubunun kullanılmadığı ya da deneme modeli öncesinde pilot çalışmalarda bağımlı değişkenin etkisine ilişkin ipucu vermektedirler (Akfırat, Öztan Ulusoy ve Kezer, 2018). Pilot çalışma olması nedeniyle bu araştırmada zayıf deneysel desenin kullanımı uygun görülmüştür. Deney sonrası çalışma yapıları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğretmen görüşleri de dikkate alınmıştır. Geliştirilen öğretim tasarımının öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Öğretmenlerin kendi bakış açılarını, algı ve deneyimlerini kullanarak (Ersoy, 2016) geliştirilen öğretim tasarımını değerlendirmeleri nedeniyle bu desen tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Uygulama Süreci

Çalışmanın ilk basamağını öğretim tasarımının hazırlanması oluşturmuştur. Öğretim tasarımında odaklanılan içerikler şöyledir: Çöpün sadece insanlar tarafından üretilmesi; çöp olarak gördüğümüz pek çok atık malzemenin aslında ayrıştırma ve geri dönüşüm ile geri kazanılarak tekrar tekrar kullanılabilmesi; çöpün depolanması, atığın geri dönüştürülmesi ve yeniden kullanılması sürecinde gerçekleşenler; çöp ve atık üretimini azaltma, atıkları yeniden kullanma ve dönüştürme işlemlerinde çocukların üstlerine düşen sorumluluklar.. Bu bağlamda öğretim tasarımı; “Çöp Nedir?”, “Çöpün Yolculuğu”, “Çöpü/Atığı doğru kutuya atarsak/atmazsan ne olur?”, “Ben ne yapabilirim?” olmak üzere dört temel başlıkta hazırlanmıştır. Her başlıkta içerik etkinlik yer almaktadır. Öğretim tasarımının bölümleri, her bölümdeki etkinlikler, bu etkinliklerin amaçları ve süreleri Tablo 1’de sunulmuştur. Etkinlik planları amaç, araç-gereçler, süre, ön hazırlık gereken etkinlikler için öğretmene notlar, işlem basamakları, sonuçlar/tartışalım/düşünelim basamakları detaylı açıklanarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun, amaca hizmet eden ve ilgi çekici şekilde hazırlanması amaçlanmıştır. Tasarlanan etkinlikler, sınıf eğitimi ve fen eğitimi alanında iki öğretim üyesine ve doktora derecesine sahip bir sınıf öğretmenine sunularak görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda etkinliklere son şekli verilmiştir. Örnek bir etkinlik planı Ek 1’de sunulmuştur. Ayrıca, öğretmenler için etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin bir uygulama kılavuzu oluşturulmuştur.

Çalışmanın ikinci basamağı ise geliştirilen öğretim tasarımıyla ilgili öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesidir. Eğitim iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlere çöp ve atık kavramları, çöplerin ve atıkların toplanması, geri dönüşüm gibi konularda teorik eğitim verilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından, geliştirilen öğretim tasarımının sınıflarda etkili şekilde nasıl uygulanabileceği ile ilgili bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimler Haziran 2018, Ocak ve Şubat 2019 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın son basamağında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretim tasarımı, eğitim alan öğretmenler tarafından ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamalar 2019 yılının Mart, Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Öğretim tasarımındaki bölümler, etkinlikler, amaçlar ve ayrılan süreler

Bölüm Adı	Etkinlik no	Etkinlik adı	Etkinliğin amacı/kazanımı	Etkinlik süresi
Çöp Nedir?	1	Çöpleri Ayırıştırıyoruz	Öğrenciler, çöp ve atıkların doğru değerlendirilmesinin ve doğru yere atılmasının önemini fark eder.	40 dk
	2	Çöp mü değil mi?	Öğrenciler, gerçekleştirilen deney aracılığıyla doğada birikime neden olan ve olmayan maddeleri gözlemler; çöp ve atıkların doğru değerlendirilmesi ve doğru yere atılmasının önemini kavrar.	40 dk
	3	Sembol dedektifleri	Öğrenciler, çeşitli ambalaj ve paketlerde bulunan sembolleri fark eder ve anlamlarını kavrar.	40 dk
Çöpün Yolculuğu	4	Ayrıştırma tesisi nasıl işler?	Öğrenciler, çöp ve atıkların atık ayrıştırma tesisindeki işleme süreçlerini kavrar.	40+40+40 dk
	5	Plastiğin yolculuğu	Öğrenciler, çöpün ve atıkların (plastik özelinde) evlerinden çıkıp geri dönüşüm tesisine gidinceye kadar hangi işlemlerden geçtiğini kavrar.	40 dk
	6	Basında çıkan çöp haberleri üzerine tartışma	Öğrenciler, çöplerin doğru bertaraf edilmesinin ve dönüştürülmesinin çevre ve canlılar açısından önemini tartışır.	20 dk
Çöpü/ Atığı doğru kutuya atarsak/ atmazsak ne olur?	7	Toprağa gömülen çöplere ne olur?	Öğrenciler, deney aracılığıyla yer altına gömülen çöplerin ve atıkların, toprağı ve yer altı sularını nasıl kirlettiğini gözlemler.	40 dk
	8	Ya biz olsaydık!	Öğrenciler, drama aracılığıyla geliş güzel etrafa atılan çöplerin ve atıkların çevrede bulunan diğer canlılara etkilerini fark eder.	20 dk
	9	Gelecekte mektup var.	Öğrenciler, toprakta birikime neden olan maddelerin çevre üzerindeki etkilerini kavrar; çöp ve atıkların doğru değerlendirilmesi ve doğru atılmasının önemini tartışır.	40 dk

Tablo 1 (devam)

Ben ne yapabilirim ?	10	Azalt, yeniden kullan, geri dönüştür	Öğrenciler, evlerimizde ve iş yerlerimizde işe yaramayan eşyaları başka bir amaçla kullanılabileceğini farkeder.	40 dk
	11	Çöp günlüğü	Öğrenciler, günlük yaşam tüketimleri sonucunda çöp ve atık çıkardıklarını farkeder; bunları azaltmaya yönelik fikirler geliştirir.	40+40 dk
	12	Kendi alışveriş torbamızı yapalım	Öğrenciler, kullanılmış eşyaların yeniden kullanımına yönelik örnek bir uygulama gerçekleştirir.	20 dk

Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak, ilçedeki ilkokullarda görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinden ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü izni ve desteğiyle gönüllü katılım gösteren 54 öğretmene kılavuzlarla beraber uygulama ve değerlendirmeye yönelik eğitim verilmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin tercih edilme nedeni bilişsel gelişimlerinin ve okuma-yazma becerilerinin çalışma için yeterli düzeyde olması ve üçüncü sınıf kazanımlarının, eğitimin içeriğiyle uyumlu olmasıdır. 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan doğal çevreyi koruma, geri dönüşümün çevreye katkıları ve Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşadığı çevrenin temizliği ve doğal çevrenin korunmasına yönelik kazanımlar hazırlanan öğretim tasarımının amaçları ile uyum içerisindedir.

Öğretim tasarımının sınıflarda uygulanmasından sonra 31 öğretmen uygulamaya yönelik görüşlerini bildirmeye gönüllü olmuş ve bunların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Bu öğretmenlerden 19'u kadın 12'si ise erkektir. Ardından uygulamanın gerçekleştirildiği ve tesadüfi olarak belirlenen 18 farklı sınıfta okuyan 371 öğrencinin görüşleri alınmış, bunlardan 334'ü analize dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Çalışmada öğrenci görüşlerini almak amacıyla bir açık uçlu sorulardan oluşan bir de resim çizimleri istenen çalışma yapıları hazırlanmıştır. İlk çalışma yapılarında "Karıncanın Başına Gelenler" ve "İmparator Penguen" hikayeleri ile bunlarla ilgili üçer soru yer almaktadır. Hikayelere yönelik sorulan bu soruların amacı; öğrencilerin çevreye atılan çöplerin ve atıkların oluşturduğu kirliliğin sebepleri, sonuçları ve çözüm önerileriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. İkinci çalışma yapılarında ise öğrencilerin çevreye atılan çöp ve atıklara yönelik sonuçlara ilişkin çizim yapmaları istenmiştir. Öğretim tasarımını sınıflarında uygulayan öğretmen görüşlerinin alınması için ise açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen görüş formu oluşturulmuştur. Bu görüş formunda her bir etkinliğin amaca hizmet etmesi, sınıf düzeyine uygunluğu, uygulama süresinin yeterliliği ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini almak amaçlanmıştır. Hem çalışma yapıları hem de öğretmen görüş formu için uygulama öncesinde sınıf eğitimi ve fen eğitimi alanındaki iki öğretim

üyesinden ve doktora derecesine sahip bir sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmış, uzmanlarca uygun görüldükten sonra kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan çalışma yaprakları ve öğretmen görüş formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Veriler, amacı verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak (Yıldırım ve Şimşek, 2008) olan içerik analiziyle çözümlenmiştir. Patton (2014) verilerin analizinde bulunan temel anlamları tema olarak isimlendirmiştir. Çalışma yapraklarının analizi, eğitimin amaçları ve veri toplama araçlarının kapsamı dikkate alınarak önceden planlanan üç tema altında incelenmiştir. Bu temalar tüm araştırmacıların ortak kararıyla belirlenmiştir. Verilerin temalara göre analizi sırasında ise her tema ile ilişkili kodlar belirlenmiştir. Bu tema ve kodlar şu şekildedir:

1.Tema: “Canlıların kirlilik nedeniyle yaşadığı problemlerin sebepleri”

- etrafa çöp atılması,
- çöp-atık ayrımı yapılmaması,
- geri dönüşüme yollama bilinci olmaması,
- duyarsızlık
- doğa dostu materyal kullanılmaması

2.Tema; “Canlıların kirlilik nedeniyle yaşadığı problemlerin sonuçları”

- doğaya/canlılara zarar verilmesi
- çevre kirliliği

3.Tema: “Öğrencilerin çevre kirliliğine yönelik olarak ürettikleri çözüm yolları”

- bireysel
- toplumsal
- kurumsal

İlk çalışma yaprağındaki “Karıncanın Başına Gelenler” ve “İmparator Penguen” hikayelerine yönelik sorulan ilk sorulara verilen yanıtlar; önceden belirlenen ilk iki temada değerlendirilmiştir. İkinci ve üçüncü sorulara verilen yanıtlar ise son temada değerlendirilmiştir. Sorulara verilen yanıtların analizi araştırmacılarından ikisi tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacılar tarafından önce bağımsız bir şekilde temalarla ilişkili kodlar oluşturulmuş, ardından belirlenen kodlar ve bu temalardaki yanıtlar karşılaştırılmıştır. Her iki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmış ve uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü ile uzlaşma yüzdesi %91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994), uzlaşma yüzdesinin %70 ve üstü olmasının kabul edilir bir değer olduğunu belirtmektedir. Fikir ayrılığına

düşülen yanıtlar kodlamaya katılmayan araştırmacı tarafından incelenmiş ve fikir birliğine varılarak tema ve kodların son hali oluşturulmuştur.

Öğrencilerden çöpün izlediği yolculukla ilgili çizimleri istenen resimlerden elde edilen veriler ise veri analizi sırasında oluşturulan olumlu, olumsuz ve temiz/kirli çevre karşılaştırması olmak üzere üç temada incelenmiştir. Resimlerin analizi de soruların analizinde olduğu gibi araştırmacılardan ikisi tarafından birbirinden bağımsız yapılmıştır. Her iki araştırmacının belirlediği temalar karşılaştırılmış, fikir ayrılığına düşülen temalar kodlamaya katılmayan araştırmacı tarafından incelenmiş ve fikir birliğine varılarak son hali oluşturulmuştur. Miles ve Huberman (1994), uzlaşma yüzdesi %88,3 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacıların üçünün de fikir birliğiyle öğretmen görüşleri çözümlenirken verilerin olumlu ve olumsuz olarak temalandırılması tercih edilmiştir.

Araştırmada oluşturulan her bir tema ve kodlar, tablolar halinde sunulmuş, ayrıca ham veri olarak da örnek öğrenci ve öğretmen görüşlerine, öğrenci resimlerine yer verilerek, elde edilen bulgular sunulmuş, tablolar yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca etik kurul belgesi alınmış ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt sorularına ilişkin bulgular sayısal verilerle birlikte sunulmuştur.

‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi’ Alan İlkokul 3.sınıf Öğrencilerinin Çöplerin ve Atıkların Oluşturduğu Kirliliğin Sebep ve Sonuçlarıyla ilgili Görüşleri

İlk çalışma yapığında yer alan ‘Karıncanın Başına Gelenler’ ve ‘İmparator Penguen’ hikayelerine yönelik öğrencilere yöneltilen ilk sorular, “karınca/penguenin yaşadığı olumsuz durumların nedenleri sizce nelerdir? olmuştur. Öğrencilerin bu sorulara cevapları, “canlıların kirlilik nedeniyle yaşadığı problemlerin sebepleri” ve “canlıların kirlilik nedeniyle yaşadığı problemlerin sonuçları” temalarında değerlendirilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

Çevre kirliliğinin nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Soru 1: Karınca		Soru 1: Penguen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Canlıların kirlilik nedeniyle yaşadığı problemlerin sebepleri	Etrafa çöp atılması	247	33.5	269	42.2	516	37.6
	Çöp-atık ayrımı yapılmaması	138	18.7	117	18.2	255	18.6
	Geri dönüşüme yollama bilinci olmaması	121	16.4	85	13.3	206	14.9
	Duyarsızlık	68	9.3	50	7.8	118	8.6
	Doğa dostu materyal kullanılmaması	60	8.2	48	7.5	108	7.8
Canlıların kirlilik nedeniyle yaşadığı problemlerin sonuçları	Doğaya/canlılara zarar verilmesi	98	13.4	69	10.7	167	12.1
	Çevre kirliliği	4	0.5	2	0.3	6	0.4
<i>Toplam</i>		736	100	640	100	1376	100

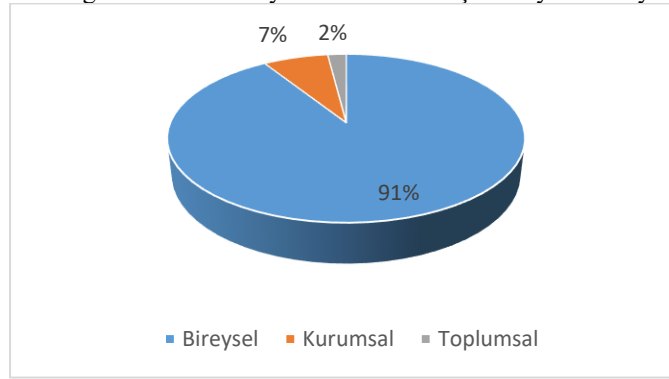
Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin ağırlıklı olarak yaşanan çevre problemlerinin sebeplerine odaklandıkları (f=1203) görülmüştür. Çevre kirliliğinin yarattığı sorunların sonuçlarına odaklanan öğrenci sayısının (f=173) ise daha az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevre kirliliğinin nedenlerine yönelik cevapları incelendiğinde ise sırasıyla; etrafa çöp atılması (f=516), çöp-atık ayrımının yapılmaması (f=255) ve geri dönüşüm konusunda bilinçli olunmaması (f=206) gibi nedenlerin ifade edildiği görülmüştür. En düşük oranda ise doğa dostu materyal kullanılmaması -tek kullanımlık plastik ürünler- (f=108) belirtilmiştir. Çevre kirliliğinin sonuçlarına odaklanan öğrencilerin cevapları incelendiğinde ise en çok doğaya ve canlılara verilen zarara (f=167) yönelik yanıtlar verildiği görülmektedir. Öğrenci yanıtlarından bazıları şu şekildedir: ‘İnsanların yüzünden. İnsanlar daha duyarlı olsaydı dünyamız daha güzel olurdu ve hiç kimse işinden kalmazdı ama insanlar duyarlı değil. Onun için herkes işinden kalıyor. Karıncanın sorunu bu. Biz yerlere çöp atmazsak hiç kimse rahatsız olmaz’ (Ö34). ‘İnsanlar yollara, denizlere, plastik yığınları, cam yığınları atıp çevreyi kirletiyorlar. Mesela bir çocuk yere çikolata poşeti atsa onu görenler de oraya başka yiyeceklerin ambalajını atsa küçük canlıların yolunu kapatırlar ve o küçük canlılar aç aç geri dönerler’ (Ö26). ‘İnsanlar balık tutmak için denize gittiklerinde çöplerini denize attıkları için kirleniyor. Balıklar ve denizde yaşayan birçok hayvan ölüyor ve ben hayvanları çok seviyorum’ (Ö 42).

‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi’ Alan İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Çevre Kirliliğinin Azalmasına Yönelik Ürettikleri Çözüm Yolları

‘Karıncanın Başına Gelenler’ ve ‘İmparator Penguen’ hikayelerine yönelik öğrencilere yöneltilen “karınca ve penguen yaşadıkları olumsuzluktan kurtulmak için neler yapabilir?” ve “Bizler bu olumsuzlukların önüne geçmek için neler yapabiliriz?” soruları olmuştur. Bu sorulara alınan cevaplar “Öğrencilerin çevre kirliliğine yönelik olarak ürettikleri çözüm yolları” temalarında değerlendirilmiştir. Üç temada değerlendirilen öğrenci yanıtlarının dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1.

Çevre kirliliğinin azalmasına yönelik belirtilen çözüm yollarına yönelik temalar



Tablo 3

Çevre kirliliğinin azaltılmasına yönelik üretilen çözüm yolları

Tema	Kod	Soru 2: Karınca		Soru 2: Penguen		Soru 3: Karınca		Soru 3: Penguen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bireysel	Etrafa/doğaya çöp atılmaması	229	41.4	253	50.4	241	45.0	256	52.3	979	50.4
	Geri dönüşüm	144	26.0	96	19.2	125	23.4	103	21.1	468	24.1
	İnsanların uyarılması	49	8.9	35	7.0	55	10.3	36	7.4	175	9.1
	Doğa dostu materyal seçimi	78	14.1	55	11.0	65	12.1	56	11.4	121	6.2
	Doğanın temizlenmesi	5	0.9	5	1.0	2	0.4	1	0.2	13	0.7
	Doğayı koruma alışkanlığı kazanılması	-		3	0.6	3	0.5	4	0.8	10	0.5

Tablo 3 (devam)

Toplumsal	Yardımlaşarak temizlenmesi	9	1.6	11	2.2	9	1.7	5	1.1	34	1.7
	Toplumsal bilinç/duyarlılık	5	0.9	2	0.4	6	1.1	2	0.4	15	0.7
Kurumsal	Uyarı levha/bilgilendirici poster asılması	16	2.9	16	3.2	10	1.9	13	2.6	55	2.8
	Belediyeden çöp/geri dönüşüm kutusu istenmesi	6	1.1	5	1.0	12	2.2	4	0.8	27	1.4
	Ceza verilmesi	3	0.5	12	2.4	2	0.4	3	0.6	17	0.9
	Belediyeye haber verilmesi	4	0.7	2	0.4	2	0.4	1	0.2	9	0.5
	İnsanlara eğitim verilmesi/kitap basılması	2	0.4	2	0.4	2	0.4	2	0.4	8	0.4
	Doğa koruma üzerine STK oluşturulması	1	0.2	2	0.4	1	0.2	-	-	4	0.2
	Gemilerin yağlarını denize boşaltmaması	-	-	1	0.2	-	-	3	0.6	4	0.2
	Fabrikaların bacalarına filtre takılması	2	0.4	1	0.2	-	-	-	-	3	0.1
	Toplam		553	100	5012	100	535	100	489	100	1942

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çözüm yolları incelendiğinde; sırasıyla etrafa çöp atılmaması (f=979), geri dönüşüm (f=468), insanların uyarılması (f=175) gibi seçenekler ürettikleri görülmektedir. Kurumsal seçeneklerde ise uyarıcı levhalar konması (f=55), belediyeden çöp/geri dönüşüm kutusu istenmesi (f= 27) ve ceza verilmesi (f=17) gibi önerilerde buldukları görülmektedir. En az olarak tercih edilen toplumsal çözümlerde ise en çok tekrarlanan seçenek yardımlaşarak temizlenmesi (f=34) olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin yanıtlarından bazıları şu şekildedir: ‘Yığınları aşarak o yere gitmelidir. Fakat gece ise o çöpleri oradan çekmelidir. Bunun için arkadaşlarından yardım alabilir. Bir çöp görürseniz hayvanların yaşamını kolaylaştırmak için karaya, denize çöp atmamalıyız’ (Ö87). ‘Çöpe atmamız. Çöp kamyonu da alıp götürür ve geri dönüşüm de yeni eşyalar olur’ (Ö75). ‘Belediyeye bildirebiliriz. Yerlerdeki çöpleri toplayıp geri dönüşüm kutuları koyabiliriz. Böylece çöplerimizi geri dönüşüme atabiliriz’ (Ö9). ‘İnsanları uyarmalı ve insanlara eğitim vermeliyiz’ (Ö187).

‘Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi’ Alan İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Atılan Çöplere Yönelik Görüşlerinin Resimlerine Yansımaları

İkinci çalışma yaprağı olan öğrencilerin ‘Çöplerimizi çevreye attıktan sonra neler olur?’ sorusuna yönelik olarak yaptıkları resimlerin analizi Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

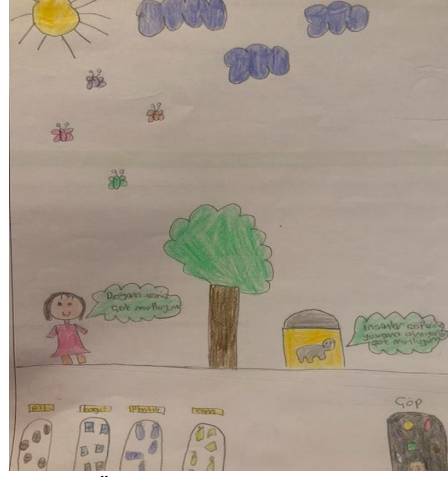
Öğrenci resimlerinin analizi

Tema	Kod	f	%	f	%
Olumsuz	Çevremizin kirlenmesi	121	25.6	289	61.2
	Su kirliliği	43	9.1		
	Canlıların zarar görmesi	41	8.7		
	Hava kirliliği	33	7.0		
	Fabrikaların oluşturduğu kirlilik	29	6.1		
	Toprak kirliliği	22	4.7		
Olumlu	Temiz çevre	57	12.1	166	35.1
	Çöp toplama	56	11.8		
	Geri dönüşüm	53	11.2		
Temiz/kirli çevre karşılaştırılması		17	3.6	17	3.6
Toplam		121	25.6	289	61.2

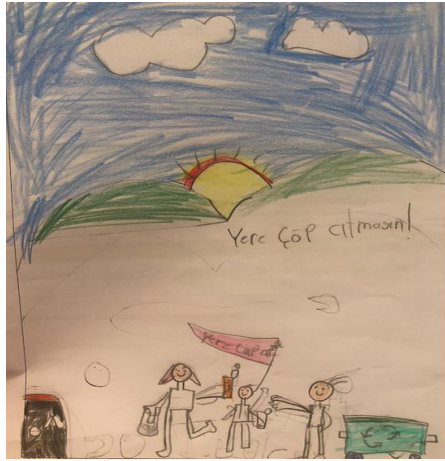
Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla olumsuz durumlara odaklandığı görülmektedir. Etrafa atılan çöpler (f=121), su kirliliği (f=43) ve canlıların zarar görmesine (f=41) yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Olumlu durumlara odaklanan öğrenciler ise çiçek ve renklerle bezenmiş temiz çevre (f=57), çöp toplama (f=56) ve geri dönüşüme (f=53) yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Temiz/kirli çevre karşılaştırılması yapan öğrenciler de (f=17) hem olumlu hem de olumsuz durumlara vurgu yapmaktadırlar. Öğrenci resimlerinden bazıları şöyledir:



Resim 1. Ö50'nin çizimi



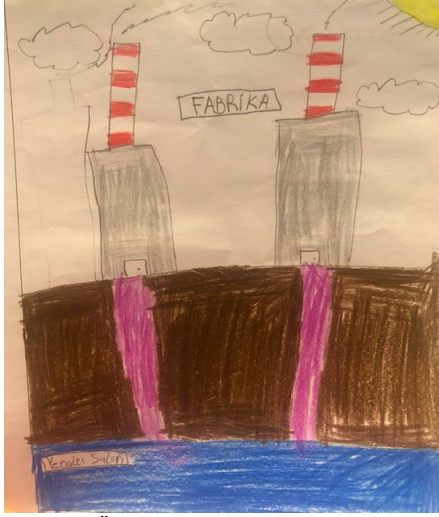
Resim 2. Ö178'nin çizimi



Resim 3. Ö60'ın çizimi



Resim 4. Ö57'nin çizimi



Resim 5. Ö6'nın çizimi



Resim 6. Ö63'ün çizimi

Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde çoğunlukla olumsuz durumlara ilişkin görsellere yer verdikleri görülmektedir. Özellikle etrafa atılan çöpler, mutsuz insan/hayvan/ağaç ifadeleri ve fabrika bacalarından çıkan dumanlara yönelik ifadeler yer verdikleri görülmektedir. Temiz bir çevreye yönelik olarak yapılan çizimler incelendiğinde ise gülen dünya, atık yönetiminin doğru uygulandığı ve geri dönüşümün gerekliliği/faydaları sayesinde temiz kalan bir çevre betimledikleri görülmektedir. Hem temiz hem de kirli çevreyi bir arada resmettikleri, birbirleriyle karşılaştırdıkları resimlerde ise bu duruma neden olan durumlara yönelik görsellere yer verildiği görülmektedir. Geri dönüşüm olduğunda/olmadığında neler olduğunun karşılaştırılması gibi.

Çöpüme Sahip Çıkıyorum Eğitimi' Alarak Sınıflarında Uygulayan Öğretmenlerin Etkinliklere Yönelik Görüşleri

'Çöpüme sahip çıkıyorum eğitimi' içerisinde yer alan 12 etkinliği uygulayıcı öğretmenlerden 31'i gönüllü olarak değerlendirmiş ve araştırmacılarla fikirlerini paylaşmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik analiz Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5

Öğretmenlerin etkinliklere yönelik görüşleri

Tema	Kod	Olumlu		Olumsuz	
		f	%	f	%
Çöp nedir?	E1: Çöplerimizi ayrıştırıyoruz?	27	87.1	-	-
	E2: Çöp mü değil mi?	27	87.1	-	-
	E3: Sembol dedektifleri	28	90.3	-	-
Çöpün yolculuğu	E4: Ayrıştırma tesisi gezisi	12	38.7	16	51.6
	E5: Plastiğin yolculuğu	27	87.1	-	-
	E6: Basında çöp haberleri üzerine tartışma	29	93.5	-	-
Çöpi doğru yere atarsak/atmazsak ne olur?	E7: Toprağa gömülen çöplere ne olur?	29	93.5	-	-
	E8: Ya biz olsaydık?	28	90.3	-	-
	E9: Gelecekte mektup var	27	87.1	1	3.2
Ben ne yapabilirim?	E10: Azalt, yeniden kullan, dönüştür	28	90.3	1	3.2
	E11: Çöp günlüğü	28	90.3	1	3.2
	E12: Kendi torbamızı yapalım	27	87.1	1	3.2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin etkinlikler için büyük oranda olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin etkinliklere ilişkin belirttikleri olumlu görüşlerden örnekler şu şekildedir: Etkinlik 1: ‘Çöpleri tanımasını ve etrafını bilgilendirmesi açısından faydalı, araştırma becerilerini geliştiren bir çalışmaydı’ (Ö27), ‘Bu çalışma öğrencilerde farkındalık yarattı. Çevre temizliğine dikkat etmeye başladılar. Teneffüslerde bile çöp ayrıştırdılar’ (Ö3). Etkinlik 2: ‘Hem heyecanlandılar hem de merak duyguları arttı. Verimli bir çalışma oldu, ...sınıfta ve evlerinde geri dönüşüme gidenler arttı, çöpe gidenler azaldı’ (Ö24). Etkinlik 3: ‘Evlerinde ve çevrelerinde sembol dedektifliği yaparak eğlendiler. Çok fazla sembol olduğunu ve anlamını bilmedikleri sembollerini öğrendiler.’ (Ö18). Etkinlik 5: Plastiğin doğada bu kadar uzun sürede kaybolduğunu öğrenmek çocuklarda geri dönüşüme atma, plastik yerine su mataraları kullanma bilincini daha da arttırdı’ (Ö20). Etkinlik 7: ‘Gömdükleri çöplerin ne olacağını merak ederek hazırlık yaptılar ve gözlem zamanlarının gelmesini heyecanla beklediler. Atılan çöplerin topraktaki sonuçlarını görmek ve çevrelerine çöp atıklarında ne olacağını somut olarak görmelerini sağlayarak farkındalıklarını arttırdı.’ (Ö17). Etkinlik 10 ‘Evlerindeki ya da okuldaki fazla harcamalarını sorguladılar ve daha az atık için çözümler sundular. Geri dönüşümü arttırarak çöp oluşumunu en aza indirmek için çabaladılar. Kendi çözümlerini kendileri bekledikleri için merak duygularını ve problem çözme becerilerini geliştirici bir çalışma oldu.’ (Ö5).

Öğretmenlerin en yüksek oranda olumsuz görüş bildirdikleri etkinliğin 4 numaralı etkinlik olan ‘Ayrıştırma tesisi gezisi’ (f=16) olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerini geziye götürmekte zorlandıklarını, hatta götüremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin etkinliklere ilişkin belirttikleri olumsuz görüşlerinden örnekler şu şekildedir: *Geziye gidemesek de video izlettirdim, üzerine tartıştık.* (Ö7). *‘Geziye gidemedik, seminer yoluyla bilgilendirme yapıldı. Gidebilseydik öğrenme daha da kalıcı olacaktı’* (Ö2). Diğer etkinliklerle ilgili öğretmenlerin olumsuz görüşler ise şu şekildedir. Etkinlik 9: *‘Yapıldı fakat inandırıcı ve etkileyici olmadı’* (Ö6). Etkinlik 10: *‘Sınıfımızda yeterli alanın olmaması nedeniyle çok verimli olmadı’* (Ö27). Etkinlik 11: *‘Etkinliği yapmaya zamanımız yetmedi’* (Ö22). Etkinlik 12: *‘Biraz zor bir etkinlik oldu. Öğrenciler yapmakta zorlandı’* (Ö11).

Tartışma ve Sonuç

Bilinçli tüketici olmak, sınırlı olan doğal kaynaklarımızın sürdürülebilir olarak kullanılmasına, insan nüfusunun ve yoğun sanayi faaliyetlerinin artmasıyla ekolojik denge üzerinde oluşan baskının biraz olsun azalmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle çöplerin ve atıkların üretim/tüketim miktarını azaltmak ve ayrıca atıkların geri dönüşümüne destek olmak tüm insanların sorumluluğudur (Uyanık 2017; Sönmez, 2020). Bu doğrultuda verilecek eğitimlerin özellikle tüketim sonrası oluşacak atıkların azaltılması, yeniden kullanılması/geri dönüştürülmesi için davranış ve tutum değişikliğini sağlayacak düzeyde olması noktasında bir ihtiyaç olduğu söylenebilir (Adeolu, Enesi ve Adeolu, 2014). Debrah, Vidal ve Dinis (2021) de uygulamaya dayalı çevre eğitimlerinin atıkların kontrolü ve temiz üretimle ilgili sorunların üstesinden gelmede etkili olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin bilişsel bilgi düzeyi ile atık yönetimine yönelik tutum ve atık yönetimine yönelik niyet arasında pozitif ilişki olduğu Gusti (2016)’nin çalışmasında da açıkça ortaya konulmuştur. Gerçekleştirilen çalışma sonrasında elde edilen sonuçlar da alanyazınla uyum içerisindedir. Proje kapsamındaki eğitime katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin atık ve çöp kavramlarını ayırt edebildikleri ve çöpü azaltmanın önemini belirttikleri görülmüştür. Atıkların ve çöplerin ayrıştırılmadan, bilinçsiz bir şekilde çevreye gelişigüzel atılmasının çevre kirliliğine yol açtığını ve bu kirliliğin doğaya zarar verdiğini, canlıların hayatını tehdit ettiğini hem cevaplarında hem de çizimlerinde sıklıkla vurguladıkları görülmüştür. Alanyazında da yer alan araştırmalar da özellikle doğa deneyimine dayalı çevre eğitimlerinin, çeşitli kademelerdeki öğrencilerin (Özdemir, 2010; Bakar, ve diğ., 2021) ve öğretmen adaylarının (Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010) çevresel algılarını, bilgilerini, tutum ve davranışlarını anlamlı ölçüde arttırdığını belirlemişlerdir. Sonuç olarak, çevresel sürdürülebilirlik konuları söz konusu olduğunda, çevresel tutum, bilgi ve sergilenen davranışın geliştirilmesi için uygulamalı eğitimlerin önemli olduğu unutulmamalıdır (Debrah, Vidal ve Dinis, 2021).

Hem gerçekleştirilen araştırma hem de alanyazındaki çalışmalar göstermiştir ki öğrenciler, çevre kirliliğinin temel kaynağı olarak etrafa atılan çöpleri, fabrika/ev bacalarından salınan dumanları, araba egzoz gazlarını görmektedir (Çetin, 2015; Ertürk, 2017; Pınar ve Yakışan, 2017; Özdemir, 2010; Özsoy, 2012; Çağlar, 2017).

Yine alanyazın incelendiğinde öğrencilerin geri dönüşüm ve atıkların ayrışmasıyla ilgili bilgi ve farkındalıklarının yeterli olmadığı belirlenmiştir (Pınar ve Yakışan, 2017; Ural Keleş ve Keleş, 2018). Alanyazındaki bu çalışmalar öğrencilerin bu konuda farkındalıklarının desteklenmesinin önemine de vurgu yapmaktadırlar. Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamındaki eğitime katılan öğrencilerin atık ve çöp ayrımının farkında olduklarını, geri dönüşüme sıkça vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu da verilen eğitimin öğrencilerde atıkların ayrıştırılması ve geri dönüşümün önemine yönelik farkındalığın gelişimine katkı sağladığını kanıtlar niteliktedir. Benzer şekilde Sulistyawati ve arkadaşları (2020) ilkökul öğrencilerine atık yönetimi konusunda sözlü bir sunumu ve kısa bir film gösterisini kapsayan ufak çaplı bir eğitimin bile çocukların bilgi, farkındalık ve davranışlarını geliştirdiğini belirlemişlerdir. O halde çevre eğitimlerinde atık-çöp ayrımının açık ve net şekilde vurgulanmalı, geri dönüşümün önemi, doğaya ve ülkelere katkıları mutlaka öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak tartışılmalıdır.

Bireylerin çevre sorunlarının çözümünde etkin katılımcı olmalarında çevre eğitimi önemlidir. Çevre eğitiminin kazandıracağı bilgi ve beceriler, öğrencilerin çevreye karşı olan davranışlarını da değiştirmeye yardımcı olur ve bu öğrenciler çevre koruma faaliyetlerine ve planlarına katılma konusunda daha istekli olurlar (Adeolu, Enesi ve Adeolu, 2014). Ancak eğitim almanın söz konusu olmadığı durumda öğrencilerin hem çevresel sorunların hem de bu sorunların çözümünün kaynağının insan olduğunu düşündüklerini fakat kendilerine çözümün bir parçası olma konusunda sorumluluk yüklemediklerini belirlemişlerdir (Yalçinkaya ve Çelikbaş, 2013; Gül 2020). Diğer taraftan sunulan araştırma kapsamında ise, eğitim alan öğrenciler çevre sorunlarının çözümüne yönelik olarak bireysel, kurumsal ve toplumsal çözüm önerileri getirmekle kalmamış, aynı zamanda bireysel olarak yapabilecekleri önlemlerin de farkında olduklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin ifade ettikleri çözüm önerilerinde ağırlıklı olarak etrafa çöp atılmaması, geri dönüşümün kullanılması, doğa dostu materyallerin tercih edilmesi, insanların uyarılması gibi bireysel çözümlerin sunulduğu görülmüştür. İkinci olarak ise, uyarı levhaları veya bilgilendirici posterler asmak, belediyeden geri dönüşüm kutuları talep etmek, çevreyi kirletenlere ceza kesmek gibi cevaplarla kurumsal önlemleri içeren cevaplar gelmiştir. Bunları ise yardımlaşarak kirli çevreyi temizlemek ve toplumsal bilinç ve duyarlılığın geliştirilmesi vb. cevaplarla toplumsal önlemler kategorisindeki cevaplar izlemiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim alan öğrencilerin etkili bir çevre eğitimi aracılığıyla çevre sorunlarının kaynağını kavramakla beraber, bu sorunların çözümünde sorumluluk hissedip etkin rol alabilme potansiyelleri desteklenebilir.

Ural Keleş ve Keleş (2018) öğrencilerin, okulların atıkların kaynağında ayrıştırılması ve geri dönüşüme gönderilmesinde alacağı rollerin, öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri yanında duyuşsal gelişimlerine de katkılar sağlayabileceğini söylemektedir. Nitekim çöplerimizi attıktan sonra neler olacağına ilişkin öğrencilerin çizimler yapmaları istendiğinde, öğrencilerin sıklıkla olumsuz durumlara (çevre kirliliği, bacadan çıkan dumanlar vb.) yönelik çizimler yaptıkları görülmüştür. Bu

durumun öğrencilere sorulan ‘Çöplerimizi çevreye atarsak neler olur?’ sorusunun olumsuz bir ifadeyi çağırabileceğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü Kocaeli ilinin yoğun bir sanayi bölgesi olması sebebiyle fabrika bacalarından çıkan dumanlara yönelik ifadelere daha fazla yer verildiği söylenebilir. Bu çizimlerin, öğrencilerin çevre kirliliği konusunda duyuşsal farkındalıklarının olduğunu destekleyici bir bulgu niteliğinde olduğu da ifade edilebilir.

Etkili bir çevre eğitiminde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin uygulamalı atık yönetimi veya çevre bilgisinin bulunmaması, öğrencilerin bilgi düzeyini ve atık yönetimine ilişkin tutumunu olumsuz yönde etkiler. Üstelik bu durum, öğrencilerin ailelerinin bu konudaki bilgi ve uygulamaları üzerinde de olumlu yönde değişime kaynaklık etmelerinin de önüne geçer (Debrah, Vidal ve Dinis, 2021; Maddox ve diğ., 2011; Rado, ve diğ., 2016). Bu nedenle etkili bir çevre eğitimi için eğitim ve program kadar öğretmen eğitimi de önemlidir. Programlarda yer alsa bile çevresel bilgi ve kazanımların öğrencilerde istenilen düzeyde kazandırılabilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilecektir (Adeolu, Enesi ve Adeolu, 2014). Çünkü öğretmenlerin atık ve atık yönetimi konusundaki mesleki gelişimlerine verilen önem, bir yandan öğrencilerin çevre ve sürdürülebilirlikle ilgili eğitim oranlarını arttırırken diğer yandan çevrenin korunmasına yönelik toplumsal kültürün gelişimine de destek sağlayacaktır (Cutter-Mackenzie, 2010). Araştırma kapsamında eğitim alan öğrencilerin, çöpün ne olduğunu, üretilen çöpün doğru yere atılmasının ve atık geri dönüşümünün önemini belirttikleri görülmüştür. Bu noktada, öğretmenlere verilen eğitimin de etkili olduğu söylenebilir.

Son olarak çöpüme sahip çıkıyorum eğitimini alan ve ardından geliştirilen bu öğretim tasarımı kendi sınıflarında uygulayan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sadece dördüncü etkinlik olan ‘‘Ayrıştırma tesisi gezisi’’ etkinliğine yönelik olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Bu eleştiriler doğrultusunda, geziye gidemeyen veya imkânı elvermeyen gruplar için asıl uygulamaya atık ayrıştırma tesisini tanıtıcı videolar eklenerek bu eksikliğin giderilmesi sağlanmıştır. Böylece öğretim tasarımındaki her etkinliğin uygulanabilir olması hedeflenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin olumlu görüşleri incelendiğinde atık-çöp ayrımı, geri dönüşümün önemi, sorumlu tüketim alışkanlıkları kazanmak gibi hedef çıktılarla beraber gözlem, problem çözme, araştırma becerilerini desteklemek, öğrencilerde ilgi ve merak geliştirmek gibi katkılar da sağlandığı anlaşılmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin çöp ve atık ayrımının farkına vardıkları; çöpü azaltmanın, atıkları geri dönüştürmenin ve çevre dostu materyallerden yapılmış malzemeleri kullanmanın önemine yönelik görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Bu bakımdan geliştirilen öğretim tasarımının amaca hizmet ettiği söylenebilir. Etkinliklerin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerine göre etkinlikler sınıf seviyesine uygun ve etkinliklere ayrılan süreler yeterlidir. Son şeklini alan eğitim, Kocaeli ilinin tamamında gönüllü öğretmenlerce uygulamaya başlamıştır. Bu proje kapsamında devam eden eklemeler ve güncellemelerle birlikte öncelikle Marmara

Bölgesi ve nihai olarak tüm Türkiye’de hem yüz yüze hem de çevrimiçi uygulanması hedeflenmektedir.

Öneriler

1. Tartışmada sunulduğu gibi bireylerin çevre sorunlarında çözümün bir parçası olmakta, çözüm önerileri üretmekte güçlük çektiği bilinmektedir. Oysa bu çalışma eğitimin içeriğinin etkili bir şekilde düzenlendiğinde bireysel, kurumsal ve toplumsal önlemler sunabilme noktasında iyi sonuçlar alınabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda çevre eğitimiyle ilgili tasarımlar yapılırken bunların hassasiyetle dikkate alınması ve kapsama dahil edilmesi tavsiye edilmektedir.

2. Çalışmada amacına ulaşamayan tek etkinlik atık tesisi gezisi olmuştur. Bu etkinliğin gerçekleştirilememesi araç temini, idari izinler, vb. güçlükleri içeren okul dışı bir ortamda yapılmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının güncel öğretim programlarında desteklenmesine ve alanyazında öğrencilerin atık-çöp ve geri dönüşümle ilgili farkındalıklarına olumlu katkı sağladığı (Katircioğlu, 2019) belirlenmiş olmasına rağmen uygulamada sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Bu konunun sonraki çalışmalarda detaylı araştırılması önerilmektedir.

3. Çalışmanın uygulamalı etkinliklerle çevre eğitimine yapacağı katkılar dikkate alındığında diğer sınıflara da genişletilmesi önerilmektedir.

4. Eğitim alan öğretmen sayısındaki artışın, çevre ve sürdürülebilirlikle ilgili eğitim alan öğrenci sayısını arttırdığı ve toplumda sürdürülebilirlik kültürünün geliştirilmesini sağladığı bilinmektedir (Cutter-Mackenzie, 2010). Öğrencilerin çevreyle ilgili bilgilerinin, tutumlarının geliştirilmesinde ve toplumsal bilincin, duyarlılığın oluşturulmasında öğretmenlere sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik daha fazla mesleki gelişim olanakları sağlayan hizmetiçi eğitimler önerilmektedir. Ayrıca çevrimiçi platformların ve sosyal medyanın kullanımı da bu tarz eğitimlerin daha fazla öğretmene ulaşmasını destekleyerek yaygınlaştırılmasına katkı sağlayabilir.

5. Bir sivil toplum örgütü ve Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilen bu çalışma olumlu sonuçlar doğurmuştur. Çevre bilinci geliştirmek ve çevrenin korunması ortak hedefi olan sivil toplum kuruluşlarının öğretmenler ve akademisyenlerle olan ilişkilerini geliştirerek benzer çalışmaların sayıları artırılabilir.

6. Sonraki çalışmalarda katılımcıların kavrama düzeyinin bilimsel düzeyde kanıtlanabilir nitelikte ortaya konulabilmesi için akademik başarı testi kullanılması ve ön-test son-test olarak uygulanması önerilmektedir.

References

- Adeolu A.T, Enesi D.O. & Adeolu, M O. (2014). Assessment of secondary school students' knowledge, attitude and practice towards waste management in Ibadan, Oyo State, Nigeria. *Journal of Research in Environmental Science and Toxicology* 3(5), 66-73. <http://dx.doi.org/10.14303/jrest.2014.021>
- Arı, E. & Yılmaz, V. (2019). Üniversite öğrencilerinin evsel atık ayırma davranışlarının planlı davranış teorisi yardımıyla araştırılması [Investigation of household waste separation behaviors of university students with theory of planned behaviour]. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi [Batman University Journal of Life Sciences]*, 9(1), 53-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/754385>
- Aslan, M. (2012). *Çevre ve Atıklar ile Katı Atık Tanımı ve Türleri [Environment and Definition of Wastes and Solid Waste and Types]*. <https://www.slideshare.net/measlan/evre-ve-atiklar-ile-kati-atik-tanimi-ve-trleri-2> Erişim Tarihi: 30.01.2023.
- Atık Yönetmeliği [Waste Regulation] (2015). *Resmi Gazete* (Sayı: 29314). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150402-2.htm>.
- Avcı, D., & Huriye, D. (2015). Waste management in ancient times and today from the perspective of teachers: Reflections to diaries. *European Journal of Economics and Business Studies*, 1(1), 8. <https://doi.org/10.26417/ejes.v1i1.p8-13>
- Bakhronovna, R. M. (2022). Formation of Ecological Culture of Primary School Pupils Through Natural Sciences (Example of 2nd Grade Science Textbook). *Journal of Positive School Psychology*, 6(11), 418-422. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/13954>
- Bakar, F., Avan, Ç., Aydınlı, B., Şeker, F. & Turgut, F. (2021). Okul dışı öğrenme ortamı olarak doğa eğitiminin çevre bilgisi ve tutumu üzerine etkisi [Effects of nature education on environmental knowledge and attitude as an out of school learning environment]. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi [Academia Journal of Nature and Human Sciences]*, 7(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adibd/issue/60270/829158>
- Bilgili, M.,Y. (2020). Katı atık yönetiminde kullanılan bazı kavramlar ve açıklamaları [Some concepts and their explanations used in solid waste management]. *Avrasya Terim Dergisi [Eurasscience Journals]*, 8(2), 88-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejatd/issue/56769/773288>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L.A. (2020). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz [Research Methods Design and Analysis]*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Cutter-Mackenzie, A. (2010). Australian Waste Wise Schools Program: Its Past, Present, and Future. *The Journal of Environmental Education* 41(3), 165–178. <https://doi.org/10.1080/00958960903347471>

- Çağlar, A. A., (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları [4th and 5th grade school students' perceptions of environmental problems]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [International Journal of Turkish Education Sciences]*, 5(9), 310-320.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/381018>
- Çetin, G. (2015). İlkokul öğrencilerinin temiz ve kirli çevre ile ilgili görüşleri [Primary school students' views about clean and unclean environment]. *International Journal of Education Science and Technology*, 1(1), 26-41.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/21609/232106>
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı [Ministry of Environment and Urbanization] (ÇŞB) (2023). *Ulusal atık yönetimi ve eylem planı (2016-2023) [National Waste Management and Action Plan]*. <https://cygm.csb.gov.tr/ulusal-atik-yonetimi-ve-eylem-planı-2016-2023-hazirlandi.-haber-221234> Erişim tarihi: 07.06.2023
- Dağlı, A. ve Yazıcı, M. (2021). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanımına etkisi [The effect of context-based learning approach on students environmental awareness and environmental sensitivity]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF) [Anadolu University Journal of Education Faculty]*, 6(2), 109-144.
<https://doi.org/10.34056/aujef.960845>
- Debrah, J.K., Vidal, D.G. & Dinis, M.A.P. (2021). Raising awareness on solid waste management through formal education for sustainability: A developing countries evidence review. *Recycling*, 6(1), 6. <https://doi.org/10.3390/recycling6010006>
- Dünya Çevre Günü Türkiye Raporu [World Environment Day Turkey Report] (2019). https://www.cmo.org.tr/resimler/ekler/10504079d7e9ced_ek.pdf Erişim tarihi: 12.12.2022.
- Efe, Ş., 2022. Günümüzün sürdürülebilir enerjisi kentsel katı atıklar ve Türkiye potansiyeli [Today's Sustainable Energy, Municipal Solid Wastes, and Turkey Potential]. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi [Journal of the Institute of Science and Technology]*, 12(4): 2396 – 2407.
<https://doi.org/10.21597/jist.1138329>
- Ersoy, Arife Figen (2016). "Fenomenoloji [Phenomenology]." Şu kitapta: Ed Ahmet Saban, Ali Ersoy. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri [Qualitative Research Designs in Education]*. Ankara: Anı Yayıncılık, 51-109.
- Ertürk, R. (2017). Environmental problems of the primary school students and perceptions for environmental education. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 12-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/365254>
- European Union (EU) (2008). *Directive 2008/98/EC of the European Parliament and of the Council of 19 November 2008 on waste and repealing certain Directives*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2008/98/oj/eng> Erişim Tarihi: 07.06.2023

- Gusti, A. (2016). The relationship of knowledge, attitudes, and behavioral intentions of sustainable waste management on primary school students in the City of Padang, Indonesia. *International Journal of Applied Environmental Sciences*, 11(5), 1323-1332. <http://repo.unand.ac.id/5619/>
- Gül, M. (2020). *Türkiye’de Atık Yönetimi ve Sıfır Atık Projesinin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği [Evaluation of Waste Management and Zero Waste Project in Turkey: Ankara Case]* (Tez No. 652332). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İbret, B. Ü., Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması [Primary school 4th grade students to gain responsibility for natural environment with alternative activities]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 258-280. <https://doi.org/10.30703/cije.474570>
- Katircioğlu, G. (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Konusundaki Doğa Algısı ve Bilinç Düzeyine Etkisi [The Effects of Out-of-School Learning Environments on Nature Perception and Consciousness Level of 7th Grade Students on Recycling]* (Tez No. 562071). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli
- Keleş, Ö., Uzun, N. & Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi [The change of teacher candidates environmental consciousness, attitude, thought and behaviors with nature training project and the assessment of its permanence]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [Electronic Journal of Social Sciences]*, 9 (32), 384-401. <https://dergipark.org.tr/pub/esosder/issue/6146/82520>
- Maddox, P., Doran, C., Williams, D., and Kus, M., (2011)., The role of intergenerational influence in waste education programmes: *The THAW project, Waste Management*, 31 (2011) 2590–2600. <https://doi.org/10.1016/j.wasman.2011.07.023>
- MEB, (2018a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı [Science Curriculum]*. Ankara <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> 07.06.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB, (2018b). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı [Life Science Curriculum]*. Ankara <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> 07.06.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB, (2018c). *Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı [Social Science Curriculum]*. Ankara <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> 07.06.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (Second edition)*. Thousand Oaks: Sage.

- Özata Yücel, E. & Özkan, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunları algılarındaki değişimin incelenmesi: Kocaeli örneği [Examination of changes in environmental problem perceptions of prospective science teachers: sample of Kocaeli]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Pamukkale University Journal of Education]*, 44 (44), 146-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/37689/400422>
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi [The effects of nature-based environmental education on environmental perception and behavior of primary school students]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Pamukkale University Journal of Education]*, 27, 125-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11116/132935>
- Özel, R., & Erdaş Kartal, E. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının katı atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutumları [Pre-school teacher candidates' attitudes towards solid waste and recycling] *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(3), 536-546. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/72802/1096080>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri [Qualitative Research & Evaluation Methods]*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, S. (2012). Investigating elementary school students' perceptions about environment through their drawings. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1132–1139. <https://eric.ed.gov/?id=EJ981833>
- Pınar, E. & Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi [Analyze of the drawings on environmental concepts of the primary school students]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Trakya University Journal of Education Faculty]*, 8(1) (USOS 2016 Özel Sayısı), 97-113. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366693>
- Rada, E. C., Bresciani, C., Girelli, E., Ragazzi, M., Schiavon, M., & Torretta, V. (2016). Analysis and measures to improve waste management in schools. *Sustainability*, 8(9), 840, 1-12. <https://doi.org/10.3390/su8090840>
- Sezer, H. N., Tiryaki, G., Yıldırım, P. G. ve Gargın, B. (2018). Göçle gelen 3-7 sınıfa devam eden öğrencilerin çevreye yönelik algılarının incelenmesi [The investigation of migrating 3-7 grade students' perceptions of surroundings]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi [The Journal of International Education Science]*, 5(14), 126-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40042/476230>
- Sönmez, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin "Sıfır Atık" kavramı ile ilgili çizimlerinin incelenmesi [Investigation of the drawings of primary school first grade students' about the concept of "Zero Waste"]. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University]*, 8(2), 593-601. <https://doi.org/10.18506/anemon.638594>

- Sulistyawati, S., Sukesi, T. W., Mulasari, S. A., Tentama, F. & Djannah, S. N. (2020). Knowledge, attitude and practice towards waste management among primary school children. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 8(4), 24-30. 10.9734/ajess/2020/v8i430234
- Tam, V.W. (2008). On the effectiveness in implementing a waste-management-plan method in construction. *Waste Managment.*, 28, 1072–1080. <https://doi.org/10.1016/j.wasman.2007.04.007>
- Tosun, N. & Demir, K. (2018). Minik ayaklar geri dönüyor [Tiny feet are returning]. *Yaratıcı Drama Dergisi [Journal of Creative Drama]*, 13 (1), 115-128. DOI: 10.21612/yader.2018.008
- Türk Dil Kurumu (2022). *Türkçe Güncel Sözlük [Updated Turkish Dictionary]*
- Ulusoy, Y., Akfırat, O. N. & Kezer, F., (2017). PDR lisans programı öğrencilerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik bir öğretim tasarımı uygulaması [An instructional design towards professional and personal development of psychological counseling and guidance department students]. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty]*, 9(19), 185-193. DOI: 10.7822/omuefd.338534
- UNESCO-UNEP, *Intergovernmental Conference on Environmental Education Final Report. (14-26 Ekim 1977)*, Tbilisi. Erişim Tarihi: 14.12.2022, https://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf
- Ural Keleş, P., & Keleş, M. İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları [Perceptions of the 3rd and 4th grade students of elementary school about the concept of recycling]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Erzincan University Journal of Education Faculty]*, 20(2), 481-498. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/article/404816>
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri [Opinions towards environmental pollution of primary school students]. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi [YYU Journal of Education Faculty]*, 14(1), 1574-1600. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.56>
- Yalçınkaya, T. & Çelikbaş, A. (2013). Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları [Children's approaches to solving environmental problems]. In *3rd International Geography Symposium, Symposium Proceedings*. Retrieved from http://web.deu.edu.tr/geomed/proceedings/download/059_GeoMed_2013_Proceedings_619-625.pdf
- Yalın, A. (2022). Tüketim kültürü-alternatif bir perspektifle tematik kanallar [Consumption culture - thematic channels with an alternative perspective] .. *Electronic Turkish Studies*, 17(5), 1143,1161. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.63002>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methods in Social Sciences]. (Genişletilmiş 7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Limitations

The fact that the study was a pilot study of an instructional design and that the pre/post tests could not be matched, and the use of a weak experimental design are seen as limitations of this study. Measures were taken to overcome these problems for the actual implementation.

Support

This study is the result of a project supported by DP World Yarımca and carried out jointly by Kocaeli University Faculty of Education, the Mind Your Waste Foundation, and the Körfez District Directorate of National Education.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This research was conducted with the permission of Kocaeli University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 23.06.2020 and numbered 10017888-100.

Proportion of Author's Contribution

All authors contributed equally to the research.

Appendices

Garbage or not?

Objective: Through the experiment, students observe the substances that cause accumulation and non-accumulation in nature; they understand the importance of the correct evaluation and disposal of garbage and waste in the right place.

Materials: Various fruit peels, empty plastic bottles, empty glass jar, tin can, shovel.

Duration: 40 min.

Note to teacher: This activity would be spread over a period of three weeks. Preparations could be made in the first week, the first observation could be made in the next week, the last observation and discussion of the results could be made in the following week and the activity would be associated with the section “What happens if we throw/don't throw the Garbage/Waste in the right bin?”.

Process

1. Small pits are dug in a suitable place in the school garden and fruit peels, plastic wastes and glass wastes are placed in the soil in such a way that they do not mix with each other. They are covered with earth.
2. On the other side the same type of wastes is grouped and placed in a used plastic ice cream or yoghurt box, placed in a suitable place in the classroom and covered with a lid or cloth (It is recommended to keep the waste in the classroom for a maximum of 2 weeks.)
3. After one week, the wastes in both groups will be examined. They are reported by taking photos or basic drawings and they are covered again.
4. The following week, the observation process will be repeated and the results will be discussed.

Results

At the end of the experiment, it could be observed that plastic, glass and tin boxes from the wastes buried in the soil, do not undergo any change, but the fruit peels could begin to decompose. There is no change in the plastic, glass and tin cans placed in the classroom, while rot, mold and unpleasant odor formation is observed in the fruit peels.

Let Us Discuss

Since substances such as fruit peel buried in the soil can decompose in the soil, it does not accumulate. The decomposition of these substances is provided by creatures that live in the soil, too small to be seen with the naked eye. These are called microorganisms. Since these microorganisms cannot break down materials such as glass, cans, and plastic, these substances can remain in the soil for many years without decomposing. However, throwing every substance that can decompose in the soil to the streets will cause problems such as unpleasant odor and fly formation. Because the microorganisms that cause the decomposition of these materials cannot live on floors created by humans such as asphalt and garbage containers. They can only live in soil. Pollution in the soil can negatively affect the lives of these creatures and cause

problems in the material cycle. For this reason, we should always dispose of our garbage in the appropriate places.

Let Us Think

Students could be asked to make predictions by asking what they would expect if we buried the paper in the ground. At the end of the discussions, it is expected that the paper buried in the ground will also decompose. Students are reminded that paper is a recyclable material, therefore, throwing it away and waiting for its recycling in nature will lead to waste of our natural resources. In addition, it is informed that various additives such as dye can be added in paper production and that they will cause soil pollution because they are not natural substances.

Most regions in Anatolia and many regions, people throw fruit seeds into the ground instead of throwing them away. Teachers could ask students to discuss the reason for this. They are expected to realize that fruit seeds are not garbage, and when we throw them into the soil, new fruit trees will emerge if suitable conditions are create.

Ek 1: Etkinlik Örneği

Çöp mü Değil mi?

Amaç: Öğrencilerin doğada birikime neden olan ve olmayan maddeleri gözlemlenmeleri. Öğrencilerin çöp ve atıkların doğru değerlendirilmesi ve doğru yere atılmasının önemini kavramaları.

Araç-gereçler: Çeşitli meyve kabukları, boş plastik şişeler, boş cam kavanoz, teneke kutu, kürek.

Süre: 40 dk.

Öğretmene not: Bu etkinlik üç haftalık bir süreye yayılacaktır. İlk hafta hazırlıkları yapılacak, bir sonraki hafta ilk gözlem yapılacak, takip edilen hafta ise son gözlem yapılıp sonuçlar tartışılacak ve 3. bölümdeki “Çöpü/Atığı doğru kutuya atarsak/atmazsak ne olur?” bölümüyle ilişkilendirilecektir.

İşlem basamakları:

1. Okul bahçesinde uygun bir yere ufak çukurlar açılarak, meyve kabukları, plastik atıklar ve cam atıklar birbirine karışmayacak şekilde toprağa yerleştirilir. Üzerleri toprakla örtülür.
2. Aynı atıklar gruplandırılıp kullanılmış bir dondurma veya yoğurt kutusuna yerleştirilerek sınıfta uygun bir yere yerleştirilir ve üzerleri örtülür. (Sınıf içindeki atıkların en fazla 2 hafta tutulması tavsiye edilir.)
3. Bir hafta sonra her iki gruptaki atıklar incelenir. Fotoğraf çekilerek veya resimleri çizilerek raporlanır ve tekrar üzerleri örtülür.
4. Takip eden hafta gözlem işlemi tekrarlanır ve elde edilen sonuçlar tartışılır.

Sonuçlar:

Deney sonunda toprağa gömülen atıklardan plastik, cam ve teneke kutunun herhangi bir değişikliğe uğramadığı, meyve kabuklarının ise ayrışmaya başladığı gözlemlenir. Sınıf içerisine yerleştirilen plastik, cam, teneke kutu atıklarında da herhangi bir değişiklik olmadığı, meyve kabuklarında ise çürüme, küflenme ve kötü koku oluşumu gözlemlenir.

Tartışalım:

Toprağa gömülen meyve kabuğu gibi maddeler toprakta ayrışabildiğinden birikim oluşturmaz. Bu maddelerin ayrışmasını, toprakta yaşayan gözle göremeyeceğimiz kadar küçük canlılar sağlar. Bunlara mikroorganizma denir. Bu mikroorganizmalar, cam, teneke kutu, plastik gibi maddeleri parçalayamadıklarından, bu maddeler toprakta ayrışmadan çok uzun yıllar kalabilir. Ancak toprakta ayrışabilen her maddeyi de sokaklara atmak, kötü koku, sinek oluşumu gibi sorunlara neden olacaktır. Çünkü asfalt, çöp konteynerleri gibi insanlar tarafından oluşturulan zeminlerde, bu maddelerin ayrışmasını sağlayan mikroorganizmalar yaşayamaz. Bunlar ancak toprakta yaşayabilir. Toprakta oluşan kirlilik bu canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyerek, madde döngüsünde sıkıntılara neden olabilir. Bu nedenle çöplerimizi her zaman uygun yerlere atmalıyız.

Düşünelim:

Öğrencilere kağıdı toprağa gömseydik nasıl bir sonuç almayı bekledikleri sorularak tahminlerde bulunmaları istenir. Tartışmalar sonunda, toprağa gömülen kağıdın da ayrışacağı sonucuna ulaşılması beklenir. Öğrencilere, kağıdın geri dönüşümü

mümkün olan bir malzeme olduğu, bu nedenle çöpe atarak doğada geri dönüşümünü beklemenin, doğal kaynaklarımızın israfına yol açacağı hatırlatılır. Ayrıca kağıt imalatında içerilerine boya gibi çeşitli katkı maddeleri de eklenebildiği, bunların doğal maddeler olmaması nedeniyle toprak kirliliğe yol açacağı bilgisi verilir. Anadolu'da ve pek çok yörede insanlar meyve çekirdeklerini çöpe atmak yerine toprağa atarlar. Öğrencilerden bunun nedenini tartışmaları istenir. Meyve çekirdeklerinin çöp olmadığını, bunları toprağa attığımızda uygun koşullar oluşursa yeni meyve ağaçlarının çıkacağını fark etmeleri beklenir.



Metaphoric Perceptions of Social Studies Teacher Candidates About Active Citizenship Concept¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.14.2022	11.19.2022	11.26.2023

Elif Torun ²

Trabzon University

İbrahim Fevzi Şahin ³

Atatürk University

Abstract

This study aims to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates regarding the concept of active citizenship. The study was conducted using a survey model and a qualitative methodology. The study was conducted with 146 social studies teacher candidates in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The study group was determined using method with the criterion sampling technique. The data of the study were collected with an open-ended questionnaire. In the two-stage survey form, which included demographic information and the research question, participants were addressed with the statement “Active citizenship is like... because...” in order to attempt to determine teacher candidates' metaphorical perceptions of the concept of “active citizenship”. The data obtained from the teacher candidates were subjected to content analysis. Teacher candidates produced 74 different metaphors, including 146 valid and six invalids, regarding the concept of active citizenship. The metaphors were combined in 12 categories. According to the study's results, it was determined that the teacher candidates' perceptions about the active citizenship concept were generally in parallel with the literature and that the teacher candidates often produced similar metaphors. It was observed that teacher candidates mostly used metaphors related to duty and responsibility, such as homework and ants, when expressing their perceptions of the concept of active citizenship.

Keywords: Social studies, social studies teacher candidates, active citizenship, metaphorical perception, content analysis.

Citation: Torun, E., & Şahin, İ.F. (2023). Metaphoric Perceptions of Social Information Teacher Candidates About Active Citizenship Concept. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1357-1413. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1057854>

¹This article is an expanded version of the oral presentation presented at the IX. International Symposium on Social Sciences Education dated December 20-22, 2021.

²Corresponding Author: Res. Assist., Fatih Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies. E-mail: eliftorun0325@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3013-3691>

³Prof. Dr., Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies. E-mail: ifevzi@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2566-4623>

Raising citizens is one of the most important tasks of states to secure their future. States accomplish this through citizenship policies. To ensure the longevity of a state, citizenship unites people under a common denominator with shared goals and objectives (Hablemitoğlu & Özmete, 2012). People who are caught in the middle or unable to come together around a common goal can harm the future of both the state and society. This brings to mind questions such as "What exactly is good citizenship?" and "Who exactly is a good citizen?". The views on what constitutes good citizenship seem to change in response to the current period, the structure of society, and its needs. It is believed that the concept of citizenship, which is "civitas" from its word origin, dates back to the Greek civilisation. It is argued that Solon, the ruler of Athens, was the first person to use citizenship as a legal term. Solon divided citizens into different categories according to their wealth and status and determined their influence on the government according to these categories. Thus, he made it possible for citizens from all walks of life to participate in social and political administration. On the other hand, it is mentioned in various sources that Solon aimed to make decisions with the efficiency of the jury by enacting vague laws, which paved the way for all citizens to participate in governance (Clark, 1994). Although participation in social and political processes is considered important (Li, 2009), it has been observed that different approaches have emerged regarding who is considered a citizen. For example, in his work *Politics*, Aristotle saw the citizen as a person who is obliged to make and obey decisions as both ruler and ruled. He emphasised the active participation of citizens in the administration not only to solve problems but also to live well. However, Aristotle stated that only property owners should have a say in making political decisions and determined citizenship rights according to this criterion. Plato, on the other hand, associated citizenship with education and emphasised that citizenship depended on lineage and property (Li, 2009). While the approach to citizenship in antiquity was associated with property, Max Weber states that citizenship in later periods emerged from the military organisation in medieval cities. Accordingly, the need for soldiers for the defence of the city prevented a small group or a single person from being effective in governance. Due to the need for security, political power was shared with military discipline (Shafir, 1998). This situation led the soldiers, who constituted an important part of the society, to be active in the administration and ensured that the administration was shared with these people. Therefore, the groups that were influential in the administration were called citizens. In later periods, concepts such as status, lineage, and property ceased to be distinguishing characteristics of citizenship. As a matter of fact, with the French Revolution, powers such as the right to vote and representation were shared with the wider masses. Following these periods, as the working class became more active, the understanding of citizenship and participation was redefined in line with the principle of equality. Especially after World War II, civil rights were secured by laws on the basis of equality and justice, and citizens' trade union rights were included in the process in the participation dimension.

Although there have been different approaches to what citizens and citizenship are throughout history, citizens have not been considered separate from governance and participation. Citizenship is generally considered in relation to participation. While the perception of a good citizen was a person who paid her/ his taxes and fulfilled her/ his duties and responsibilities in the best way in the past, this view has changed over time (Namlı Altıntaş, 2016). It has been recognized that as states and societies expand, society's growing needs cannot be met (Kara et al., 2012). In order to complete the deficiencies and respond to the needs of the society, states have again turned to the society and associated the good citizen with active citizenship. As a matter of fact, in the historical context, citizens have been expected to be active, productive, and responsive for their countries in almost every period (Çolak, 2015). This notion holds that both the state and citizens have duties to one another (Sarıpek, 2006). Also, in this understanding, citizens are held responsible for meeting their country's needs and raising its quality by taking responsibility (Şenkal, 2005). An active citizen should provide for the needs and services of the community and engage in almost every issue, especially sociopolitical ones (Kara et al., 2012). Furthermore, active citizens should assume the state's social obligations by maintaining strong social ties and cooperating, and citizens' needs should be met by each other (Sarıpek, 2006). In addition to all of these, views on who an active citizen is and what active citizenship entails appear to differ from country to country, depending on policies, worldviews, and, perhaps most importantly, conditions of the period. For example, Oldfield (2012), who has a liberal viewpoint, argues that the individual is more important than the state and defines an active citizen as someone who protects the rights and freedom that come with being human. Here, it can be said that many countries indeed value active citizenship, but states are the ones who determine the characteristics of active citizens.

States use their education systems to shape their citizens and society model (Çelik, 2019; Şişman, 2011). With this goal in mind, states want to establish unity within their borders (Bıçak & Ereş, 2018). The education policies adopted also affect the curricula, and all stakeholders of education are affected by the curricula, from the language of the textbook to the techniques to be used by the teacher (Akbaba, 2004). The developed curriculum reflects the desired citizen type (Yiğit, 2017). The success of the adopted education policies and curriculum becomes evident during the implementation (Variş, 1988). Through educational policies and curricula, the aim is to ensure that citizens actively participate in and take responsibility for socio-political issues envisaged by the state, thus ensuring loyalty to the state (Celkan, 2014). Civic education is necessary to raise citizens with the desired characteristics (Ersoy, 2007). In addition, the reasons such as the decline in the political literacy rate of individuals around the world and their decreasing interest in participation and political activities can be counted among the reasons that make civic education compulsory (Wood, 2010). The aim of raising effective citizens, which has become more and more important in recent years due to reasons such as the inability of states to meet the needs of society due to the increase in population, can also be achieved through civic

education. As increasing people's involvement in sociopolitical issues is one of citizenship education's ultimate goals, the concept of active citizenship can be used to explain these developments.

Numerous parties are essentially involved in citizenship education. Citizenship education can be viewed as a learning area that includes schools, teachers, students, administrators, families, and other relevant parties (Uğurlu, 2011). Consistency is one of the most crucial elements to consider in this area. While the school, students, teachers, and all relevant stakeholders expect the individual to develop active citizen skills, the contradictory and inconsistent behaviours of these stakeholders may have a negative impact. For example, if a student who wants to take part in social responsibility projects is prevented by his/her family or school administration, this may cause the student not to participate in social responsibility activities in the following periods of his/her life. In this context, it is important that all stakeholders related to education exhibit consistent behaviours and attitudes toward citizenship education (Ülger, 2013). The parallelism of desired behaviors and exhibited behaviors will support the development of citizenship skills (Karaman Kepenekci, 2000). In this context, it is considered essential that all educational parties act by the aims and foreseen goals of citizenship education for the success of citizenship education.

Although civic education is important in almost every period, it is known that the primary education period, which covers the 6-14 age range, is more prominent among the education levels and that the knowledge and skills learnt in this period are more permanent. In addition, the primary education period, which covers the age range of 6-14, is the period of education that is cognitively most open to learning, and values and acquisitions can be transferred relatively more easily (Kara et al., 2012). Social studies is one of the basic courses in which citizenship education is given and which is carried out in order to raise citizens with the targeted quality (Kuş & Aksu, 2017). As a matter of fact, it is known that one of the aims of the social studies course is to gain citizenship awareness (Barr et al. 2013). Social studies is a course that provides citizenship skills that an individual will benefit from in their life (MEB, 2018). Considering that the developmental period in which the course is conducted for the acquisition of citizenship awareness can lead to lifelong behaviours, the importance of the social studies course for the acquisition of citizenship skills can be better understood (Kara et al. 2012). When the social studies curriculum in Turkey is examined, it is seen that the Ministry of National Education aims to raise effective, responsible, adaptable to changing world conditions, problem-solving, participatory, and active citizens through the social studies course (Doğanay, 2005; Hablemitoğlu & Özmete, 2012; İnan, 2014; Kara et al., 2012; the Ministry of National Education, 2018; Sever, 2016). Considering today's conditions, it can be said that it becomes more and more necessary for people to take an active role in solving problems that concern country and the world. While it may be difficult and time-consuming for states to come together and establish protocols, it may be possible for individuals to organise and take action in a shorter period of time. For example, a social media post about cleaning the coasts can trigger another one, and people in different parts of the

world can come together in a short time to clean the coasts. In this context, it can be seen that the social studies programme also focuses on the individual and the development of effective citizenship (Hablemitoğlu & Özmete, 2012).

One of the most important elements that will raise the type of people emphasised in the social studies programme is teachers. In this context, the fact that social studies teachers have these citizenship characteristics may provide an advantage for them to be more effective in their lessons. Emphasizing that active citizenship is related to sociology, law, and politics in the Social Studies Curriculum (2018), active citizens are expected to be aware of the formation and functioning of groups, institutions, and social organizations. Thus, it is aimed that students understand their individual roles within the framework of knowledge related to the roles of individuals and groups. In this sense, people are expected to be conscious of the structure of the organized state despite any problem that may be experienced and to comprehend the ways of influencing the administration individually. On the other hand, the Social Studies Curriculum (2018) emphasizes that active citizens should contribute to the socio-economic and cultural development of the country and participate fully in civic life. In this context, it is considered necessary for social studies teachers to have active citizenship knowledge. Active citizenship includes identifying social problems, taking an active role in solving these problems, being aware of rights, and having the competencies to create social solidarity (Gençtürk & Sarpkaya, 2009; the Ministry of National Education, 2018). In addition to active citizenship knowledge, social studies teachers are expected to be role models for students as individuals participating in citizenship activities (Namlı Altıntaş, 2016). In this sense, it is also important that the teachers conducting the lessons have the specified qualities of effective citizens.

Teachers constitute one of the most fundamental factors affecting student success among all factors, from materials to school management, and from organizational type to leadership characteristics. Many European Union member countries have been focusing on teacher qualifications for a long time for this reason (Türk Eğitim Derneği, 2009). Despite the recurring reformation of curricula according to the conditions of the day, some teachers working in the field are overconfident in themselves about many subjects. For this reason, they do not feel the need for self-development, and this causes teachers to be unprogressive despite the up-to-dateness of the curriculum (Gözütok et al, 2005). It is indeed valuable to determine the skills, opinions, etc. of the teachers who conduct educational activities in the field. However, it was considered that the in-service programs developed after the situation assessments were not sufficiently effective for improvement (Bada & Kırpık, 2021; Gülmez, 2004) therefore, pre-service situation assessments could be important. As a matter of fact, determining the opinions and characteristics of teacher candidates who have not yet started their educational activities as teachers can be useful for taking precautions and carrying out development and improvement studies. In this context, it seems necessary to determine social studies teacher candidates' perception of "active citizenship", which is especially emphasized in the 2018 Social Studies Curriculum.

Determining the perceptions of teacher candidates about active citizenship may help facilitate suggestions and regulations for the field.

Studies on Citizenship and Active Citizenship

The relevant literature involves studies that reflect on citizenship issues and relate to different concepts such as good citizenship and active citizenship. In these studies, citizenship was evaluated from different perspectives and associated with various concepts. Akin's (2022) study on active citizenship examined the citizenship models of European states comparatively in the context of the welfare state. Altun, in his study (2020) investigating the relationship between an individual's level of participation as an urban active citizen and the city, shared the conclusion that as cities with individuals who have high levels of civic awareness and civic participation grow, active participation decreases. Arcanlı (2019) conducted a case study by taking the opinions of teachers and teacher candidates about active citizenship and revealed that teachers and teacher candidates had similar opinions, they found the acquisition of active citizenship skills important, and active citizenship played a significant role in solving daily problems. Aydın (2021), in their book "Civil Information for Citizens", examined human rights and democracy issues in the context of active citizenship learning outcomes with document analysis technique and reached sixty topics and five categories. Bozkaya (2020), in their study, examined the citizenship awareness levels of immigrant children with a mixed-method study and concluded that the experimental procedure applied in the 5th-grade social studies active citizenship unit contributed positively to the perception of citizenship. Cincil (2020) shared the conclusion that although the students have positive perceptions, the perceptions remain limited in his study, which he conducted as a case study in which he determined the active citizenship perceptions of the students with clip art and drawings (vignette) related to the texts prepared on non-governmental organizations. Eryılmaz (2019), in their study, took the opinions of teachers on the applicability of effective citizenship learning outcomes in the social studies curriculum and concluded that the subjects remained abstract and theoretical. Naci (2020) examined the development of citizenship skills of students within the scope of the social studies course in their action research, one of the qualitative research methods. They stated that the action plan implemented in the study resulted in positive outcomes and contributed to the development of citizenship skills. Namlı Altıntaş (2016) implemented an action plan in their study with social studies second-grade teacher candidates and concluded that the dimensions of critical thinking increased and active citizenship advocating social cohesion was adopted as a result of their study conducted as an action research, one of the qualitative research methods. Söğüt (2019), in his study where he used a mixed-method approach, implemented an inverted classroom model with 5th-grade students in the field of effective citizenship learning. Söğüt (2019) stated that the applied model had a positive effect on the academic achievement of the students and that a more productive environment would be achieved by eliminating the deficiencies in the model. Süvari (2020) examined the active citizenship self-efficacy of social studies teacher candidates according to

various variables. They used a survey model, one of the quantitative research designs, and stated that the active citizenship self-efficacy levels of the teacher candidates were high and they varied according to the variables. Şener (2019) conducted a study using a descriptive survey model to determine the cognitive structures and perceptions of students regarding active citizenship learning concepts and concluded that the concepts and cognitive structures of the students did not match. Yıldırım (2019) examined the effect of out-of-school values education on the value of effective citizenship in their study conducted with sixth-grade students in a mixed design. After the experiment, they took the opinions of teachers, students, and parents and found that their experiment had a positive effect on the active citizenship of the participants, and the participants expressed positive opinions about the subject. Numerous studies have examined citizenship from various angles in the literature (Dere, 2019; Değirmenci & Eskici, 2019; Ersoy, 2007; Ersoy, 2016; Kara et al. 2012; Kızılay, 2015; Kuş & Aksu, 2017; Mızrak, 2019; Sağlam, 2012; Uğurlu, 2011; Ülger, 2013; Yeşilbursa, 2015). When the related studies are evaluated in general, although the study groups and samples change, the achieved result and target do not change.

International literature also provides rich data on civic education. Ashwin and McVitty (2015) drew attention to student participation in their study and emphasised the complementary feature of participation in teaching. In the study, it was stated that student participation is multidimensional, this situation causes uncertainty, and this uncertainty can be eliminated by analysing according to the focus and degree of participation. Baggio et al. (2023) examined active citizenship on the basis of populism in their study. In this context, the links between studies on popularity and responsibility, accountability, politics, and business economics are analysed from an interdisciplinary perspective. Campbell (2006) analysed in detail the dimensions of participation, the causal relationship between education and participation, models that may be effective on the dimensions of participation and educational factors that affect participation. In the study where examples of experimental studies are presented, the effects of classroom climate, the discussion of politics and social issues in the classroom on participation are analysed. In their study, Cooke and Kothari (2001) emphasised the reasons why individuals do not take part in participation activities. In the study, while critical information on history and institutions related to participation was included, data were also shared that participation negatively affects local communities and does not serve social purposes. In his study, Groccia (2018) proposed a multidimensional model in which the history and definitions of student participation and participation opportunities that can be experienced in higher education can be developed. Hoskins et al. (2008) aimed to analyse the effect of education on active citizenship according to education levels. According to the results of the study, it was emphasised that there is a positive and significant relationship between active citizenship and education. On the other hand, it was pointed out that higher education has the greatest effect on active citizenship. Janoski et al. (1998) conducted a longitudinal study to determine the impact of efforts to encourage people's interest in active citizenship and tested the "normativist" and "social practice"

theories. After the interviews with the participants, it was found that active citizenship activities started at an early age had more positive effects on individuals. Jochum et al. (2005) examined active citizenship within the framework of non-governmental organisations, voluntary organisations and the challenges faced by these organisations. In this study, the links between active citizenship and related organisations were examined and suggestions were presented in order to contribute to the expansion of the relationship between institutions. Kerr (2005) examined the definition and scope of the concept of citizenship and what it means for communities and local, national, and regional organisations in Britain, Europe, and other parts of the world. Mendes and Hammett (2023) draw attention to the expectation of students to take an active role in policies and practices and argue that such expectations, practices, and calls have negative aspects. In the study conducted with geography department students, students' views were analysed in the context of curriculum revision and it was revealed that students did not show sufficient participation despite the use of various incentive methods. Onyx et al. (2012) aimed to reveal the perception of active citizenship and how active citizenship emerges by determining the social change, attitudes, active citizenship forms and practices of individuals from different segments. As a result of the study, two contrasting themes were pointed out and it was revealed that active citizenship may have emerged for international and general good or for local and concrete good. Shuler (2010) aimed to examine the change in the relationship between participation and attitude over time. For this purpose, higher education students' attitudes, community service activities, self-efficacy in politics and civic engagement, commitment to civic responsibility, and tolerance for diversity were analysed. Wood (2009) analysed how young people aged 14-16 define and experience active citizenship. In the study conducted through workshops and focus groups, it was concluded that young people defined active citizenship in terms of status, social responsibility, and political literacy and that they associated it with the concepts of rights, responsibilities, caring for others, control, decision-making, and respect.

In the aforementioned studies, the current situation in terms of active citizenship is not considered sufficient and it is suggested that studies should be carried out to improve citizenship skills. In schools, this task falls primarily to social studies teachers. Before teachers fulfil this task, they are expected to have the right perception of active citizenship. It may be important to determine the perceptions of teachers about active citizenship before they start their service and to carry out improvement studies to meet the needs. In the literature, it has been determined that there are few studies on active citizenship with pre-service teachers. It is thought that this study will contribute to the literature in terms of subject, method, study group, the concept studied and the approach used. In the study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of pre-service social studies teachers about the concept of "active citizenship". In this context, answers to the following questions were sought:

1. What are the metaphors that social studies teacher candidates use to describe "active citizenship"?

2. Under which categories are the metaphors that the social studies teacher candidates use while describing "active citizenship"?

In this study, the concept of effective citizenship is used in relation to the concept of active citizenship. Within the scope of the research questions, firstly, it was aimed to determine which metaphor and why pre-service teachers associated active citizenship with. Based on this determination, how the pre-service teachers included in the study group perceive active citizenship was categorised and the results were interpreted. It is aimed that the study will provide an opportunity to determine the perceptions of pre-service teachers about active citizenship, to determine the need, and to offer suggestions for improvement.

Method

A qualitative research approach was adopted to examine the perceptions of social studies teacher candidates about the concept of active citizenship in this study. The survey method was used to conduct the study. Survey research primarily defines the characteristics of a determined population and makes inferences based on a selected sample (Fraenkel & Wallen, 2009). By identifying the characteristics of a selected group, survey research can help determine policy and plans in various fields of study, such as business, health, and education (Sezgin Selçuk, 2019). The survey method was chosen because the goal of this study was to determine the active citizenship perceptions of social studies teacher candidates, to reveal the current situation, and to develop forward-looking suggestions.

Study Group

The study group consisted of 146 teacher candidates studying Social Studies Education at Trabzon University in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Although 152 students participated in the study, six of them were excluded from the evaluation because of invalid answers. The study sample was determined with the criterion sampling method among purposive sampling methods. The purposive sampling methods make it possible to work in groups where information will be gathered intensively depending on the purpose of the study (Canbazoğlu Bilici, 2019). The criterion sampling method is preferable to work with people with certain characteristics (Patton, 1990). Because social studies is a course that discusses the subject of citizenship, and this study determined the perception of teacher candidates about active citizenship, the criterion sampling method was preferred for this study, and the inclusion criterion was to be enrolled in the social studies education undergraduate program.

Table 1
Information about the Study Group

Year of Study	Gender (f)	
	Male	Female
1 st Year	8	24
2 nd Year	12	28
3 rd Year	7	15
4 th Year	17	35
Total	44	102

The study included 146 teacher candidates (102 female and 44 male) from the first (32), second (40), third (22), and fourth (52) years of the social studies education program/ department.

Data Collection Tools

An open-ended survey was used as a data collection tool. Due to the pandemic, an online survey has been prepared. The questionnaire form consisted of a total of four questions, including two categories of demographic information and questions about active citizenship perceptions. In the data collection tool, the expression pattern frequently preferred in metaphorical studies was used. Since the data collection tool had been used in similar studies before, expert opinion was not sought. The gender and year of study of the teacher candidates were requested for demographic information. In the section on active citizenship perceptions, the participants were asked to fill in the blanks in the following sentence "Active citizenship is like..... because....." and explain their opinions. The survey was tested in a pilot study with ten students from the department of mathematics education. It was determined that no changes to the survey were required.

Research Process

The web link to the web-based questionnaire was sent to the teacher candidates studying in the social studies department as an e-mail and a short message (text message). Teacher candidates were asked to participate in the study on a voluntary basis, and it was stated that the identities of the participants would be kept confidential while data were collected due to research ethics. Participants' e-mails were received and they were allowed to send only one response to the study. At the end of approximately two weeks, the data collection process was completed.

Ethical Committee Approval

This study followed all the guidelines outlined in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." None of the actions specified in the directive's second section, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were carried out.

Ethics committee review of the study was completed by the Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, and the study was found ethically appropriate with the decision dated 06.01.2021 and numbered 81614018-000-E.14.

Data Analysis

Content analysis was used to examine the research data. The analysis phase was carried out by one researcher. To analyze the research data, first, the codes were determined, and then categories were created based on the codes. The categories were formed based on the common feature expressed by the pre-service teachers for the metaphors. For example, since light and compass metaphors were expressed with their guiding features, these metaphors were evaluated under the "guiding" category. In order to ensure the repeatability and confirmability of the study (Yıldırım & Şimşek, 2016), the data were re-coded by the same researcher two months after the first coding. Comparisons were made between two sets of codes and categories. It was discovered that there was a high level of consistency in both the first and last coding performed independently. The codes and categories were presented to expert opinion after it was determined that the analyses were largely similar and reliable. The analysis was given its final form after the suggestions of an expert who conducted studies on citizenship education. In the study, codes and numbers were used instead of the students' real names. The numbered codes were used for female teacher candidates (FT1, FT2,...) and male teacher candidates (MT1, MT2,...). The analyses were visualized and presented as tables and figures, with frequency data included. The number of opinions is represented by the frequency values in the tables and figures. Direct quotes from the teacher candidates served as references for the data.

Findings

In this section, the metaphors used by social studies teacher candidates about active citizenship were analyzed. The metaphors used by the teacher candidates were given in tables by their years of study, and categories were developed according to the explanations of the teacher candidates. The findings were visualized using figures, and the codes were presented with frequency information expressing the number of opinions. The findings were supported by direct quotes from the participants.

Findings Related to the First Sub-Problem

In this section, an answer was sought for the first sub-problem, "What are the metaphors that social studies teacher candidates use to describe 'active citizenship' by their year of study?". Table 2 presents the related data.

Table 2

The Metaphors Used by Social Studies Teacher Candidates About Active Citizenship by Their Year of Study

Metaphors	Year of Study					Total	Metaphors	Year of Study					Total
	1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year				1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year		
Homework	6	3	5	4		18	Keys of the piano	*	*	*	1	1	
Ant	1	2	1	5		9	Atatürk	*	*	*	1	1	
Wheel	4	1	*	1		6	Prospectus	*	1	*	*	1	
Bee	3	1	*	1		5	Pole Star	1	*	*	*	1	
Factory	*	*	2	3		5	Flower	*	1	*	*	1	
Mother	1	2	1	*		4	Awake person	1	*	*	*	1	
Student	1	2	*	1		4	Strong person	*	*	1	*	1	
Life	1	1	1	*		3	Honey badger	*	1	*	*	1	
State	*	2	1	*		3	Street lamp	*	1	*	*	1	
NGO	*	2	*	1		3	Newton's cradle	*	*	*	1	1	
Puzzle	*	2	*	1		3	Bread	1	*	*	*	1	
Rolling stone	*	1	*	2		3	Oxygen	1	*	*	*	1	
Car	*	2	*	1		3	Recirculation system	*	1	*	*	1	
Teacher	1	*	*	1		2	Walking	1	*	*	*	1	
Hour	*	1	1	1		3	Book	1	*	*	*	1	
Court	*	*	*	2		2	Coronavirus	*	*	*	1	1	
Scientist	*	*	2	*		2	Warrior woman	*	*	1	*	1	
Gray wolf	*	1	*	1		2	Parent	*	*	*	1	1	
Tree	1	*	1	*		2	Assay	*	*	1	*	1	
Conscious person	*	1	*	1		2	balance	*	*	*	1	1	
Fruit	1	*	*	1		2	Planetary system	*	*	*	1	1	
Lover	1	*	*	1		2	News	*	*	*	1	1	
Pomegranate	*	2	*	*		2	Sunlight	*	1	*	*	1	
House	*	1	*	1		2	Light	*	*	*	1	1	
Gold	*	1	*	1		2	Long road	*	1	*	*	1	
Compass	*	2	*	*		2	Battery	*	*	*	1	1	
							Wind rose	*	*	*	1	1	

Table 2 (continued)

Metaphors	Year of Study					Total	Metaphors	Year of Study					Total
	1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year				1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year		
Moon	*	*	*	2	2	Water	*	*	*	1	1		
Shield	1	*	*	1	2	Cell	1	*	*	*	1		
Honest	*	1	*	*	1	Parliament	*	*	*	1	1		
banker													
ID Card	*	*	*	1	1	Robot	*	*	*	1	1		
Health	*	*	*	1	1	Prosecutor	1	*	*	*	1		
workers													
Minister of health	1	*	*	*	1	Boiling water	*	*	*	1	1		
Rope	*	*	1	*	1	Food	*	*	*	1	1		
Chicken	*	*	1	*	1	Youth	*	*	*	1	1		
Binoculars	*	*	1	*	1	School life	*	1	*	*	1		
Bird	*	*	1	*	1	Deputy	*	*	*	1	1		
Being online	1	*	*	*	1	Popeye	*	1	*	*	1		
Total											146		

Social studies teacher candidates expressed 146 metaphors, 74 of which were distinct, about active citizenship. According to the table, the concept of “active citizenship” was mostly associated with the metaphors of homework (18), ants (9), wheel (6), and bee & factory (5). Homework (18) and ant (9) metaphors were used in all years of study. The 146 metaphors were categorized by their characteristics as object names (20), animal-plant-food (12), human (9), occupation (8), geographical terms (8), institution (5), action-situation (5), biological terms (2), and other (3).

The metaphors used by the first-year teacher candidates to describe active citizenship were homework (6), wheel (4), bee (3), mother (1), ants (1), student (1), life (1), teacher (1), tree (1), fruit (1), dear (1), shield (1), minister of health (1), being online (1), Pole Star (1), awake person (1), bread (1), oxygen (1), walking (1), book (1), cell (1), and prosecutor (1). The teacher candidates studying in the first year used 22 distinct metaphors with a total of 32.

The metaphors used by the second-year teacher candidates for active citizenship were homework (3), ants (2), car (2), mother (2), student (2), state (2), NGO (2), compass (2), pomegranate (2), puzzle (2), rolling stone (1), wheel (1), bee (1), life (1), clock (1), gray wolf (1), conscious human (1), house (1), gold (1), prospectus (1), flower (1), honey badger (1), street lamp (1), recirculation system (1), sun rays (1), long road (1), school life (1), and Popeye (1). The teacher candidates studying in the second year used 28 distinct metaphors with a total of 40.

The metaphors used by the third-year teacher candidates for active citizenship were homework (5), ants (1), factory (2), scientist (2), mother (1), life (1), state (1), clock (1), tree (1), rope (1), chicken (1), binoculars (1), bird (1), a strong person (1), warrior woman (1), and assay balance (1). The teacher candidates studying in the third year used 16 distinct metaphors with a total of 22.

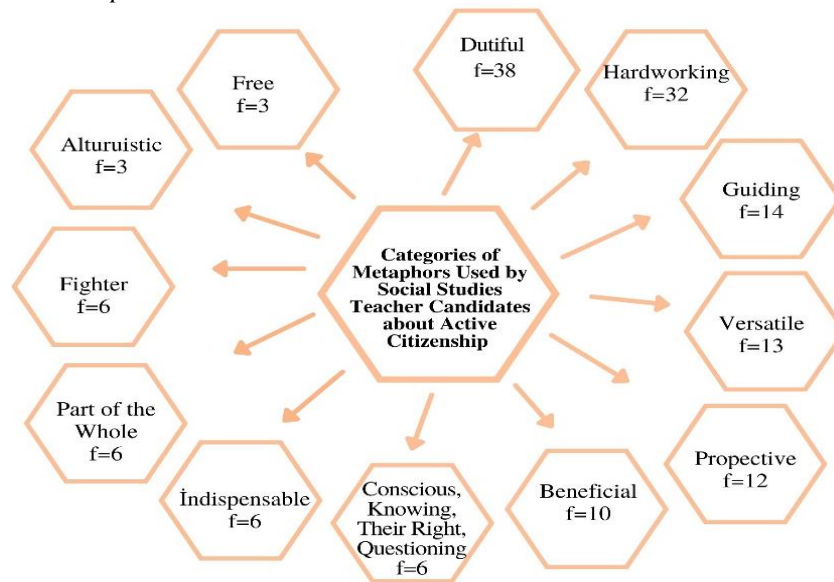
The metaphors used by the fourth-year teacher candidates for active citizenship were homework (4), ants (5), factory (3), court (2), rolling stone (2), moon (2), student (1), wheel (1), bee (1), NGO (1), puzzle (1), car (1), teacher (1), clock (1), gray wolf (1), conscious human (1), fruit (1), lover (1), home (1), gold (1), shield (1), identity card (1), Health workers / Minister of Health (1), piano keys (1), Atatürk (1), Newton's cradle (1), coronavirus (1), parent (1), planetary system (1), news (1), light (1), battery (1), a wind rose (1), water (1), Parliament (1), robot (1), boiling water (1), food (1) youth (1) deputy (1). The teacher candidates studying in the fourth year used 40 distinct metaphors with a total of 52.

Findings Related to the Second Sub-Problem

In this section, an answer was sought for the second sub-problem, "Under which categories are the metaphors that the social studies teacher candidates use while describing "active citizenship?". The obtained findings are presented in Figures 1 and 2.

Figure 1.

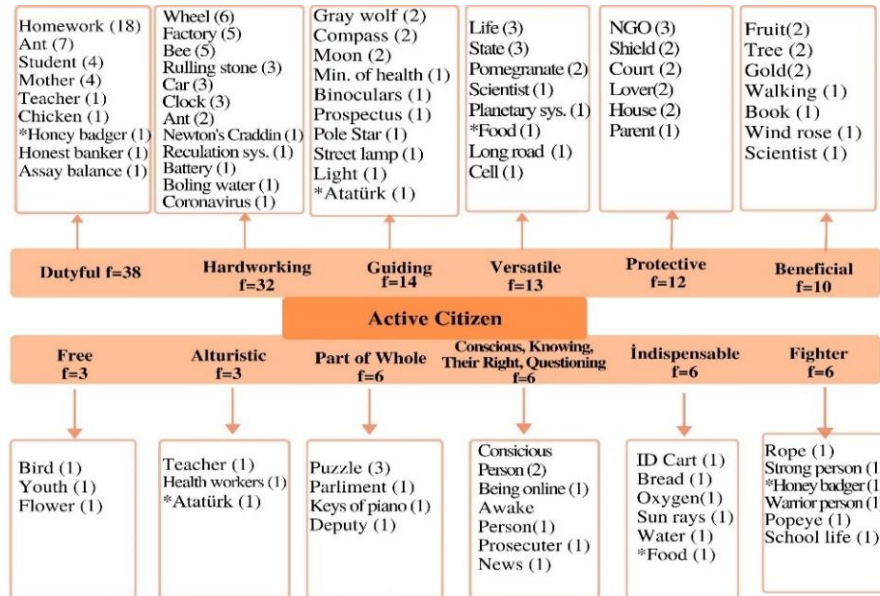
Categories of metaphors used by social studies teacher candidates about active citizenship



Twelve different categories were reached after examining the metaphors used by the teacher candidates for active citizenship. The metaphors used by the teacher candidates for active citizenship were categorized as “dutiful, hardworking, guiding, versatile, beneficial, protective, fighter, indispensable, conscious-knowing their rights-questioning, part of the whole, altruistic, and free”.

In this context, the category analysis of social studies teacher candidates’s metaphors related to the concept of effective citizenship is given in Figure 2.

Figure 2.
Categories and metaphors used by social studies teacher candidates for active citizenship



Among the metaphors used by first-year teacher candidates, the category of dutiful (10) was the most prevalent. This category was followed by hardworking (7), beneficial (4), questioning (3), guiding (2), versatile (2), indispensable (2), and protective (2). First-year teacher candidates did not use any metaphors in the categories of fighter, part of the whole, altruistic, and free.

Among the metaphors used by second-year teacher candidates, the category of hardworking (9) was the most prevalent. It was followed by dutiful (8), versatile (6), guiding (5), fighter (3), protective (3) beneficial (1), questioning (1), indispensable

(1), part of the whole (1), and free (1). Second-year teacher candidates did not use any metaphors in the category of altruistic.

Among the metaphors used by third-year teacher candidates, the category of dutiful (8) was the most prevalent. It was followed by hardworking (4), versatile (4), fighter (3), helpful (1), free (1), and guiding (1). Third-year teacher candidates did not use any metaphors in the categories of part of the whole, altruistic, questioning, indispensable, and protective.

Among the metaphors used by fourth-year teacher candidates, the category of hardworking (14) was the most prevalent. It was followed by protective (7), dutiful (6), guiding (6) part of the whole (4), beneficial (3), indispensable (3), altruistic (2), versatile (2), questioning (2), fighter (3), and free (1). Fourth-year teacher candidates did not use any metaphors in the category of the fighter.

Social studies teacher candidates used 74 distinct metaphors, with a total of 146 metaphors, which were classified under 12 categories "dutiful (38), hardworking (32), guiding (14), versatile (13), protective (12), beneficial (10), conscious-knowing their rights-questioning (6), fighter (6), part of the whole (6), indispensable (6), altruistic (3), and free (3). It was discovered that the teacher candidates used the same metaphors to indicate different qualities or more than one feature.

The category with the highest frequency was dutiful (38). The teacher candidates used nine different metaphors in this category. While teacher candidates mostly used the metaphor of homework (18), it was followed by the metaphors of ants (7), student (4), mother (4), teacher (1), honey badger (1), honest banker (1), and assay balance (1). The metaphors that teacher candidates used the most, both in this category and among all metaphors, were the metaphor of homework, which requires responsibility to be completed, as well as the metaphor of the ant, which they thought represents responsibility in the eyes of society. FT4 using the metaphor of homework stated "Active citizenship is like homework. Because only responsible students do the homework."

The category with the second highest frequency was hardworking (32), and it was the category with the highest number of distinct metaphors (12). In this context, the metaphors of wheel (6), factory (5), and bee (5) were the most used ones in this category. They were followed by rolling stone (3), car (3), clock (3), ants (2), Newton's cradle (1), recirculation system (1), battery (1), boiling water (1), and coronavirus (1). The participants stated that they associated these metaphors with active citizenship in terms of work/action. For the most used metaphor "wheel", FT28 stated that "Active citizenship is like a wheel. Because the wheel is constantly turning, working and moving, that's what it does." Additionally, "coronavirus", which has joined our vocabulary and settled in our minds due to the pandemic, was also associated with active citizenship by a participant. MT76 stated "An active citizen is like a coronavirus. Because it always does its job at every opportunity, it never stops.", associating active citizenship with the mobility of the virus.

The category with the third highest frequency was guiding (14), and 11 distinct metaphors were used in this category. These metaphors were gray wolf (2), compass (2), moon (2), minister of health (1), binoculars (1), prospectus (1), pole star (1), street lamp (1), light (1), robot (1), and Atatürk (1). The frequencies of the metaphors were about the same level. FT10, one of the teacher candidates, said, "Active citizenship is like a gray wolf. Because just as gray wolves guide the Turks, active citizens also guide other citizens."

Another metaphor group used by teacher candidates was gathered under the category of versatile (13). The metaphors of life (3), state (3), pomegranate (2), scientist (1), planetary system (1), food (1) long road (1), and cell (1) were included in this category. MT79, one of the teacher candidates, associated long roads with being versatile and said, "Active citizenship is like a long road. Because long roads host different things, you encounter many during the trip."

Another metaphor group used by teacher candidates was gathered under the category of protective (12). The metaphors of NGO (3), shield (2), court (2), lover (2), home (2), and parent (1) were included in this category. A teacher candidate associated active citizenship with a shield and stated, "Active citizenship is like a shield. Because the shield protects the warrior from blows. Active citizens also protect the public from injustices."

The metaphors that the teacher candidates associated with active citizenship because they bring benefits were combined in the category of beneficial (10). This category included the metaphors of fruit (2), tree (2), gold (2), walking (1), book (1), a wind rose (1), and scientist (1). Including the gold metaphor that the teacher candidates associated with active citizenship because it provides benefits, FT112 stated, "Active citizenship is like gold. Because gold benefits its owner, and active citizens are beneficial to their country."

The teacher candidates used the metaphors of rope (1), a strong person (1), honey badger (1), warrior woman (1), Popeye (1), and school life (1) in the category of fighters (6). Using the metaphor of warrior woman, FT6 said, "An active citizen is like a warrior woman. Because a warrior woman can struggle with all kinds of problems without giving up. Active citizenship also requires relentless struggle."

The metaphors of identity card (1), bread (1), oxygen (1), sun rays (1), water (1), and food (1), which the teacher candidates associated with active citizenship, were gathered under the category of indispensable (6). MT41 associated active citizenship with bread because it is indispensable and stated, "Active citizenship is like bread. Because as bread is indispensable for life, so is active citizenship for social life."

The metaphors of a conscious person (2), being online (1), an awake person (1), a prosecutor (1), and news (1) were combined under the category of conscious-knowing their rights-questioning (6). FT29 associated active citizenship with being online from these metaphors and said, "Active citizenship is similar to being online. Because if you are online, you are informed about things, you are aware of them."

Some of the teacher candidates also used the metaphors of a puzzle (3), parliament (1), piano keys (1), and deputy (1) for active citizenship. These are combined under the category of part of the whole (6). MT78 expressed his opinion, "Active citizenship is like a puzzle. Because to complete a puzzle, all the pieces must be in place, even one missing piece breaks its integrity. An active citizen is also a part of the whole, without that part, something will always be missing."

Another category created based on the statements of teacher candidates was the category of altruistic (3). The metaphors of teacher (1), Health workers/ Ministry of Health (1), and Atatürk (1) were gathered under this category. Using the metaphor of Health workers/Ministry of Health, FT113 stated "Active citizenship is similar to health workers. Because health workers put their lives at stake and sacrificed a lot for their country in the most difficult times."

The metaphors of bird (1), youth (1), and flower (1) that the teacher candidates used for active citizenship were gathered under the category of free (3). Using the flower metaphor, MT107 stated, "Active citizenship is like a flower since while the flower continues its own life, its pollen circulates freely with the wind. Active citizenship also requires being free like a flower, if you are free, you will be active."

Since some metaphors were used in conjunction with more than one feature, these metaphors were marked with a "*" sign, and they were included in more than one category. One of them was the metaphor of Atatürk. In this context, the metaphor of Atatürk was included in the categories of "guiding" and "altruistic". MT9 expressed what active citizenship meant to him, "Active citizenship is similar to Atatürk. Because Atatürk was a guiding and altruistic leader. An active citizen should be like him.". The metaphor of a honey badger was also included in two separate categories due to its two different characteristics. In this context, the metaphor of a honey badger was included in the categories of "dutiful" and "fighter". MT116 stated, "Active citizenship is like a honey badger. Because a honey badger is aware of its responsibility to feed its babies and will fight no matter what." The metaphor of food was expressed by a single participant with two different features. For the metaphor of food, FT62 stated, "Active citizenship is like food. Because it contains multiple elements and is indispensable for the living." For this reason, the metaphor of food was included in the categories of "versatile" and "indispensable". Additionally, different participants used the same metaphor with different features. The "ant" metaphor, which was one of these metaphors, was included in both the "hardworking" and "dutiful" categories. While 7 participants used the metaphor of ants because they were hardworking, 2 participants used them because they were dutiful. Since the scientist metaphor was expressed by two different participants due to different characteristics, it was evaluated under different categories. Accordingly, the scientist metaphor was associated with effective citizenship by one participant due to its versatility, while it was associated with the context of providing benefits by another participant.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study aimed to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates about active citizenship. The findings from 146 teacher candidates were presented in this study. According to the results, it was determined that the metaphors expressed by the teacher candidates for active citizenship had positive qualities. This result was in line with the results of similar studies conducted by Aydın and Çelik (2017), Değirmenci and Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Feldmann (2007), Göl (2013), Keleş and Tonga (2014), Peterson and Knowles (2009), and Tuncel and Uğur (2009), and the views and perceptions of the participants on citizenship were positive.

The metaphors used by pre-service social studies teachers about the concept of active citizenship were evaluated with their reasons and categorised. When the metaphors are evaluated in the context of their categories, it can be said that the metaphor related to effective citizenship is used due to the reason on which it is based and the categories created can be associated with the characteristics of effective citizens.

When the metaphors used by pre-service social studies teachers about the concept of active citizenship are evaluated according to the year of study, it can be said that the metaphors used increase as the year of study increases. This situation may be related to the number of participants as well as the increase in the level of knowledge as the year of study increases.

The study results show that the most frequently mentioned metaphors by teacher candidates were homework (18) and ant (9), while the category of "dutiful" had the highest frequency. In this category, nine distinct metaphors were used by the teacher candidates, which they thought were declaring duties and responsibilities. So, it can be stated that the teacher candidates mostly associated "active citizenship" with dutiful citizens who fulfill their responsibilities. Also, citizenship was mostly associated with responsibility in the studies conducted by Aydın and Çelik (2017), Değirmenci and Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Eryılmaz et al. (2018), İbrahimoglu (2009). Kuş and Aksu (2017) stated that social studies teachers raised active citizens and that their definitions of "active citizen" were concentrated on duty and responsibility. Additionally, Namlı Altıntaş (2016) stated that the teacher candidates considered active citizenship as a responsibility, but there was no consensus on how participation should be. It can be stated that this study demonstrates parallelism with other studies in the literature. Mızrak (2019) also concluded that social studies teachers associated active citizenship with fulfilling their duties. Ersoy (2007) similarly stated that the teachers considered active citizenship as a responsibility. Although the results of this study show parallelism with the studies conducted in Turkey, they differ from the international literature. For example, Westheimer and Kahne (2004), Abs and Veldhuis (2006), and Hoskins (2006) draw attention to the political, civil society, and struggle dimensions of citizenship, which they conceptualise in their studies. These different contexts of active citizenship are believed to be related to the diverse

citizenship policies and programs adopted by countries. Değirmenci and Eskici (2019) mentioned this issue and stated that the emphasis on the "dutiful" citizenship approach adopted in our country may have influenced this result. Kuş and Aksu (2017) emphasized that this result stems from our republican/communist citizen understanding in which duty and responsibility are at the forefront. The fact that different countries share the same duty and responsibility approach to citizenship can also be related to history. In the past, individuals had to fulfill their duties for the state to survive (Heater, 2007). On the other hand, family and environment are also known to be effective in the perception of citizenship. The situations that societies have gone through in the historical process have shaped their perceptions of citizenship. Periods of military intervention may have caused the perception of responsibility-based citizenship, and individuals with this understanding may have influenced the views of teacher candidates. It was aimed to raise apolitical citizens who protect their state, fulfill their duties and responsibilities, and are prepared for every threat and to reduce civilian participation during the military intervention period of 1960-1980 in Turkey (Aydın, 2005; Kılıç Oğuz, 2005). The fact that similar results have emerged in recent and past studies on citizenship has revealed that the curriculum may not be sufficient for raising active citizens. The duties and responsibilities of citizens were emphasized in the 1998 curriculum in Turkey (Akhan et al. 2019). On the other hand, active citizenship was emphasized in 2005 and later programs, albeit gradually. The fact that pre-service teachers still consider active citizenship mostly on the basis of responsibility questions the adequacy of their undergraduate education, as well as the curriculum based on pre-degree education, for raising active citizens.

The category with the second highest frequency was the category of "hardworking", and it had the highest number of distinct metaphors. In addition, the third most frequently used metaphor, the wheel (6) metaphor, was also included in this category. It can be said that the second most frequent association of active citizenship was with hardworking. The metaphors of hardworking were mostly used in terms of physical activity and action. In this context, it can be said that the teacher candidates considered it necessary to act for active citizenship. The slowdown of business and work activities during the pandemic may have created the awareness that an active citizen should work and produce. However, active citizenship includes political and social participation. In this sense, it is believed that hard work is not considered in terms of political and social participation, but in the context of individual work and responsibility. The findings show that the teacher candidates did not link metaphors with problem-solving or effort. In this context, it can be said that the teacher candidates evaluated the subject individually rather than the citizenship feature emphasized in the program. It was concluded that although the 2018 curriculum emphasized taking action for active citizenship, some of the teacher candidates understood active citizenship in a different quality than intended.

The metaphors in the category of "conscious-knowing their rights-questioning" were discussed in the context of awareness of rights. The type of citizen emphasized in this category was in line with the conscious citizen perception that came to the fore

in similar studies. For example, it shows parallelism with the conscious citizen perception in the studies conducted by Dere (2019), Gürel (2016), and Kincal (2015). Also, Mızrak (2019) shared that the teachers believed that active citizens were people who were aware of their rights and knowledgeable. In this respect, it can be said that citizenship awareness and knowledge, which was especially emphasized in the "conscious-knowing their rights-questioning" category, was similar to the literature.

It was determined that some of the emerging categories did not resemble and differ from the international literature. For example, an active citizen in the category of "altruistic" constitutes the type of citizen who can sacrifice everything for their country if necessary. It is thought that this perception may be related to the citizenship policies adopted in our country and the philosophy of democracy. While the understanding that the state comes before the nation is dominant in Turkey, the understanding that the state exists for the nation is dominant in Europe. It may have affected the perceptions of some teacher candidates as well, so they may have been thinking of an active citizen as a citizen who can sacrifice everything when necessary. Turkish culture and traditions may have led to stemming the category of altruism. In the tradition of the Turkish states, in addition to the understanding of "let the people live so that the state may live", the basic idea of "everything is for the state" embodies the understanding that citizens can give up everything for the state if necessary (Gürses, 2011; Ocak, 2003). This may have caused some teacher candidates to use metaphors about active citizenship in the category of altruism.

Some metaphors used by the teacher candidates showed parallelism with the metaphors in similar studies. For example, Dere (2019) stated that the participants used the metaphor of Atatürk as a guiding and pioneering citizen in their study. In this study, the teacher candidates also mentioned the guiding aspect of Atatürk's metaphor. In this respect, Atatürk was described as an active citizen.

Notably, some elements used to define active citizenship in the relevant literature were not emphasized by the teacher candidates in this study at all. For example, while the participation aspect was never mentioned, the emphasis on civic participation and NGOs remained shallow in this study. Also, the teacher candidates did not express any metaphors about political participation. However, participation is a key element for effective citizenship, and all processes from voting in elections to becoming a member of a party, professional organisation or trade union and running an election campaign reflect the dimension of participation (Namlı Altıntaş, 2016; Habermas, 1994). It was also been reported in some studies that the social participation level of teacher candidates was low (Kartal, 2013). It may also be valid for this study group, and the fact that a category emphasizing participation did not emerge in this study may be because the teacher candidates did not have an awareness of social participation. Additionally, the fact that no metaphor was mentioned in the dimension of political participation may be due to the lack of awareness of the teacher candidates about this area. Doğanay (2003) mentioned that the political participation level was low and the political alienation level was high in Turkey. They pointed out that the

adopted political culture could be the reason for these results. It is believed that the teacher candidates grew up in this culture, so it affected their awareness of political participation. It is stated in the literature that political culture can be developed through education. The social studies undergraduate program includes courses on politics and citizenship. However, the study results leave a question about the adequacy of these courses, where there was no awareness of political participation. Since the teacher candidates did not develop an awareness of political participation during their undergraduate level, the information that they will convey to their students about political participation after starting their professional life may be shallow. For this reason, more courses on politics and citizenship can be added and internal regulations can be introduced to the social studies undergraduate program.

It can be stated that the final results of the study were generally in parallel with the literature and that the teacher candidates did not have sufficient awareness of active citizenship. Active citizens come to the fore with their high social and political participation, knowing and using their rights, and fighting characteristics. However, it was seen that the teacher candidates had a traditional citizen perception, especially a duty-oriented passive citizenship perception. The lack of metaphors in the themes of struggle, rights, and participation indicated that the active citizenship perception of the teacher candidates had not yet developed sufficiently. Since the teacher candidates were still studying, these deficiencies could be eliminated. However, since the rate of citizenship courses in undergraduate programs of teacher candidates was relatively low (Kaymakçı, 2012; Namlı Altıntaş, 2016), it is a separate discussion topic whether social studies teacher candidates can reach a sufficient level to raise active citizens when they start their profession.

In this section, suggestions are presented in line with the results obtained from the study. In this context, considering that as the level of active citizenship knowledge of teachers increases, so does the level of caring for the subject (Galston, 2001; Göz, 2010), it may be beneficial to increase and diversify the number of undergraduate courses that will increase the citizenship knowledge of teacher candidates.

Since the metaphors used by teacher candidates for active citizenship are mostly of a passive nature, which will also affect their citizenship tendencies (Jones, 2000), courses related to citizenship can be introduced that will enable teacher candidates to participate in socio-political activities before they serve. On the other hand, service learning and community service practices can be utilised. Thus, different dimensions of active citizenship can be realised.

The inactive and responsibility-related categories were more common in this study. It is known that the curriculum, family, social environment, and school life of teacher candidates before their undergraduate education affect their perception of citizenship. In this context, public service announcements, conferences, and events that will raise awareness of active citizenship can be carried out in social life.

Although the curriculum that can be seen as a reflection of the adopted education policy emphasizes the active citizenship, the fact that the teacher candidates expressed more inactive citizenship qualities may be a reflection of the fact that education is not the only effective factor in the life of an individual (Namlı Altıntaş, 2016; Hoskins & Maschereini, 2009). In this context, projects can be developed that will affect all segments of society and reflect active citizenship skills.

Previous studies have suggested that teachers need supportive studies and experts for citizenship skills (Bıçak & Ereş, 2018). In this context, supportive seminars and programs can be carried out in which teacher candidates can come together with experts to develop active citizenship skills and perceptions.

It can also be suggested that metaphorical perception studies can be conducted related to different citizenship terms, empirical research to change the perception of active citizenship, and further studies to examine how active citizenship is included in the current undergraduate program and citizenship course resources.




Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkin Yurttaşlık Kavramına İlişkin Metaforik Algıları¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	14.01.2022	19.11.2022	Tarih seçiniz

Elif Torun ²

Trabzon Üniversitesi

İbrahim Fevzi Şahin ³

Atatürk Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel yaklaşım benimsenerek tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında 146 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Demografik bilgiler ve araştırma sorusunun yer aldığı iki aşamalı anket formunda katılımcılara “Etkin yurttaşlık.....gibidir. Çünkü...” ifadesi yöneltilerek öğretmen adaylarının “etkin yurttaşlık” kavramına yönelik metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilere içerik çözümlemesi uygulanmıştır. Öğretmen adayları etkin yurttaşlık kavramına ilişkin 146 geçerli, 6 geçersiz olmak üzere 74 farklı metafor üretmiştir. Metaforlar 12 kategori altında birleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik algılarının genel olarak alan yazınla koştut nitelikte olduğu ve öğretmen adaylarının sıklıkla benzer metaforlar ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik olarak en çok görev ve sorumluluk bildirdiğini düşündükleri ödev ve karınca metaforlarını dile getirdiği saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmen adayları, etkin yurttaşlık, metaforik algı, içerik analizi.

¹Bu makale 20-22 Aralık 2021 IX. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

²Sorumlu Yazar: Arş.Gör., Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, E-posta:eliftorun0325@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3013-3691>

³Prof. Dr., Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, E-posta:ifevzi@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2566-4623>

Devletlerin, geleceklerini güvenceye almak için en önemli görevlerinden biri yurttaş yetiştirmektir. Devletler bu görevi yurttaşlık politikalarıyla gerçekleştirmektedir. Yurttaşlık, devletlerin devamını sağlama adına bireyleri ortak amaç ve hedefler çerçevesinde tek paydada birleştirmeyi hedefler (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Ortak bir paydada birleştirilemeyen arada kalmış bireyler hem devletlerin hem toplumun geleceğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum iyi yurttaşlık nedir ve iyi yurttaş kimdir? sorularını akıllara getirmektedir. İyi yurttaşlığın nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerin içinde bulunulan döneme, toplumun yapısına ve gereksinimlerine göre değiştiği görülmektedir. Latince “civitas” sözcüğüyle ifade edilen yurttaşlık kavramının temellerinin Yunan uygarlığına dayandığı ve Atina hükümdarı Solon’un yurttaşlığı hukuki terim olarak kullanan ilk kişi olduğu düşünülmektedir. Solon yurttaşları zenginlik ve statülerine göre farklı kategorilere ayırarak hükümet üzerinde etkilerini bu kategorilere göre belirlemiştir. Böylece her kesimden yurttaşın sosyal ve politik idareye katılmasını mümkün kılmıştır. Öte yandan çeşitli kaynaklarda Solon’un belirsiz kanunlar çıkararak, kararların jürinin etkinliğiyle alınmasını amaçladığı, bu durumun ise tüm yurttaşların yönetime katılmasının yolunu açtığından bahsedilmiştir (Clark, 1994). Sosyal ve politik süreçlere katılım önemli görülmeyle birlikte (Li, 2009) kimlerin yurttaş olarak değerlendirileceği konusunda farklı yaklaşımların ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin Aristoteles Politika eserinde yurttaş hem yöneten hem yönetilen olarak kararlar almak ve onlara uymakla sorumlu kişi olarak görmüş, yurttaşların sadece sorun çözmek için değil iyi yaşamak için de yönetime etkin katılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak Aristo siyasi kararlar alma konusunda sadece mülk sahiplerinin söz sahibi olması gerektiğini belirterek yurttaşlık haklarını bu ölçüte göre belirlemiştir. Öte yandan Platon da yurttaşlığı eğitim ile ilişkilendirerek, yurttaşlığın soy ve mülke bağlı olduğunu vurgulamıştır (Li, 2009). Antik dönemde yurttaşlığa yaklaşım mülk ile ilişkilendirilirken Max Weber sonraki dönemlerde yurttaşlığın ortaçağ şehirlerindeki askeri örgütlenmeden ortaya çıktığını ifade eder. Buna göre şehrin savunması için askerlere ihtiyaç duyulması küçük bir grup ya da tek kişinin yönetimde etkin olmasını engellmiştir. Güvenlik ihtiyacı nedeniyle siyasi güç askeri disiplinle paylaşılmıştır (Shafir, 1998). Bu durum toplumun önemli kesimini oluşturan askerlerin yönetimde etkin olmasına yol açarak yönetimin bu kişilerle paylaşılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla yönetimde etkili olan gruplar yurttaş olarak adlandırılmıştır. Sonraki dönemlerde sahip olunan statü, soy ve mülk gibi kavramlar yurttaşlık için ayırt edici özellik olmadan çıkmıştır. Nitekim Fransız Devrimi ile oy hakkı ve temsil gibi yetkiler daha geniş kitlelerle paylaşılmıştır. Bu dönemleri takiben işçi sınıfının etkin olmaya başlamasıyla yurttaşlık ve katılım anlayışı eşitlik ilkesi çerçevesinde yeniden tanımlanmıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra eşitlik ve adalet temelinde kanunlarla sivil haklar güvence altına alınarak katılım boyutunda yurttaşların sendikal hakları sürece dahil edilmiştir.

Tarih boyunca yurttaşın ve yurttaşlığın ne olduğuna dair farklı yaklaşımlar olmasına karşın yurttaşlar yönetimden ve katılımdan ayrı düşünülmemiştir. Yurttaşlık genel olarak katılım ile ilişkili olarak ele alınmıştır. İyi yurttaş algısı ise eski

dönemlerde vergisini veren, görev ve sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getiren kişi iken bu görüş zamanla değişmiştir (Namlı Altıntaş, 2016). Toplumlar geliştikçe ve devletler büyüdükçe toplumun artan gereksinimlerini karşılama adına yetersiz kaldığı fark edilmiştir (Kara ve diğ., 2012). Eksiklikleri tamamlama, toplumun gereksinimlerine karşılık verme amacıyla devletler yine topluma yönelerek iyi yurttaş etkin yurttaşlıkla ilişkilendirmiştir. Nitekim tarihsel bağlamda da hemen her dönemde yurttaşların ülkeleri için etkin, üretken ve duyarlı olmaları beklenmiştir (Çolak, 2015). Bu fikre göre insanların devlete, devletin de insanlara karşı yerine getirmesi gereken yükümlülükleri bulunmaktadır (Sarıpek, 2006). Yine bu anlayışta birey sorumluluk olarak ülkesinin gereksinimlerini karşılamak ve niteliğini yükseltmek için yükümlü tutulmuştur (Şenkal, 2005). Öyle ki etkin yurttaş toplumun gereksinim ve hizmetlerini karşılamalı, sosyo-politik konular başta olmak üzere hemen her konuda katılımcı rol üstlenmelidir (Kara ve diğ., 2012). Bunun yanı sıra etkin yurttaşlar toplumsal bağları güçlü tutarak ve işbirliği sağlayarak devletin sosyal yükümlülüklerini üstlenmeli ve yurttaşların gereksinimleri yine birbirleri tarafından karşılanmalıdır (Sarıpek, 2006). Tüm bunların yanında etkin yurttaşın kim olduğu ve etkin yurttaşlığın ne olduğuna ilişkin görüşlerin ülkeden ülkeye, benimsenen politikaya, yaşam görüşüne hatta belki en önemlisi dönemin koşullarına göre değiştiği görülmektedir. Örneğin; liberal görüşe sahip Oldfield (2012) bireyin devletten daha öncelikli ve önemli olduğunu savunarak etkin yurttaş, bireyin insan olmasından kaynaklanan haklara ve özgürlüklere sahip çıkan kişi olarak değerlendirmektedir. Bu durumda birçok ülkenin etkin yurttaşlığa önem vermekte olduğu ancak etkin yurttaşın taşınması gereken özellikleri devletlerin kendisinin belirlediği söylenebilir.

Devletler eğitim sistemlerini kendi tasarladıkları insan tipi ve toplum modelini oluşturmak için kullanmaktadır (Çelik, 2019; Şişman, 2011). Bu hedefle devletler kendi belirledikleri sınırlar içinde bir bütünlük kurmak ister (Bıçak ve Ereş, 2018). Benimsenen eğitim politikaları da öğretim programlarına etki ederek ders kitabının dilinden, öğretmenin kullanacağı tekniğe kadar eğitimin tüm paydaşları öğretim programlarından etkilenir (Akbaba, 2004). Geliştirilen öğretim programları istenilen yurttaş tipini yansıtmaktadır (Yiğit, 2017). Eğitim politikaları ve öğretim programının başarısı, uygulama sırasında ortaya çıkar (Varış, 1988). Eğitim politikaları ve öğretim programları aracılığıyla, yurttaşların devletin öngördüğü sosyo-politik konulara etkin katılım göstermesi ve sorumluluk alması, böylece devlete sadakatin sağlanması amaçlanır (Celkan, 2014). İstenilen özellikte yurttaş yetiştirmek için yurttaşlık eğitimi gereklidir (Ersoy, 2007). Ayrıca yapılan çalışmalarda ortaya konan; dünya genelinde bireylerin giderek politik okuryazarlık oranının düşmesi, katılım ve politik etkinliklere ilgilerinin azalması gibi nedenler de yurttaşlık eğitimini zorunlu kılan nedenler arasında sayılabilir (Wood, 2010). Nüfusun artması nedeniyle devletlerin toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması gibi sebeplerle son dönemde giderek daha da önem kazanan etkin yurttaş yetiştirme amacına da yine yurttaşlık eğitimi yoluyla ulaşılabilir. Nitekim, yurttaşlık eğitiminin son hedeflerinden olan, bireyleri sosyo-politik konulara dahil etmek, katılımını artırmak etkin yurttaşlık kavramıyla açıklanabilir.

Yurttaşlık eğitimi, esasen içinde birçok paydaşı barındırmaktadır. Bu kapsamda yurttaşlık eğitimi okul, öğretmen, öğrenci, yönetici, aile ve diğer ilgili kişileri de kapsayan bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir (Uğurlu, 2011). Bu alanda dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri tutarlıdır. Okul, öğrenci, öğretmen ve ilgili tüm paydaşlar bireyden etkin yurttaş becerilerini geliştirmesini beklerken, bu paydaşların aykırı ve tutarsız davranışları olumsuz etki oluşturabilir. Örneğin sosyal sorumluluk projelerinde görev almak isteyen bir öğrencinin ailesi ya da okul yönetimi tarafından engellenmesi, bu öğrencinin hayatının sonraki dönemlerinde de sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılmamasına sebep olabilir. Bu bağlamda eğitim ile ilgili tüm paydaşların yurttaşlık eğitimi için tutarlı davranış ve tutum sergilemeleri önemlidir (Ülger, 2013). Geliştirilmek istenen davranış ile ilgili paydaşların sergiledikleri davranışların koşut olması yurttaşlık becerilerini geliştirmeyi destekleyecektir (Karaman Kepenekci, 2000). Bu kapsamda yurttaşlık eğitiminin başarıya ulaşması için eğitim ile ilgili tüm paydaşların yurttaşlık eğitiminin amaçlarına ve ön görülen hedeflerine uygun hareket etmesi önemli görülmektedir.

Yurttaşlık eğitimi hemen her dönemde önemli olmasına karşın 6-14 yaş aralığını kapsayan ilköğretim döneminin eğitim kademeleri arasında daha ön plana çıktığı ve bu dönemde öğrenilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu bilinmektedir. Ayrıca 6-14 yaş aralığını kapsayan ilköğretim dönemi bilişsel olarak öğrenmeye en açık olunan eğitim dönemi olup değer ve kazanımlar görece olarak daha kolay aktarılabilir (Kara ve diğ., 2012). Yurttaşlık eğitiminin verildiği ve hedeflenen nitelikte yurttaşın yetiştirilmesi için yürütülen temel derslerden biri de sosyal bilgilerdir (Kuş ve Aksu, 2017). Nitekim sosyal bilgiler dersinin amaçlarından birinin de yurttaşlık bilincinin kazandırılması olduğu bilinmektedir (Barr ve diğ., 2013). Sosyal bilgiler, bireyin yaşamı boyunca yararlanacağı yurttaşlık becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir derstir (MEB, 2018). Yurttaşlık bilincinin kazandırılması için dersin yürütüldüğü gelişim döneminin yaşam boyu devam ettirecek davranışlara yol açabileceği düşünüldüğünde, yurttaşlık becerilerini kazandırma adına sosyal bilgiler dersinin önemi daha iyi anlaşılabilir (Kara ve diğ., 2012). Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın sosyal bilgiler dersi aracılığıyla etkili, sorumlu, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, sorun çözebilen, katılımcı ve etkin yurttaş yetiştirilmesini hedeflediği görülmektedir (Doğanay, 2005; Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; İnan, 2014; Kara ve diğ., 2012; MEB, 2018; Sever, 2016). Günümüz koşulları dikkate alındığında özellikle ülkesini ve dünyayı ilgilendiren sorunların çözümünde etkin rol almanın daha da önem kazandığı söylenebilir. Devletlerin bir araya gelip protokol oluşturmaları zor ve zaman alıcı olabilirken, bireylerin daha kısa sürede örgütlenmesi ve eyleme geçmesi mümkün olabilir. Örneğin sosyal medya üzerinden yapılan kıyıları temizleme konulu bir paylaşım diğerini tetikleyebilir ve kıyıları temizleme adına dünyanın farklı yerlerinde insanlar kısa zaman içinde bir araya gelebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler programında da birey üzerinde durularak etkin yurttaşlığın geliştirilmesinin ön plana çıktığı görülebilir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012).

Sosyal bilgiler programında vurgulanan insan tipini yetiştirecek en önemli öğelerden biri öğretmenlerdir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin söz konusu yurttaşlık özelliklerini barındırması derslerde daha etkili olmaları adına avantaj sağlayabilir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (SBÖP) etkin yurttaşlığın sosyoloji, hukuk ve siyaset ile ilişkili olduğu vurgusu yapılarak, etkin yurttaşın grup, kurum ve sosyal örgütlerin oluşum ve işleyişi hakkında farkındalığının olması beklenmektedir. Böylece öğrencilerin, bireylerin ve grupların rolü ile ilgili bilgi çerçevesinde, kendi bireysel rollerini anlaması hedeflenmektedir. Bu anlamda kişinin yaşanabilecek herhangi bir sorun karşısında örgütlü devlet yapısının bilincinde olması ve bireysel olarak yönetimi etkileme yollarını kavraması beklenmektedir. Öte yandan SBÖP’de (2018) etkin yurttaşın ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkı sağlaması ve medeni yaşama tam olarak katılması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkin yurttaşlık bilgisine sahip olması gerekli görülmektedir. Etkin yurttaşlık sosyal sorunların saptanmasını, bu sorunların çözümünde etkin rol alınmasını, hakların bilincinde olunmasını ve sosyal dayanışma oluşturabilme yeterliklerine sahip olunmasını kapsamaktadır (Gençtürk ve Sarpkaya, 2009; MEB, 2018). Etkin yurttaşlık bilgisinin yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerinin yurttaşlık etkinliklerine katılan birey olarak öğrenciler için rol model olacak nitelikte olması beklenmektedir (Namlı Altıntaş, 2016). Bu anlamda dersleri yürütecek öğretmenlerin belirtilen etkin yurttaş niteliklerine sahip olması da önem taşımaktadır.

Öğretmen; materyallerden, okul yönetimine, örgütlenme tipinden liderlik özelliğine kadar eğitime etki eden tüm öğeler arasında öğrenci başarısını etkileyen en temel etkenlerin başında gelmektedir. Bu durum Avrupa Birliği üyesi olan birçok ülkenin uzun zamandır öğretmen yeterliklerine odaklanmasına neden olmuştur (TED, 2009). Günün koşullarına göre yeniden düzenlenen öğretim programlarına karşın sahada etkinlik göstermekte olan öğretmenlerin bir kısmı kendini birçok konuda yeterli görmektedir. Bu nedenle eğitim gereksinimi hissetmemektedir ve bu durum programların güncelliğine karşın öğretmenlerin gelişime kapalı olmalarına yol açmaktadır (Gözütok ve diğ., 2005). Sahada eğitim etkinliklerinde bulunan öğretmenlerin sahip oldukları beceri, görüş vb. durumlarını saptamak değerlidir. Ancak yapılan durum saptamalarının ardından geliştirilen hizmet içi programlarının iyileştirme için yeterince etkili olmadığı (Bada ve Kırpık, 2021; Gülmez, 2004) bu nedenle hizmet öncesi durum tespitlerinin önemli olabileceği düşünülmüştür. Nitekim henüz öğretmenlik göreviyle eğitim etkinliklerine başlamamış olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görüş ve özelliklerin belirlenmesi; önlem alınması, geliştirme ve iyileştirme çalışmalarının yapılması için yarar sağlayabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda özellikle üzerinde durulan “etkin yurttaşlık” algısının nasıl olduğunu belirlemek önemli olabilir. Sahada çalışmaya başlayacak öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin algılarının saptanması, alana yönelik öneri geliştirme ve düzenleme getirme adına fırsat sunabilir.

Vatandaşlık ve Etkin Vatandaşlık Alanında Yürütülen Çalışmalar

İlgili alanyazın tarandığında yurttaşlık konularını yansıtan ve iyi yurttaşlık, etkin yurttaşlık, aktif vatandaşlık, etkin vatandaşlık gibi farklı kavramlarla ilişkili çalışmaların bulunduğu saptanmıştır. Söz konusu çalışmalarda yurttaşlık farklı açılardan değerlendirilmiş ve farklı kavramlarla ilişkili olarak yürütülmüştür. Akın (2022) refah devleti bağlamında Avrupa'daki aktif vatandaşlığı ele aldığı çalışmasında farklı Avrupa devletlerinin yurttaşlık modellerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Altun (2020) bireyin kentli aktif vatandaş olarak katılım düzeyi ile kent arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında sivil bilincin ve sivil katılımın yüksek bireylerin olduğu, kentlerin büyüdükçe aktif katılımın düştüğü sonucunu paylaşmıştır. Arcanlı (2019) etkin vatandaşlık öğrenme alanı üzerine öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini alarak durum çalışması olarak yürüttüğü araştırmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu ve etkin yurttaşlık becerilerinin kazandırılmasının önemli olarak görüldüğü, etkin yurttaşlığın günlük sorunların çözümünde rol oynadığı görüşünün hakim olduğunu paylaşmıştır. Aydın (2021) "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabında yer alan insan hakları ve demokrasi konularını etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları bağlamında doküman analizi tekniği ile incelediği çalışmasında altmış konu başlığı ve beş kategoriye ulaşmıştır. Bozkaya (2020) 5. sınıf sosyal bilgiler etkin vatandaşlık ünitesinde göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeylerini karma yöntemle incelediği çalışmasında uygulanan deneysel işlemin yurttaşlık algısına katkı sağlayarak olumlu yönde etkilediği sonucunu paylaşmıştır. Cincil (2020) sivil toplum kuruluşları üzerine hazırlanan metinlerle ilişkili küçük resim ve çizimlerle (vignette) öğrencilerin etkin vatandaşlık algılarını belirlediği durum araştırması olarak yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin olumlu algıya sahip olmalarına karşın algıların sınırlı boyutta kaldığı sonucunu paylaşmıştır. Eryılmaz (2019) sosyal bilgiler öğretim programında etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında konuların soyut ve kuramda kaldığı sonucunu paylaşmıştır. Naci (2020) nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak yürüttüğü çalışmasında sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin vatandaşlık becerilerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada uygulanan eylem planının olumlu sonuçlandığı vatandaşlık becerileri gelişimine katkısının olduğu sonucu paylaşmıştır. Namlı Altıntaş (2016) nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması olarak sosyal bilgiler ikinci sınıf öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada uygulanan eylem planı sonucunda eleştirel düşünme boyutlarının arttığı ve toplumsal birlikteliği savunan aktif vatandaşlığın benimsendiği sonucuna ulaşmıştır. Söğüt (2019) karma yöntemi kullandığı çalışmasında 5. sınıf öğrencileriyle ters yüz sınıf modelini bir uygulamayı etkin vatandaşlık öğrenme alanında yapmıştır. Uygulanan modelin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve modeldeki eksikliklerin giderilmesiyle daha verimli ortamın sunulacağı sonucu paylaşmıştır. Süvari (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özyeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Nicel araştırma desenlerinden anlık taramanın kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve

bunun değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucu paylaşmıştır. Şener (2019) öğrencilerin etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kavramlara yönelik bilişsel yapılarını ve algılarını belirlemeye yönelik olarak betimsel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kavram ile bilişsel yapılarının uyuşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2019) altıncı sınıf öğrencileriyle karma desende yürüttüğü çalışmasında okul dışı değerler eğitiminin etkin vatandaşlık değeri üzerine etkisini incelemiştir. Deneysel uygulamanın ardından, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alındığı çalışmada deneysel işlemin etkin vatandaşlık üzerine olumlu etkiye sahip olduğu ve konu hakkında olumlu görüşlerin belirtildiği paylaşmıştır. Yurttaşlık üzerine farklı açılardan bakılarak hazırlanan birçok çalışmaya rastlamak olanaklıdır (Dere, 2019; Değirmenci ve Eskici, 2019; Ersoy, 2007; Ersoy, 2016; Kara ve diğ., 2012; Kızılay, 2015; Kuş ve Aksu, 2017; Mızrak, 2019; Sağlam, 2012; Uğurlu, 2011; Ülger, 2013; Yeşilbursa, 2015). İlgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubu ve örneklemeler değişmesine karşın ulaşılan sonuç ve hedef değişmemektedir.

Uluslararası alan yazın da yurttaşlık eğitimi konusunda zengin veriler sunmaktadır. Ashwin ve McVitty (2015) yaptıkları çalışmada öğrenci katılımına dikkat çekerek katılımın öğretimde tamamlayıcı özelliğini vurgulamıştır. Çalışmada öğrenci katılımının çok boyutlu olduğu ifade edilmiş, bu durumun belirsizliğe neden olduğu, katılımın odak ve derecesine göre analiz yapılarak bu belirsizliğin ortadan kaldırılabileceği belirtilmiştir. Baggio ve diğ. (2023) yaptıkları çalışmada aktif vatandaşlığı popülizm temelinde incelemiştir. Bu bağlamda popülerlik ve sorumluluk bağlantıları disiplinler arası bir bakışla incelenmiştir. Campbell (2006) yaptığı çalışmada, katılımın boyutları, eğitim ve katılım arasındaki nedensel ilişki, katılımın boyutları üzerinde etkili olabilecek modeller ve katılım üzerine etkili eğitimsel faktörleri detaylı olarak ele almıştır. Deneysel çalışmalara dair örneklerin sunulduğu çalışmada, sınıf iklimi, sınıfta politika ve sosyal konuların tartışılma durumunun katılım üzerindeki etkileri incelenmiştir. Cooke ve Kothari (2001) yaptıkları çalışmada bireylerin katılım etkinliklerinde yer almamalarının sebepleri üzerinde durmuştur. Çalışmada katılım ile ilgili olarak tarihe ve kurumlara yönelik eleştirel bilgilere yer verilirken, katılımın yerel toplulukları olumsuz etkilediği ve toplumsal amaçlara hizmet etmediğine dair veriler de paylaşmıştır. Groccia (2018), çalışmasında öğrenci katılımının tarihi, tanımları ile yüksek öğretimde deneyimlenebilecek katılım fırsatlarının geliştirilebileceği çok boyutlu bir model önermiştir. Hoskins ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada eğitimin aktif vatandaşlık üzerindeki etkisini eğitim seviyelerine göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre aktif vatandaşlık ile eğitim arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan aktif vatandaşlık üzerinde yükseköğretimin en büyük etkiye sahip olduğuna dikkat çekilmiştir. Janoski ve diğ. (1998) çalışmasında insanların aktif vatandaşlığa ilgisini teşvik etmek için gerçekleştirilen çalışmaların etkisini belirlemek amacıyla boylamsal bir araştırma yapmış ve “normativist” ve “sosyal uygulama” kuramlarını test etmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler

sonrası erken yaşlarda başlanan aktif vatandaşlık etkinliklerinin, bireyler üzerinde daha olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Jochum ve diğ. (2005) rapor niteliğindeki çalışmalarında aktif vatandaşlığı, sivil toplum örgütleri, gönüllü kuruluşlar bu kuruluşların karşılaştıkları zorluklar çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmada aktif vatandaşlık ile ilişkili kuruluşlar arasındaki bağlantılar irdelenerek, kurumlar arasındaki ilişkinin genişletilmesine katkı sağlama adına öneriler sunulmuştur. Kerr (2005) çalışmasında, vatandaşlık kavramının tanımı ve kapsamı, Britanya, Avrupa ve dünyanın farklı bölgelerindeki topluluklar ile yerel, ulusal ve bölgesel kuruluşlar için ne ifade ettiğini incelemiştir. Mendes ve Hammett (2023) yaptıkları çalışmada politika ve uygulamalarda öğrencilerin aktif rol almalarının beklenmesine dikkat çekerek bu tür beklenti, uygulama ve çağrılar olumsuz yönleri olduğunu iddia etmektedir. Coğrafya bölümü öğrencileriyle yürütülen çalışmada müfredat revizyonu bağlamında öğrencilerin görüşleri analiz edilmiş ve çeşitli teşvik yöntemlerinin kullanılmasına karşın öğrencilerin yeterli katılım göstermediği ortaya konulmuştur. Onyx ve diğ. (2012) farklı kesimlerden bireylerin sosyal değişim, tutum, aktif vatandaşlık biçimleri ve uygulamalarını belirleyerek aktif vatandaşlık algısı ve aktif vatandaşlığın nasıl ortaya çıktığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda birbirine zıt iki temaya dikkat çekilerek, aktif vatandaşlığın uluslararası ve genel iyilik için ya da yerel ve somut iyilik için ortaya çıkmış olabileceği ortaya konmuştur. Shuler (2010) çalışmasında katılım ile tutum arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin tutumları, toplum hizmeti faaliyetleri, siyaset ve sivil katılım üzerine öz yeterlilikleri, sivil sorumluluğa bağlılık ve çeşitliliğe hoşgörülerini incelenmiştir. Wood (2009) yaptığı çalışmada 14-16 yaş arasındaki gençlerin aktif vatandaşlığı nasıl tanımladıklarını ve deneyimlerini incelemiştir. Atölye çalışmaları ve odak gruplarla yürütülen çalışmada gençlerin aktif vatandaşlığı; statü, sosyal sorumluluk ve politik okuryazarlık açısından tanımladıkları; haklar, sorumluluklar, başkalarıyla ilgilenmek, kontrol, karar vermek ve saygı kavramlarıyla ilişki kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu çalışmalarda çoğunlukla etkin yurttaşlık konusunda bulunan nokta yeterli görülmemekte ve yurttaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Okullarda bu görev öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirmeden önce kendilerinin de etkin yurttaşlık hakkında doğru algıya sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin etkin yurttaşlık hakkındaki algıları henüz hizmet öncesinde saptanıp gereksinime yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılması önemli olabilir. Alanyazında etkin yurttaşlık üzerine öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın konusu, yöntemi, çalışma grubu, çalışılan kavram ve kullanılan yaklaşım bağlamında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforlar nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Bu çalışmada etkin yurttaşlık kavramı aktif vatandaşlık kavramıyla ilintili olarak kullanılmıştır. Araştırma soruları kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı hangi metaforla neden ilişkilendirdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu tespitten yola çıkarak çalışma grubuna dahil olan öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı nasıl algıladığı kategoriler halinde belirlenerek, sonuçlar yorumlanmıştır. Çalışmanın öğretmen adaylarının etkin yurttaşlıkla ilgili algılarının tespit edilmesi, ihtiyacın belirlenmesi ve iyileştirme önerileri için fırsat sunması hedeflenmiştir.

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik algılarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli araştırmalarının temel amacı belirlenen evrenin özelliklerini tanımlamak ve seçilen örnekleme göre çıkarımlarda bulunmaktır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Tarama çalışmaları; işletme, sağlık ve eğitim gibi farklı alanlarda seçilen grubun özelliklerini belirleyerek, planlama ve politika belirleme için fırsat sunabilir (Sezgin Selçuk, 2019). Bu çalışmada araştırmaya dahil edilen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık algısı belirlenerek varolan durumun ortaya konulması ve ileriye dönük öneriler geliştirilmesi hedeflendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılının bahar yarısında Trabzon Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında öğrenim gören 146 öğretmen adayı oluşturmuştur. 152 kişi araştırmaya katılmasına karşın altısı geçersiz-boş yanıtlar gönderdiği için değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi çalışma amacına bağlı olarak yoğunlukla bilgi edinilecek gruplarda çalışma yapmayı olanaklı kılar (Canbazoglu Bilici, 2019). Ölçüt örnekleme yöntemi belirli özelliklere sahip kişilerle çalışılmak hedeflendiğinde tercih edilmektedir (Patton, 1990). Bu çalışmada da sosyal bilgiler yurttaşlık temelli bir ders olduğu ve öncelikle bu dersten sorumlu öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık algısının belirlenmesi gerektiği düşünüldüğünden sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına kayıtlı olmak ölçüt olarak alınarak ölçüt örnekleme yöntemi yeğlenmiştir. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Sınıf	Cinsiyet (f)	
	Erkek	Kadın
1. Sınıf	8	24
2. Sınıf	12	28
3. Sınıf	7	15
4. Sınıf	17	35
Toplam	44	102

Tablo 1’den de görüldüğü gibi araştırma, sosyal bilgiler eğitimi birinci (32), ikinci (40), üçüncü (22) ve dördüncü (52) sınıf düzeylerinde 102’si kadın 44’ü erkek olmak üzere 146 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Yaşanan pandemi sürecinden dolayı anket formu web tabanlı olarak hazırlanmıştır. Anket formu demografik bilgilerin ve etkin yurttaşlık algılarına yönelik soruların yer aldığı iki kategori olmak üzere toplam dört sorudan oluşturulmuştur. Veri toplama aracında metaforik çalışmalarda sıklıkla tercih edilen ifade kalıbı kullanılmıştır. Veri toplama aracı daha önce de benzer çalışmalarda kullanıldığı için uzman görüşüne başvurulmamıştır. Demografik bilgiler içinde öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgisi yer almıştır. Etkin yurttaşlık algılarına yönelik soruların bulunduğu kategoride katılımcıların “Etkin yurttaşlık..... gibidir. Çünkü.....” ifade kalıbına göre görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Oluşturulan formun pilot uygulaması matematik eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan on öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Araştırma Süreci

Web tabanlı oluşturulan anket formunun bağlantı adresi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarına e-posta ve kısa ileti olarak gönderilmiştir. Öğretmen adaylarının gönüllülük esasına göre çalışmaya katılımları istenmiş, araştırma etiği gereği veriler toplanırken katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Katılımcıların e-postaları kaydedilerek çalışmaya yalnızca bir cevap göndermeleri sağlanmıştır. Yaklaşık iki haftalık sürenin sonunda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Etik Kurul Kararı

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

Çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 06.01.2021 tarih 81614018-000-E.14 sayılı karar ile çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında tek araştırmacı görev almıştır. Verilerin analizinde öncelikle kodlar belirlenmiş ve oluşturulan kodlara göre kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler öğretmen adaylarının metaforlar için ifade ettiği ortak özelliğinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Örneğin ışık ve pusula metaforları yol gösterici özellikleriyle ifade edildiğinden bu metaforlar “yol gösteren” kategorisi başlığında değerlendirilmiştir. Çalışmanın tekrar ve teyit edilebilirliğini (Yıldırım ve Şimşek, 2016) sağlamak için veriler ilk kodlamadan iki ay sonra aynı araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Yapılan analizler sonucu oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Bağımsız yapılan hem ilk hem de son kodlamalarda büyük ölçüde tutarlığın olduğu belirlenmiştir. Büyük oranda benzer analizlerin yapıldığının ve analizlerin güvenilir olduğunun saptanmasının ardından kod ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuştur. Yurttaşlık eğitimi konusunda çalışmaları bulunan uzmanın önerisi sonrasında analize son biçimi verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod ve numaralar kullanılmıştır. Kadın öğretmen adayları için (KÖ1, KÖ2,...), erkek öğretmen adayları için ise (EÖ1, EÖ2,...) kodları numaralandırılarak kullanılmıştır. Analizler görselleştirilmiş, tablo ve şekil olarak sunulmuş ayrıca frekans bilgisine yer verilmiştir. Tablo ve şekillerdeki frekans değerleri görüş sayısı olarak sunulmuştur. Veriler öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar sınıf düzeylerine göre tablolandırılmış ve öğretmen adaylarının açıkladıkları görüşlerine göre kategoriler düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular, şekiller kullanılarak görselleştirilmiş ve kodlar görüş sayısını belirten frekans bilgileriyle sunulmuştur. Elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci alt problem olan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ‘etkin yurttaşlık’ kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Etkin yurttaşlık Kavramına Yönelik Kullandıkları Metaforlar

Metafor	Sınıf Düzeyi					Metafor	Sınıf Düzeyi				
	1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam		1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Ödev	6	3	5	4	18	Piyanonun tuşları	*	*	*	1	1
Karıncı	1	2	1	5	9	Atatürk	*	*	*	1	1
Çark	4	1	*	1	6	Prospektüs	*	1	*	*	1
Arı	3	1	*	1	5	Kutup Yıldızı	1	*	*	*	1
Fabrika	*	*	2	3	5	Çiçek	*	1	*	*	1
Anne	1	2	1	*	4	Uyanık insan	1	*	*	*	1
Öğrenci	1	2	*	1	4	Güçlü insan	*	*	1	*	1
Yaşam	1	1	1	*	3	Bal porsuğu	*	1	*	*	1
Devlet	*	2	1	*	3	Sokak lambası	*	1	*	*	1
STK	*	2	*	1	3	Newton'un beşiği	*	*	*	1	1
Yapboz	*	2	*	1	3	Ekmek	1	*	*	*	1
İşleyen demir	*	1	*	2	3	Oksijen	1	*	*	*	1
Araba	*	2	*	1	3	Devri daim sistemi	*	1	*	*	1
Öğretmen	1	*	*	1	2	Yürümek	1	*	*	*	1
Saat	*	1	1	1	3	Kitap	1	*	*	*	1
Mahkeme	*	*	*	2	2	Koronavirüs	*	*	*	1	1
Bilim adamı	*	*	2	*	2	Savaşçı kadın	*	*	1	*	1
Bozkurt	*	1	*	1	2	Ebeveyn	*	*	*	1	1
Ağaç	1	*	1	*	2	Hassas terazi	*	*	1	*	1
Bilinçli insan	*	1	*	1	2	Gezegen sistemi	*	*	*	1	1
Meyve	1	*	*	1	2	Haber	*	*	*	1	1
Sevgili	1	*	*	1	2	Güneş ışınları	*	1	*	*	1
Nar	*	2	*	*	2	Işık	*	*	*	1	1
Ev	*	1	*	1	2	Uzun yol	*	1	*	*	1
Altın	*	1	*	1	2	Pil	*	*	*	1	1
Pusula	*	2	*	*	2	Rüzgar gülü	*	*	*	1	1
Ay	*	*	*	2	2	Su	*	*	*	1	1
Kalkan	1	*	*	1	2	Hücre	1	*	*	*	1
Dürüst bankacı	*	1	*	*	1	Meclis	*	*	*	1	1
Kimlik kartı	*	*	*	1	1	Robot	*	*	*	1	1

Tablo 2 (devam)

Metafor	Sınıf Düzeyi					Metafor	Sınıf Düzeyi				
	1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam		1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Sağlık çalışanları	*	*	*	1	1	Savcı	1	*	*	*	1
Sağlık bakanı	1	*	*	*	1	Kaynayan su	*	*	*	1	1
Urgan	*	*	1	*	1	Yemek	*	*	*	1	1
Tavuk	*	*	1	*	1	Gençlik	*	*	*	1	1
Dürbün	*	*	1	*	1	Okul hayatı	*	1	*	*	1
Kuş	*	*	1	*	1	Milletvekili	*	*	*	1	1
Çevrimiçi olmak	1	*	*	*	1	Temel Reis	*	1	*	*	1
Toplam											146

Sosyal bilgiler öğretmen adayları etkin yurttaşlık kavramı için 74'ü farklı olmak üzere 146 metafor belirtmiştir. Tabloya göre “etkin yurttaşlık” kavramı en çok ödev (18), karınca (9), çark (6), arı ve fabrika (5) metaforlarıyla eşleştirilmiştir. Ödev (18) ve karınca (9) metaforları tüm sınıf düzeylerinde kullanılan metaforlar olmuştur. Metaforlar özelliklerine göre kategorik olarak değerlendirildiğinde nesne adları (20), hayvan-bitki-yiyecek (12), insan (9), meslek (8), coğrafi terim (8), kurum (5), eylem-durum (5), biyolojik terim (2) ve diğer (3) olarak gruplandırılabilir 146 kavram kullanılmıştır.

Ödev (6), çark (4), arı (3), anne (1), karınca (1), öğrenci (1), yaşam (1), öğretmen (1), ağaç (1), meyve (1), sevgili (1), kalkan (1), sağlık bakanı (1), çevrimiçi olmak (1), Kutup Yıldızı (1), uyanık insan (1), ekmek (1), oksijen (1), yürümek (1), kitap (1), hücre (1) ve savcı (1) birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı tanımlarken kullandıkları metaforlardır. Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 22 farklı olmak üzere 32 metafor dile getirmiştir.

İkinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları etkin yurttaşlığı ödev (3), karınca (2), araba (2), anne (2), öğrenci (2), devlet (2), STK (2), pusula (2), nar (2), yapboz (2), işleyen demir (1), çark (1), arı (1), yaşam (1), saat (1), bozkurt (1), bilinçli insan (1), ev (1), altın (1), prospektüs (1), çiçek (1), bal porsuğu (1), sokak lambası (1), devri daim sistemi (1), güneş ışınları (1), uzun yol (1), okul hayatı (1), Temel Reis (1) metaforlarına benzetmiştir. İkinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 28 farklı olmak üzere 40 metafor dile getirmiştir.

Ödev (5), karınca (1), fabrika (2), bilim adamı (2), anne (1), yaşam (1), devlet (1), saat (1), ağaç (1), organ (1), tavuk (1), dürbün (1), kuş (1), güçlü insan (1), savaşçı kadın (1), hassas terazi (1) üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının etkin

yurttaşlığı tanımlamak için kullandıkları metaforlar olmuştur. Üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 16 farklı olmak üzere 22 metafor dile getirmiştir.

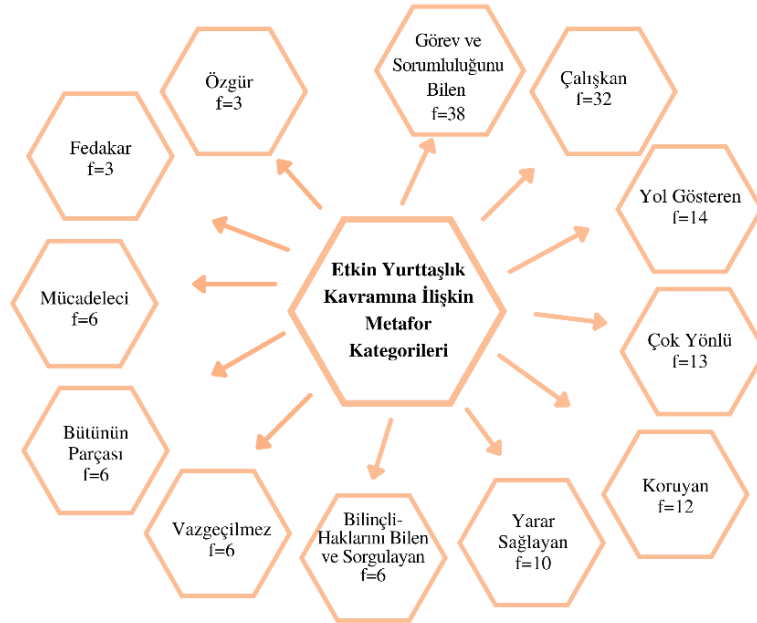
Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları etkin yurttaşlık kavramını tanımlamak için ödev (4), karınca (5), fabrika (3), mahkeme (2), işleyen demir (2), ay (2), öğrenci (1), çark (1), arı (1), STK (1), yapboz (1), araba (1), öğretmen (1), saat (1), bozkurt (1), bilinçli insan (1), meyve (1), sevgili (1), ev (1), altın (1), kalkan (1), kimlik kartı (1),Sağlık çalışanları (1), piyanonun tuşları (1), Atatürk (1), Newton'un beşiği (1),koronavirüs (1), ebeveyn (1), gezegen sistemi (1), haber (1), ışık (1), pil (1), rüzgar gülü (1), su (1), meclis (1), robot (1), kaynayan su (1), yemek (1), gençlik (1), milletvekili (1) kavramlarını kullanmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 40 farklı olmak üzere 52 metafor dile getirmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ikinci alt problem yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır? sorusuna yanıt aranmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metafor kategorileri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metafor kategorileri

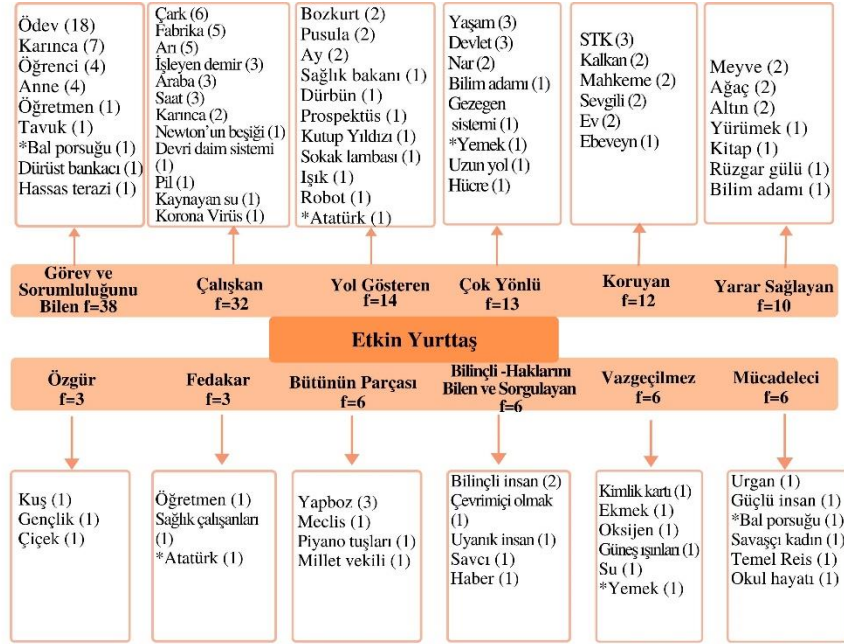


Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelenerek, açıklamalarda yer alan ifadelere göre 12 farklı kategori oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramı için kullandığı metaforlar “görev ve sorumluluğunu bilen, çalışkan, yol gösteren, çok yönlü, yarar sağlayan, koruyan, mücadeleci, vazgeçilmez, bilinçli-haklarını bilen-sorgulayan, bütünün parçası, fedakar ve özgür” kategorileri altında toplanmıştır.

Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metaforlarının kategori analizi Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metaforlar ve kategorileri



Şekil 2’ye göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında sorumluluğunu bilen (10) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriyi çalışkan (7), yarar sağlayan (4), sorgulayan (3), yol gösteren (2), çok yönlü (2), vazgeçilmez (2) ve koruyan (2) kategorileri izlemektedir.

Birinci sınıftaki öğretmen adayları mücadeleci, bütünü parçası, fedakar ve özgür kategorilerinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

İkinci sınıftaki öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında çalışkan (9) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriye sorumluluğunu bilen (8), çok yönlü (6), yol gösteren (5), mücadeleci (3), koruyan (3) yarar sağlayan (1), sorgulayan (1), vazgeçilmez (1), bütünü parçası (1) ve özgür (1) kategorileri izlemektedir. İkinci sınıftaki öğretmen adayları fedakar kategorisinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

Üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında sorumluluğunu bilen (8) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriye çalışkan (4), çok yönlü (4), mücadeleci (3), yarar sağlayan (1), özgür (1) yol gösteren (1) kategorileri izlemektedir. Üçüncü sınıftaki öğretmen adayları bütünü parçası, fedakar, sorgulayan, vazgeçilmez ve koruyan kategorilerinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında çalışkan (18) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriye koruyan (7), sorumluluğunu bilen (6), yol gösteren (6) bütünü parçası (4), yarar sağlayan (3), vazgeçilmez (3), fedakar (2), çok yönlü (2), sorgulayan (2), mücadeleci (3), özgür (1) kategorileri izlemektedir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adayları mücadeleci kategorisinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından, 12 kategoride "görev-sorumluluğunu bilen (38), çalışkan (32), yol gösteren (14), çok yönlü (13), koruyan (12), yarar sağlayan (10), bilinçli -haklarını bilen ve sorgulayan (6), mücadeleci (6), bütünü parçası (6), vazgeçilmez (6), fedakar (3), özgür (3)" 74'ü farklı olmak üzere 146 metafor dile getirilmiştir. Öğretmen adayları aynı metaforu farklı nitelikler belirtmek veya birden fazla özellik için de kullanmıştır.

Frekansı en yüksek kategori "görev ve sorumluluğunu bilen (38)" kategorisidir. Bu kategori için öğretmen adayları dokuz farklı metafor kullanmıştır. Öğretmenler adayları en çok ödev (18) metaforunu kullanırken bunu karınca (7), öğrenci (4), anne (4), öğretmen (1), bal porsuğu (1), dürüst bankacı (1) ve hassas terazi (1) metaforları izlemiştir. Öğretmen adayları tamamlanması sorumluluk gerektiren ödev metaforunun yanı sıra toplum nezdinde sorumluluğu temsil ettiğini düşündüğü karınca metaforunu hem bu kategoride hem de tüm metaforlar içinde en çok tercih etmiştir. Ödev metaforunu kullanan KÖ4 "Etkin yurttaşlık *ödev* gibidir. Çünkü *ödevi ancak sorumluluk sahibi öğrenciler yapar*" ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Frekansı en yüksek ikinci kategori "çalışkan (32)" kategorisi olup bu kategori en fazla farklı metaforun (12) dile getirildiği kategori olmuştur. Bu kapsamda çark (6), fabrika (5) ve arı (5) metaforları bu kategorinin en çok kullanılan metaforları olmuştur. Bu metaforları; işleyen demir (3), araba (3), saat (3), karınca (2), Newton'un beşiği (1), devri daim sistemi (1), pil (1), kaynayan su (1) ve koronavirüs (1)

metaforları takip etmiştir. Tercih edilen metaforlar çalışma-hareket yönüyle etkin yurttaşlığa benzetildiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. En çok kullanılan çark metaforu için KÖ28 “Etkin yurttaşlık *çark* gibidir. Çünkü *çark devamlı döner, çalışır ve hareket eder bunun işi odur*” ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra pandemi nedeniyle kelime dağarcığımızı katılan ve zihnimize yerleşen bir kavram olarak düşünülen “koronavirüs” de bir katılımcı tarafından etkin yurttaş kavramıyla bağdaştırılmıştır. EÖ76 “Etkin yurttaşlık *koronavirüs* gibidir. Çünkü *sürekli aktif hiç durmayan her fırsatta işini yapar*” ifadeleriyle etkin yurttaşlığı virüsün hareketliliği ile ilişkilendirerek görünüşü dile getirmiştir.

Frekans değeri en yüksek üçüncü kategori "yol gösteren (14)" kategorisi olup bu kategoride 11 farklı metafor dile getirilmiştir. Bu metaforlar bozkurt (2), pusula (2), ay (2), sağlık bakanı (1), dürbün (1), prospektüs (1), kutup yıldızı (1), sokak lambası (1), ışık (1), robot (1) ve Atatürk (1) olarak yer almıştır. Bu kategoride frekanslar yaklaşık aynı düzeydedir. Öğretmen adaylarından KÖ10 “Etkin yurttaşlık *bozkurt* gibidir. Çünkü *bozkurt Türklere yol gösterdiği gibi etkin yurttaş da diğer yurttaşlara yol gösterir*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bir diğer metafor grubu “çok yönlü (13)” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride yaşam (3), devlet (3), nar (2), bilim adamı (1), gezegen sistemi (1), yemek (1) uzun yol (1), hücre (1) metaforlarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından EÖ79 çok yönlü olmak ile ilişkilendirdiği metaforlardan uzun yol kavramı için “Etkin yurttaşlık *uzun bir yola benzer. Çünkü uzun yollar içinde farklı şeyleri saklar, yolda aynı zamanda birden çok durumla karşılaşsınız*” ifadelerine yer vermiştir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bir diğer metafor grubu “koruyan (12)” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride STK (3), kalkan (2), mahkeme (2), sevgili (2), ev (2), ebeveyn (1) metaforlarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının koruma ile ilişkilendirdikleri metaforlardan kalkan kavramı için “Etkin yurttaşlık *kalkan* gibidir. Çünkü *kalkan darbelerden savaşçıyı korur. Etkin yurttaş da halkı haksızlıklardan korur*” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının yarar sağladığı için etkin yurttaşlık ile ilişkilendirdiklerini belirttikleri metaforlar “yarar sağlayan (10)” kategorisinde birleştirilmiştir. Bu kategoride meyve (2), ağaç (2), altın (2), yürümek (1), kitap (1), rüzgar gülü (1) ve bilim adamı (1) metaforları yer almıştır. Öğretmen adaylarının yarar sağladığı için etkin yurttaşlık kavramı ile ilişkilendirdikleri altın metaforu için KÖ112 “Etkin yurttaşlık *altın* gibidir. Çünkü *altın sahibine fayda sağlar, etkin yurttaş da ülkesine faydalıdır*” ifadelerini kullanmıştır.

“Mücadeleci (6)” kategorisinde öğretmen adayları; organ (1), güçlü insan (1), bal porsuğu (1), savaşçı kadın (1), temel reis (1) ve okul hayatı (1) metaforlarını kullanmıştır. Savaşçı kadın metaforunu kullanan KÖ6 “Etkin yurttaşlık *savaşçı bir kadına* benzer. Çünkü *savaşçı bir kadın her türlü sorunla yılmadan mücadele edebilir.*

Etkin yurttaşlık da yılmadan mücadeleyi gerektirir” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının vazgeçilmez olduğu için etkin yurttaşlığa benzettikleri metaforlar “vazgeçilmez (6)” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride kimlik kartı (1), ekmek (1), oksijen (1), güneş ışınları (1), su (1) ve yemek (1) metaforları yer almıştır. Vazgeçilmez olduğu için etkin yurttaşlığı ekmek ile bağdaştıran EÖ41 “Etkin yurttaşlık ekmek gibidir. Çünkü ekmek hayat için ne kadar vazgeçilmezse, etkin yurttaşlık da toplumsal hayat için öyledir” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının bilinçli insan (2), çevrim içi olmak (1), uyanık insan (1), savcı (1) ve haber (1) metaforları “bilinçli-haklarını bilen ve sorgulayan (6)” kategorisi altında birleştirilmiştir. Bu metaforlardan etkin yurttaşlığı çevrim içi olmaya benzeten KÖ29 “Etkin yurttaşlık çevrim içi olmaya benzer. Çünkü çevrim içiyse bir şeylerden haberdarsın, farkındasındır” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının bir kısmı da etkin yurttaşlık için yapboz (3), meclis (1), piyano tuşları (1) ve milletvekili (1) kavramlarını kullanmıştır. Bu kavramlar öğretmen adaylarının söylemlerinden hareket edilerek “bütünün parçası (6)” kategorisinde birleştirilmiştir. EÖ78 “Etkin yurttaşlık yapboz gibidir. Çünkü bir yapbozdan anlamlı bir bütünlük çıkarmak için tüm parçaların yerinde olması gerekir, bir parçanın bile eksik olması bütünlüğü bozar. Etkin yurttaşlık da tüm işleyişin bir parçasıdır, o parça olmazsa bir şeyler hep eksik kalır” cümleleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının ifadelerinden yola çıkarak oluşturulan bir diğer kategori “fedakar (3)” kategorisidir. Bu kategoride öğretmen (1), sağlık çalışanları (1) ve Atatürk (1) metaforları kullanılmıştır. Sağlık çalışanları metaforunu kullanan öğretmen adayı EÖ113 “Etkin yurttaşlık sağlık çalışanlarına benzer. Çünkü sağlık çalışanları en zor zamanlarda kendini hiçe sayıp ülkesi için kendinden ödün verdi” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramı için kullandıkları kuş (1), gençlik (1) ve çiçek (1) metaforları “özgür (3)” kategorisi altında toplanmıştır. Çiçek metaforunu kullanan EÖ107 “Etkin yurttaşlık çiçeğe benzer. Çünkü çiçek kendi hayatını sürdürürken polenleri rüzgarlarla özgürce dolaşır. Etkin yurttaşlık da çiçek gibi özgür olmayı gerektirir, özgürsen etkin olursun” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı metaforlar birden fazla özellikle bağdaştırılarak kullanıldığı için bu kavramlar “*” işareti ile gösterilmiş ve bu metaforlara farklı kategorilerde yer verilmiştir. Bu metaforlardan biri Atatürk metaforudur. Bu bağlamda Atatürk metaforuna “yol gösteren” ve “fedakar” kategorilerinde yer verilmiştir. EÖ9 “Etkin yurttaşlık Atatürk’e benzer. Çünkü Atatürk yol gösteren ve fedakar bir liderdi. Etkin yurttaş da böyle olmalıdır” ifadeleriyle etkin yurttaşlığın kendisi için ne ifade ettiğini dile getirmiştir. Bal porsuğu metaforu da tek metafor olup iki farklı özelliği nedeniyle iki ayrı kategoride yer alan metaforlardandır. Bu kapsamda bal porsuğu metaforu “görev ve sorumluluğunu bilen” ve “mücadeleci” kategorilerinde yer almıştır. EÖ116

“Etkin yurttaşlık *bal porsuğuna* benzer. Çünkü *bal porsuğu yavrularını beslemesi gerektiği sorumluluğunun farkındadır ve ne olursa olsun mücadele eder*” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Yemek metaforu da iki ayrı özelliği nedeniyle tek katılımcı tarafından dile getirilen metaforlardandır. Yemek metaforu için KÖ62 “Etkin yurttaşlık *yemek* gibidir. Çünkü *içinde birden çok unsuru barındırır ve canlılar için vazgeçilmezdir*” ifadelerini kullanmıştır. Bu nedenle yemek metaforuna “çok yönlü” ve “vazgeçilmez” kategorilerinde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra farklı katılımcılar aynı metaforu farklı özellikleriyle kullanmıştır. Bu metaforlardan olan “karınca” metaforuna hem “çalışkan” hem de “görev ve sorumluluğunu bilen” kategorilerinde yer verilmiştir. Karınca metaforu yedi katılımcı tarafından çalışkanlık özelliği nedeniyle kullanılmışken iki katılımcı görev ve sorumluluğunu bilmesi yönüyle kullanılmıştır. Bilim adamı metaforu iki ayrı katılımcı tarafından farklı özellikleri nedeniyle ifade edildiği için farklı kategoriler altında değerlendirilmiştir. Buna göre bilim adamı metaforu bir katılımcı tarafından çok yönlü olması nedeniyle etkin yurttaşlık ile ilişkilendirilirken başka katılımcı tarafından yarar sağlama bağlamında ilişkilendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 146 öğretmen adayından elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramı ile dile getirdikleri metaforların olumlu niteliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun yurttaşlık algısı ile ilgili Aydın ve Çelik (2017), Değirmenci ve Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Feldmann (2007), Göl (2013), Keleş ve Tonga (2014), Peterson ve Knowles (2009), Tuncel ve Uğur (2009) tarafından yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla aynı doğrultuda olduğu, yurttaşlık üzerine olumlu görüş ve algıların yer aldığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar gerekçeleriyle değerlendirilerek kategorilere ayrılmıştır. Metaforlar, kategorileri bağlamında değerlendirildiğinde dayandırıldığı sebep nedeniyle etkin yurttaşlık ile ilgili metaforun kullanıldığı ve oluşturulan kategorilerin etkin yurttaş özellikleriyle bağdaştırılabileceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde sınıf seviyesi arttıkça kullanılan metaforların da arttığı söylenebilir. Bu durum katılımcı sayısı ile ilişkili olmasının yanı sıra sınıf seviyesi arttıkça bilgi düzeyinin de artmasıyla ilişkili olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmen adaylarının en sık dile getirdiği metafor ödev (18) ve karınca (9) iken, frekansı en yüksek "görev ve sorumluluğunu bilen" kategorisi olmuştur. Bu kategoride öğretmen adayları

tarafından görev ve sorumluluk bildirdiğini düşündükleri dokuz farklı metafor kullanılmıştır. Bu durumdan hareketle öğretmen adaylarının çoğunlukla "etkin yurttaşlık" kavramını görevlerini bilen ve sorumluluklarını yerine getiren yurttaş ile ilişkilendirdiği gözlenmektedir. Aydın ve Çelik (2017), Değirmenci ve Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Eryılmaz ve diğ. (2018), İbrahimoglu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda yurttaşlığın çoğunlukla sorumluluk ile ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Yine Kuş ve Aksu (2017) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaş yetiştirmeyi hedeflemelerine karşın "aktif vatandaş" tanımlarının görev ve sorumluluk bağlamında yoğunlaştığını, Namlı Altıntaş (2016) da öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığı sorumluluk bağlamında ele aldıklarını ve katılımcılığın nasıl olması gerektiğine yönelik fikir birliğinin olmadığını vurgulamaktadırlar. Bu araştırmanın alanyazındaki diğer çalışmalarla da paralellik gösterdiği söylenebilir. Mızrak (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık kavramının görevini yerine getirme ile eşleştirildiği sonucunu paylaşmıştır. Ersoy (2007) da benzer olarak öğretmenlerin etkili vatandaşlığı sorumluluk bağlamında ele aldıklarını belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Türkiye özelinde yapılan çalışmalarla paralellik göstermesine karşın uluslararası alanyazınla farklılık göstermektedir. Örneğin Westheimer ve Kahne (2004), Abs ve Veldhuis (2006) ile Hoskins (2006) çalışmalarında kavramsal olarak elen aldıkları yurttaşlığın siyaset, sivil toplum ve mücadele boyutuna dikkat çekmektedir. Etkin yurttaşlığa yönelik alanyazındaki bu farklı sonuçların ülkeler arasında benimsenen yurttaşlık politika ve programlarının farklı olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Değirmenci ve Eskici (2019) de bu konuya dikkat çekerek ülkemizde benimsenen "sorumluluklarını bilen" yurttaş vurgusunun bu sonuca etki etmiş olabileceğini açıklamıştır. Kuş ve Aksu (2017) bu sonucu görev ve sorumluluğun ön planda olduğu cumhuriyetçi/toplumcu yurttaş anlayışımızdan kaynaklandığına vurgu yapmıştır. Alanyazında farklı yurttaşlık kavramlarının görev ve sorumlulukla eşleştirilmesi eski dönemlerde benimsenen yurttaşlık algısıyla da bağdaştırılabilir. Bu anlayışlarda devletin ayakta kalması için bireyin görevini yerine getirmesi gerekmektedir (Heater, 2007). Diğer yandan yurttaşlık algısı üzerine aile ve çevrenin de etkili olduğu bilinmektedir. Toplumların tarihsel süreçte geçirdikleri durumlar, yurttaşlık algılarını belirlemiştir. Farklı dönemlerde yaşanan askeri müdahale dönemleri sorumluluk temelli yurttaşlık algısının oluşmasına neden olmuş bu anlayışta olan bireyler, öğretmen adaylarının görüşlerine etki etmiş olabilir. Nitekim 1960-1980 askeri müdahale dönemlerinde apolitik yurttaş yetiştirmek hedeflenmiş bu amaçla sivil katılımın aza indirildiği, devletini koruyan, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, her tehde karşı hazırlıklı yurttaş yetiştirilmesi amacı güdülmüştür (Aydın, 2005; Kılıç Oğuz, 2005). Yakın dönemde yapılan yurttaşlık çalışmalarında da eski dönemlerde yapılan çalışmalarda da benzer sonucun çıkmış olması uygulanan öğretim programının etkin yurttaş yetiştirmek için yeterli olmayabileceği yorumunu ortaya çıkarmıştır. 1998 öğretim programında yurttaşın görevlerinin neler olduğu ve sorumluluklarını yerine getirmesi üzerinde durulmuştur (Akhan ve diğ., 2019). Oysa 2005 ve sonrası programlarda kademeli de olsa yurttaşlık etkin yurttaş temelinde kurulmaktadır. Öğretmen adaylarının halen etkin yurttaşlığı yoğunlukla sorumluluk

temelinde ele alması lisans eğitimlerinin yanı sıra lisans öncesi esas alınan öğretim programının da etkin yurttaş yetiştirmek için yeterli olma durumunu sorgulamaktadır.

Frekansı en yüksek ikinci kategori "çalışkan" kategorisi olup, en fazla farklı metafor burada dile getirilmiştir. Ayrıca en sık kullanılan üçüncü metafor olan çark (6) metaforu da bu kategoride yer almıştır. Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı ikinci sırada çalışkanlık ile eşleştirdiği söylenebilir. Çalışkanlık bildiren metaforlar yoğunlukla fiziksel etkinlik ve eylem yönüyle kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu bağlamda etkin yurttaşlık için bir eylemin gerçekleştirilmesini gerekli gördüğü söylenebilir. Pandemi dönemiyle birlikte iş ve çalışma etkinliklerinin yavaşlaması da etkin bir yurttaşın çalışması ve üretmesi gerektiği farkındalığını oluşturmuş olabilir. Ancak etkin yurttaşlık siyasal ve sosyal katılımı kapsamaktadır. Bu anlamda bulgularda sözü edilen çalışkanlığın siyasal ve sosyal katılım yönüyle değil bireysel iş ve sorumluluk bağlamında ele alındığı düşünülmektedir. Nitekim bulgular incelendiğinde metaforların sorun çözmek, çabalamak anlamında ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının programda vurgulanan yurttaşlık özelliğinden çok konuyu bireysel olarak değerlendirdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmının 2018 programında harekete geçme bağlamında vurgulanan etkin yurttaş profilini amaçlanandan farklı nitelikte yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer kategori olan "Bilinçli-Haklarını Bilen ve Sorgulayan" kategorisinde yer alan metaforlar haklara yönelik farkındalık bağlamında ele alınmıştır. Bu kategoride vurgulanan yurttaş tipi benzer çalışmalarda ön plana çıkan bilinçli yurttaş algısıyla benzer doğrultudadır. Örneğin; Dere (2019), Gürel (2016) ve Kıncal (2015) tarafından yapılan çalışmalarda bilinçli yurttaş algısıyla paralellik göstermektedir. Yine Mızrak (2019) da öğretmenlerin etkili vatandaşı, haklarının farkında ve bilgisinde olan kişi olarak ele alındığını paylaşmıştır. Bu doğrultuda "Bilinçli-Haklarını Bilen ve Sorgulayan" kategorisinde özellikle vurgulanan yurttaşlık bilinci ve bilgisinin alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ortaya çıkan bazı kategorilerin uluslararası alanyazınla benzeşmediği ve farklılık taşıdığı belirlenmiştir. Örneğin "fedakar" kategorisinde etkin yurttaş gerekirse ülkesi için her şeyden vazgeçebilen yurttaş tipini oluşturmaktadır. Bu algının ülkemizde benimsenen yurttaşlık politikalarıyla ve demokrasi anlayışının felsefesiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim ülkemizde "devlet milletten önce gelir" anlayışı hakimken Avrupa'da benimsenen anlayışa göre "devletler milletler için vardır" anlayışı hakimdir. Bu durum bazı öğretmen adaylarının da algılarına etki etmiş ve etkin yurttaş gerektiğinde her şeyden vazgeçebilen yurttaş olarak düşünülmüş olabilir. Fedakar kategorisinin ortaya çıkmasının bir nedeni de Türk kültürü ve geleneklerinden gelen anlayıştan da kaynaklanabilir. Türk devletleri geleneğinde "İnsanı yaşat ki devlet yaşasın" anlayışının yanı sıra temel olarak "her şey devlet içindir" görüşü yurttaşların devleti için gerekirse her şeyden vazgeçebileceği anlayışını barındırmaktadır (Gürses, 2011; Ocak, 2003). Bu ise bazı öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı fedakar kategorisinde değerlendirilebilecek metaforları dile getirmelerine neden olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bazı metaforların benzer çalışmalardaki metaforlarla paralel doğrultuda kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Dere (2019) çalışmasında Atatürk metaforunun katılımcılar tarafından yol gösterici ve öncü yurttaş olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları Atatürk metaforunun yol göstericilik yönüne değinmiştir. Atatürk bu yönüyle etkin yurttaş olarak nitelendirilmiştir.

İlgili alanyazında aktif yurttaşlığı tanımlamak için kullanılan bazı ögelere öğretmen adayları tarafından hiç vurgu yapılmaması dikkat çekicidir. Örneğin katılım boyutu hiç dile getirilmezken, sivil katılım ve STK vurgusu sığ kalmıştır. Yine öğretmen adayları siyasal katılım konusunda da metafor dile getirmemiştir. Oysa etkin yurttaşlık için katılım ana unsurdur ki seçimlerde oy kullanmaktan bir partiye, meslek kuruluşuna ya da sendikaya üye olmaya ve seçim kampanyasını yürütmeye kadar tüm süreçler katılım boyutunu yansıtmaktadır (Habermas,1994; Namlı Altıntaş, 2016). Öğretmen adaylarının sosyal katılım düzeyinin düşük olduğu bazı çalışmalarda da sunulmuştur (Kartal, 2013). Bu durum, çalışmanın yürütüldüğü grup için de geçerli olabilir ve sosyal katılım boyutunda öğretmen adaylarının farkındalıkları olmadığı için katılıma vurgu yapan bir kategorinin de ortaya çıkmadığı düşünülebilir. Yine siyasal katılım boyutunda da metaforun dile getirilmemiş olması öğretmen adaylarının bu alana yönelik farkındalıklarının olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Doğanay (2003) Türkiye’de siyasal katılımın düşük, siyasal yabancılaşmanın yüksek olduğundan söz etmektedir. Bu duruma neden olarak benimsenen siyasal kültürü göstermiştir. Öğretmen adaylarının bu kültürden gelmeleri siyasal katılıma ilişkin farkındalıklarını etkilediği düşünülmektedir. Alanyazında siyasal kültürün eğitimle geliştirilebileceği belirtilmektedir. Sosyal bilgiler lisans programı içeriğinde siyaset ve yurttaşlıkla ilgili dersler barındırmaktadır. Ancak elde edilen sonuçlarda siyasal katılıma ilişkin farkındalığın olmadığı bu derslerin yeterliğini sorgulatmaktadır. Lisans düzeyinde farkındalık oluşturamayan öğretmen adaylarının meslek yaşamına başladıktan sonra öğrencilerine siyasal katılıma ilişkin aktaracakları bilgi sığ kalabilir. Bu nedenle Sosyal bilgiler lisans programında siyaset ve yurttaşlığa ilişkin dersler artırılabilir ve içeğe yönelik düzenlemeler getirilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların genel olarak alanyazınla koşut nitelikte olduğu ve öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık için yeterli düzeyde farkındalıklarının olmadığı söylenebilir. Etkin yurttaş sosyal ve siyasal katılımı yüksek, haklarını bilen ve kullanan, mücadeleci özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Oysa öğretmen adaylarının geleneksel yurttaş algısıyla hareket ettiği ve özellikle görev odaklı edilgen yurttaşlık algısına sahip olduğu görülmektedir. Mücadele, hak ve katılım temalarında metaforların az olması öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık algısının henüz yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim süreçleri devam ettiğinden bu eksiklikleri giderilebilir. Ancak öğretmen adaylarının lisans programlarında yurttaşlık derslerinin oranı görece olarak az olduğundan (Namlı Altıntaş, 2016; Kaymakçı, 2012) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları dönemde etkin yurttaş yetiştirme konusunda ne denli yeterli düzeye gelebilecekleri ayrı bir tartışma konusudur.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin etkin yurttaşlık bilgi düzeyi arttıkça konuyu önemseme düzeyinin de arttığı düşünülünce (Galston, 2001; Göz, 2010) öğretmen adaylarının yurttaşlık bilgisini artıracak lisans ders sayılarının artırılması ve çeşitlendirilmesi yararlı olabilir.

Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık için kullandıkları metaforların çoğunlukla edilgen nitelikte olması onların yurttaşlık eğilimlerini de etkileyeceğinden (Jones, 2000) öğretmen adaylarının henüz hizmet öncesinde sosyo-politik etkinliklere katılımlarını sağlayacak yurttaşlık temelli derslere yer verilebilir. Öte yandan hizmet ederek öğrenme ve toplumsal hizmet uygulamaları işe koşulabilir. Böylece etkin yurttaşlığın farklı boyutlarının fark edilmesi sağlanabilir.

Çalışmada sorumluluk kategorisi ve etkinlik bildirmeyen kategorilerin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimi öncesinde öğrenim gördükleri öğretim programı, aile, sosyal çevresi ve okul yaşantılarının yurttaşlık algısına etki ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda sosyal yaşama dönük etkin yurttaşlık bilinci geliştirecek kamu spotları, konferans ve etkinlikler yürütülebilir.

Benimsenen eğitim politikasının yansımaları olarak görülebilecek öğretim programları etkin yurttaşlık vurgusu yapmasına karşın öğretmen adaylarının daha az etkin yurttaş niteliğine yer vermesi bireyin yaşantısında sadece okulların etkili olmadığını bir yansıması olabilir (Namlı Altıntaş, 2016; Hoskins ve Maschereini, 2009). Bu bağlamda toplumun tüm kesimlerini etkileyecek ve etkin yurttaşlık becerilerini yansıtacak projeler geliştirilebilir.

Öğretmenlerin yurttaşlık için destekleyici çalışmalara ve uzman kişilere gereksinim duyduğu önceki çalışmalarda sunulmuştur (Bıçak ve Ereş, 2018). Bu bağlamda etkin yurttaşlık becerilerini ve görüşlerini geliştirmek amacıyla öğretmen adaylarının uzman kişilerle bir araya gelebileceği seminer çalışmaları ve destekleyici programlar yürütülebilir.

Bu önerilerin yanı sıra araştırmacılara yönelik olarak, farklı yurttaşlık kavramlarıyla ilişkili metaforik algı çalışmaları, etkin yurttaşlık algısını değiştirmeye yönelik deneysel araştırmalar, varolan lisans programında ve yurttaşlık dersi kaynaklarında etkin yurttaşlığa nasıl yer verildiğini incelemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

References

- Abs, H. J., & Veldhuis, R. (2006). *Indicators on active citizenship for democracy—the social, cultural and economic domain*. CRELL. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1879/pdf/CoE_Abs_Veldhuis_2006_D_A.pdf
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları [Curriculum development studies in the Republican period]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(54-55), ss.16-23.
- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı [The changing perception of “good citizenship” in the social studies teaching programs from the foundation of the republic to nowadays] *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. <https://doi.org/10.18506/anemon.428588>
- Akın, O. F. (2022). *Aktif vatandaşlığı yeniden düşünmek: Refah devleti bağlamında Avrupa’da aktif vatandaşlık.[Reconsidering the active citizenship: Active citizenship in Europe in the context of welfare state]* (Tez No. 728293) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altun, A. (2020). *Türkiye’de kent ve aktif vatandaşlık üzerine bir çalışma: Ankara-Kırıkkale örneği.[A study on the city and active citizenship in Turkey: The case of Ankara-Kırıkkale]* (Tez No. 619967) [Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arcanlı, Ç. (2019). *Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri.[The social sciences teachers and prospective teachers opinions on the field of effective citizenship learning]* (Tez No. 602206) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ashwin, P., & McVitty, D. (2015). The meanings of student engagement: implications for policies and practices. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Ed.) *The European higher education area*, in (pp.343–359). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23
- Aydın, A. (2021). *Vatandaş için medeni bilgiler kitabındaki insan hakları ve demokrasi konularının etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları açısından incelenmesi.[Investigation of human rights and democracy issues in the civil studies book for citizens in terms of learning outcomes of effective citizenship learning area.]* (Tez No. 710970) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Aydın, M., & Çelik, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin etkin yurttaşlık ve hukuk kuralları kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi [Investigation of metaphorical perceptions of secondary school students toward concepts of effective citizenship and legal rules]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 29-43. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE837>
- Aydın, S. (2005). *Amacımız devletin bekası: demokratikleşme sürecinde devlet ve yurttaşlar*. [Our aim is the survival of the state: the state and citizens in the democratization process]. TESEV.
- Bada, M., & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri [Self efficacy perception of social studies teachers about constructivism and their opinion about the factors affecting it]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 462-480. <https://doi.org/10.21733/ibad.846169>
- Baggio, A. M., Baldarelli, M. G., & Idowu, S. O. (2023). *Populism and accountability: Interdisciplinary researches on active citizenship*. Springer Nature. <https://124.im/Oy1fro>
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası [The nature of social studies]* (C. Dönmez, Çev.). Pegem Akademi.
- Bıçak, İ., & Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri [Teachers' views concerning citizenship education and the citizenship education process]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 257-279. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/41575/457068>
- Bozkaya, H. (2020). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi [The effect of effective citizenship unit on the level off citizenship avarness of immigrant children in the fifth grade social studies course]* (Tez No. 659810) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Campbell, D. E. (2006, March). *What is education's impact on civic and social engagement*. Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium (pp. 25-126). <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/innovation-education/37425694.pdf>
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. [Research methods in education] H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Örnekleme yöntemleri [Sampling methods]* içinde (ss. 56-78). Pegem Akademi.
- Celkan, H. (2014). Eğitim sosyolojisi [Educational sociology] M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim ve toplum [Education and society]* içinde (ss. 39-66). Pegem Akademi.

- Cincil, F. (2020). *Sivil toplum kuruluşları hakkında hazırlanan vignettelerle öğrencilerin etkin vatandaşlık algılarının belirlenmesi [Determination of effective citizenship perceptions of students with vignettes prepared about non governmental organizations]* (Tez No. 649559) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Clark, H. (1994). Taking up space: Redefining political legitimacy in New York City. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 26(6), 937-955. <https://doi.org/10.1068/a260937>
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). *Participation: The new tyranny?*. Zed Books. <https://124.im/TY4agO>
- Çelik, T. (2019). Teknoloji ve medya okuryazarı vatandaş yetiştirme sürecinde öğrencilerin sosyal medya algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi [In the process of raising citizens having technology and media literacy in the examination of pupils' perception of social media via metaphors]. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 40-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/46537/558866?publisher=http-egitim-kilis-edu-tr-cv-durmu-c5-9e-burak-pdf>
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi [Global citizenship education in social studies and citizenship and democracy education courses]* (Tez No. 412439) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Değirmenci, Y., & Eskici, B. (2019). Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının incelenmesi [Examination of prospective teachers' perceptions of active citizenship]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 232-256. <https://doi.org/10.26466/opus.537074>
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “iyi vatandaş” kavramı hakkındaki metaforik algıları [Metaphoric perceptions of prospective social studies teachers towards the concept of ‘good citizen’]. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 434-456. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.014>
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi [Social studies teaching]. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life science and social studies teaching]* içinde (ss. 17-52). Pegem Akademi.
- Doğanay, Ü. (2003). *Demokratik usuller üzerine yeniden düşünmek [Rethinking democratic procedures]*. İmge Yayınları.

- Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı [Social studies teachers' and students' perception of the citizenship and democracy education course]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17345163>
- Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri [The opinions of teacher regarding the practices of effective citizenship education in social studies course]* (Tez No. 205766) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/UlusalTezMerkezi/>
- Eryılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri [Teachers' views on the applicability of the benchmarks about effective citizenship in social studies curriculum]* (Tez No. 585972) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S. & Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276.
- Feldmann, D. (2007). Citizenship education: Current perspectives from teachers in three states. *Educational Research Quarterly*, 30(4), 3-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ773125>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw Hill Higher Education.
- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>.
- Gençtürk, E., & Sarpkaya, G. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlikleri [Competencies of social studies teachers]. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi [Social studies teaching]* içinde (ss.48-64). Pegem A Yayıncılık.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [The examination of global citizenship attitude levels of social studies nominee instructors according to different variants]* (Tez No. 348889) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi [Democracy and citizenship in primary education]* (Tez No. 290022) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gözütok, D., Karacaoğlu, C., & Akgün, Ö. (2005, Mart). *Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri araştırması [Teachers' professional competence research, Sözlü sunumu]* Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions for Teaching And Learning*, (154), 11-20. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tl.20287>
- Gülmez, S. İ. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi [The elicitation of the school teachers ideas concerning the efficiency of training, programs applied to them]* (Tez No. 148371) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi [A reciprocal review on opinions of form teachers and social studies teachers on the human rights, citizenship and democracy course provided at the 4th grade of primary school]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59425/853520>
- Gürses, F. (2011). *Kul tebaa yurttaş Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık [Servant subject citizen; from the foundation of the Republic to the present day, citizenship in the textbooks]*. Ütopya.
- Habermas, J. (1994). Struggles for recognition in the democratic constitutional state. A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition* in (pp. 107-148). Princeton University Press.
- Hablemitoğlu, Ş., & Özmete, E. (2012). Etkili yurttaşlık eğitimi için bir öneri [A suggestion for effective citizenship education]. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000028
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi [A brief history of citizenship]* (M. Delikara Üst, Çev.). İmge.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship*. CRELL.

- Hoskins, B., D'hombres, B., & Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour?. *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eerj.2008.7.3.38>
- Hoskins, B., & Maschereini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90, 459-488.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-008-9271-2>
- İbrahimoğlu, Z. (2009, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının etkin vatandaş tanımları ve etkin vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersine yükledikleri rol* [Classroom teacher candidates' definitions of active citizens and the role they attribute to the social studies course in raising effective citizens, Sözlü sunum], I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? [Social studies education: what is it, when and why?] S. İnan, (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitime giriş* [Introduction to social studies education] içinde, (ss. 1-21).Anı Yayıncılık.
- Jochum, V., Pratten, B., & Wilding, K. (2005). *Civil renewal and active citizenship*. Ncvo. https://www.activateleadership.co.za/wp-content/uploads/2021/03/civil_renewal_active_citizenship-1.pdf
- Jones, P. (2000). Action learning for citizenship education. *Pastoral Care in Education*, 18(4), 19-25. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00175>
- Janoski, T., Musick, M., & Wilson, J. (1998, September). Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering. *Sociological Forum*, 13, 495-519. <https://doi.org/10.1023/A:1022131525828>
- Kara, C., Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri [The place of active citizenship education in the social studies curriculum]. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 147-159. <https://dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/400-1737-1-PB.pdf>
- Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi* [Human rights education].Anı Yayıncılık.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki* [The relationship between media literacy levels of pre-service teachers and their participation levels to community life in the concept of active citizenship] (Tez No. 345866) [Doktora tezi, On sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi [A content evaluation of social studies teacher education programs]. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/issej/issue/26562/280322>
- Keleş, H., & Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher views about factors affecting students' citizenship consciousness]. *Abant İzzet Baysal üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61-85. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091528>
- Kerr, D. (2005). Promoting active citizenship in schools and communities in England: emerging lessons from policy, practice and research. B. Maes (Ed.), *Different faces of citizenship development of citizenship education in European countries* in (pp.93-125). CIDREE http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_5_Different_faces_of_citizenship_.pdf
- Kılıç Oğuz, A. (2005). *Fedakar eş-fedakar yurttaş: Yurttaşlık bilgisi ve yurttaşlık eğitimi 1970-1990* [Altruistic co-altruistic citizen: civic knowledge and civic education 1970-1990].
- Kıncal, R. Y. (2015). *Vatandaşlık bilgisi* [Citizenship information]. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş [My social studies teacher: a good citizen in my opinion]. *Turkish Studies*, 10(11), 987-1006 <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468>.
- Kuş, Z., & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları [Social studies teachers' beliefs on citizenship and citizenship education]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 18-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34591/382003>
- Li, J. (2009). Fostering citizenship in China's move from elite to mass higher education: An analysis of students' political socialization and civic participation. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 382-398. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.10.001>
- Mendes, A. B., & Hammett, D. (2023). The new tyranny of student participation? Student voice and the paradox of strategic-active student-citizens. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 164-179. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1783227>
- Mızrak, N. F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık niteliklerine ilişkin düşüncelerinin analizi* [Analysis of the thoughts of social studies teachers about active citizenship qualifications] (Tez No. 591472) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) [Social studies course curriculum (primary and secondary school 4th, 5th, 6th and 7th grades)]*. Milli Eğitim Basımevi.
- Naci, S. (2020). *Uluslararası Bakalorya programına göre yapılandırılmış sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaşlık becerisi ve değerlerinin gelişimine etkisi [The effects of the social studies course structured according to the international baccalaureate programme on the development of efficient citizenship skills and values]* (Tez No. 644501) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Namlı Altıntaş, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: Eylem araştırması [Active citizenship attainments of prospective social studies teachers: An action research]* (Tez No. 450074) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ocak, A. Y. (2003). *Osmanlı toplumunda zındıklar ve mühlidler [Atheists and mulhids in Ottoman society]*. Tarih Vakfı.
- Oldfield, A. (2012). Vatandaşlık: Doğal olmayan bir pratik mi? [Citizenship: Is it an unnatural practice?] (C. Cemgil, Çev.). A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara [Transforming citizenship: From membership to rights]* içinde (ss. 93-106). Metis Yayınları.
- Onyx, J., Kenny, S., & Brown, K. (2012). Active citizenship: An empirical investigation. *Social Policy And Society, 11*(1), 55-66. <https://124.im/ej31ZT>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Peterson, A. & Knowles, C. (2009). Active citizenship: A preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research, 51*(1), 39- 59. <https://doi.org/10.1080/00131880802704731>
- Sağlam, H. İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin etkili vatandaşlık yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An investigation on primary school teachers' perceptions of effective citizenship proficiency by certain variables]. *Journal of Social Studies Education Research, 3*(2), 71-85. <https://bulenttarman.com/index.php/jsser/article/view/140>
- Sarıpek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm. Aktif vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme) [Social citizenship and its transformation today. Active citizenship (an assessment in terms of social policy)]. *Çalışma ve Toplum, 2*(9), 67-95.

- Sever, R. (2016). Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili temel kavramlar [Basic concepts of social studies teaching with alternative approaches]. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi [Social studies education with alternative approaches]* içinde (ss. 1-13). Pegem Akademi.
- Sezgin Selçuk, G. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri [Research methods in education]. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Tarama yöntemi [Survey method]* içinde (ss.140-161). Pegem Akademi.
- Shuler, L. O. (2010). Paths to active citizenship: The development of and connection between civic engagement involvement and attitudes in college students. [Doctoral thesis, Boston College]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/305182527?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Shafir, G. (1998). Introduction: the evolving tradition of citizenship. G. Shafir, (Ed.), *The citizenship debates: A reader*, in (pp.1-28). University of Minnesota Press.
- Söğüt, M. (2019). *Sosyal bilgiler 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıya etkisi [The effect of the 5th grade active citizenship learnin domain according to the reverse-face class model on students' academic achievement]* (Tez No. 609291) [Yüksek lisans tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Süvari, Ş. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ege Bölgesi örneği) [Examination of social studies teacher candidates active citizenship self efficacy in terms of various variables (Ege Region example)]* (Tez No. 644556) [Yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şener, P. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kavramlara yönelik bilişsel yapılarının ve kavram algılarının belirlenmesi [Determination of the cognitive structures and concept perception of secondary school students about the concepts of effective citizenship learning]* (Tez No. 590140) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şenkal, A. (2005). Sosyal politika ve sosyal vatandaşlık: Kölelikten sosyal vatandaşlığa (Avrupa Birliği sosyal vatandaşlık örneği) [Social policy and social citizenship: From slavery to social citizenship (European Union social citizenship example)]. *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 225-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/891/9918>
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science]*. Pegem Akademi.

- Tuncel, G., & Uğur, A. C. (2009, Mayıs). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “küresel vatandaşlık” kavramına yükledikleri anlamlar üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the meanings attributed to the concept of "global citizenship" by primary school 8th grade students, Sözlü sunumu]* I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri [Teacher competencies]*. Okan Matbaacılık.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi [Citizenship education in european union countries and Turkey]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10(37), 153-169.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6151/82620>
- Ülger, M. (2013). İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi ara disiplin alanı uygulamasının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi [Evaluation of implementation of human rights and citizenship interdiscipline domain in the context of social studies teachers’ opinions]. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 14-29. <https://doi.org/10.19128/turje.181061>
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme:Teori ve teknikler [Curriculum development in education: Theory and techniques]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.
<https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- Wood, J. (2010). ‘Preferred futures’: active citizenship, government and young people’s voices. *Youth & Policy*, 105, 50-70.
- Wood, J. J. (2009). *Young people and active citizenship: An investigation*, [Doctoral thesis, De Montfort University]. <https://dora.dmu.ac.uk/items/e35f3272-8671-4f10-a9b6-a94f95246887>
- Yeşilbursa, C.C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers’ perceptions of “Good” citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640.
<https://doi.org/10.5897/ERR2014.2058>
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi [The effect of outdoor school activity based values education programme on students' effective citizenship values]* (Tez No. 609945) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in social sciences]* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı [Citizenship and Turkish citizenship in views of pre-service social studies teachers]. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304708>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Ethics committee review of the study was made by Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, and the study was found ethically appropriate with the decision dated 06.01.2021 and numbered 81614018-000-E.14.

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

Çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 06.01.2021 tarih 81614018-000-E.14 sayılı karar ile çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Proportion of Author's Contribution

Necessary information about authors's contributions of the article sections should be given.

The authors declared that they contributed equally to this study.

The authors declared that there is no conflict of interest within the scope of this study.

The authors declared that they have not received any financial support for this study.

Yazarlar bu çalışmaya eşit katkıda bulduklarını beyan etmişlerdir.

Yazarlar bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Yazarlar bu çalışma için herhangi bir mali destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

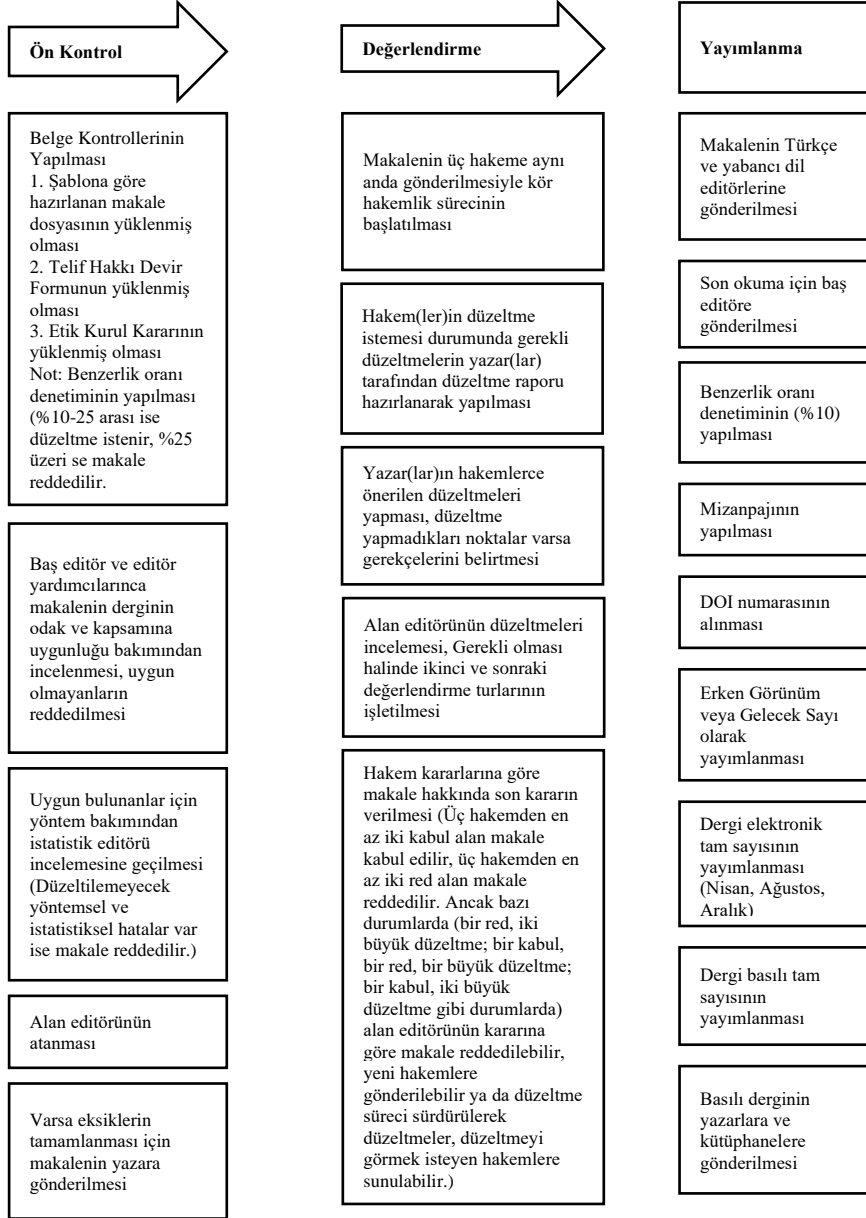
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Yayın Kuralları

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez hem elektronik hem basılı, Türkçe ve İngilizce tam metin olarak ağırlıklı özgün araştırmalar yayımlanan; TR Dizin, British Education Index, Education Full Text (H. W. Wilson) Database Covarage List, DOAJ, EBSCOHOST, ERA, ERIHPLUS, PROQUEST ve SOBİAD dizinlerinde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Her dergi sayısında makalelerin en az dörtte üçü eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara ayrılır; derleme makale yayımlandığında makale sayısının dörtte birinden çok olamaz.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'ne gönderilen araştırma ve derleme aday makaleler daha önce yayınlanmamış olmalı ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Aday makalelerin dergimizin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olması gerekir. Türkçe tam metinde sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe tam metin vermeleri istenir.

Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.org.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş, ayrıca açıklanmıştır.

Şekil 1**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Aday Makale Değerlendirme ve Yayımlama Süreci**

1. Dergimizde APA 7 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, “Word” formatında hazırlanıp <http://dergipark.org.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (Dosya > Bilgi > Sorunları Denetle > Belgeyi İncele > Denetle > Belge Özellikleri ve Kişisel Bilgiler > Tümünü Kaldır > Kapat). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.
3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığınca, değerlendirilmek için gönderilen makaleler ön incelemeden geçirilir; derginin kapsamına girmeyen, yöntemi sorunlu olan, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Makaleler Türkçe ya da İngilizce tam metin olarak sisteme yüklenmeli, makalenin değerlendirme süreci sonucunda yayımlanabilir kararı verildiğinde; Türkçe olarak sisteme yüklenen makalenin İngilizce tam metninin, İngilizce olarak sisteme yüklenen makalenin (anadili Türkçe olan yazarlardan) Türkçe tam metninin sisteme yüklenmesi yazar(lar)dan istenir. Anadili Türkçe olmayan yazarlarca sisteme yüklenen İngilizce makalelerin Türkçe özeti dergi editörlüğünce hazırlanır. Bu metinler üzerinde de Editörler Kurulu Başkanlığınca benzerlik, yazım vb. denetimler yeniden yapıldıktan ve yazarlarca bu metinlerde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra makale yayınlanır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır.
4. Yayımlanmasına karar verilen makalelerin Türkçe ve İngilizce tam metinleri ayrı ayrı intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Tam metinlerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak ve kaynakçası dışta kalmak koşuluyla %10'un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, %10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, %25'in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makalelerden hakem değerlendirmesine gitmesine karar verilenler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir; alana katkı getirmeyecek ya da yöntemsel olarak gözle görülür sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına görüşünü bildirerek aday makalenin reddedilmesi kararını

bildirebilir. Ön inceleme süreci yaklaşık bir ay sürmektedir. Hakem değerlendirme sürecine giren aday makale ilgili üç hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadılarsa neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Yazarların geçerli bir mazereti (sağlık sorunları vb.) olmadan düzeltmeleri zamanında yapmamaları ve süreci aksatmaları durumunda makaleleri reddedilir. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.

6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Alan Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem değerlendirmesine gönderilmesi uygun bulunan makalelerin altı ay içinde sonuçlandırılmasına çalışılır. Bu süre yazarların düzeltmeleri yapma ve hakemlerin tekrar inceleme talebine göre değişiklik gösterebilmektedir.
7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dergimizin dil editörlerince yapılır; makalelerin İngilizce denetiminde Pooltext paket programından da yararlanır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve "basıla" onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikası doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir. Makalesi yayımlanan yazarlara, makalesinin yayımlandığı sayıdan bir basılı dergi gönderilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.

Yazım Kuralları

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 7. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2020) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Biçimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kağıda üstten ve alttan 5.85 cm; sağ ve sol yandan 4.5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0.75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Bir makalenin uzunluğu (Türkçe 6500, İngilizce 6500) olmak üzere 13,000 sözcüğü geçmemelidir, kaynakça bu sayının dışındadır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Yazar İsimlerinin Yazımı*

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ileti, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu [Şablonu]).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da meta analiz makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,

- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Çalışmanın en önemli yönlerini tanımlayan kelimeler, ifadeler veya kısaltmalardır. Veri tabanlarında dizinleme (indeksleme) için kullanılırlar ve okuyucuların arama sırasında çalışmanızı bulmalarına yardımcı olur. Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,
- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,

- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Geçmişte varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenек (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır.

Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır. Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, kelimelerin ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre dir.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	<i>Sola Yaslanmış, Koyu, İtalik ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</i>
4	Sekmeyle Başlanmış, Koyu, Kelimelerin Yalnızca Baş Harfi Büyük ve Noktayla Biten Paragraf Başlığı. Metin noktadan sonra devam eder.
5	<i>Sekmeyle Başlanmış, Koyu, İtalik, Kelimelerin Yalnızca Baş Harfi Büyük ve Noktayla Biten Paragraf Başlığı.</i> Metin noktadan sonra devam eder.

İtalik Yazı Kullanımı

1. Genellikle bir tanımın eşlik ettiği anahtar terimler veya kelime öbekleri. (Burada bu terim veya kelime öbekleri sadece bir kez italik yazılmalı. Aynı kavram hem başlıkta hem de metinde geçiyorsa başlıktakini italik yaptıktan sonra metindeki yapılmalıdır. Bir sözcüğe dikkat çekmek için sadece ilk geçtiği yerde italik yapılmalıdır.)
2. Kitap, rapor, web sayfası ve diğer bağımsız çalışmaların başlıkları.
3. Süreli yayımların başlıkları.
4. Cinsler, türler ve çeşitler.
5. İstatistiksel semboller veya cebirsel değişkenler olarak kullanılan harfler.
6. Bazı test puanları ve ölçekler (Rorschach scores: *F+%*, *Z*; MMPI-2 scales: *Hs*, *Pd*).
7. Kaynakça listesindeki periyodik cilt numaraları.
8. Ölçek kategorilerindeki 1 ve 5'in ne anlama geldiğini açıklarken kullanılan metinler (rakamlar değil sadece metinler).
9. Başka bir dilden alınan ve okuyucuların aşına olmadığı bir kelimenin, ifadenin veya kısaltmanın ilk kullanımında; ancak terim, raporladığınız dilin sözlüğünde görünüyorsa italik yazı kullanmayın.
10. Gen sembollerinin yazımında.

Aşağıdaki durumlarda italik kullanmayınız.

1. Kitap serilerinin başlıklarının (ör. Harry Potter serisi) yazımında.
2. İtalik bir kelime veya deyimden sonraki noktalama işaretinin yazımında. (Bir kitap başlığı, periyodik başlık veya başlık içindeki iki nokta üst üste işareti, virgül veya soru işareti gibi italik bir öğenin parçası olan noktalama işaretlerini italik hale getirin.)
3. Kaynakça listesindeki kaynakların öğeleri (cilt ve sayı arasında, kitap başlığından sonraki nokta) arasındaki noktalama işaretlerinin yazımında.
4. Raporlama diliniz için sözlükte görüntülenen yabancı kökenli sözcükler, deyimler ve kısaltmaların yazımında.
5. Kimyasal terimler.
6. Trigonometrik terimler.
7. İstatistiksel sembollerin veya matematiksel ifadelerin istatistiksel olmayan alt indislerinin yazımında (F_{\max} , $S_A + S_B$).

8. Grek/Yunan harflerinin yazımında (β , α , χ^2).
9. Kısaltma olarak kullanılan harflerin yazımında.
10. Gen isimlerinin ve gen proteinlerinin yazımında.
11. Sadece vurgu için (Normalde vurgu için ilgili kelime yükleme yakın seçilmelidir. Eğer italik kullanılmadığında vurgu kaybolacak veya materyal yanlış okunacaksa italik kullanımı kabul edilebilir. İtalik ve kalın, derginin gereksinimlerine bağlı olarak tablolarda vurgu yapmak için kullanılabilir [örneğin, belirli bir boyuttaki faktör yüklerini göstermek için])

Tırnak İşareti Kullanımı

Tırnak işareti şu durumlarda kullanılmalıdır:

1. Periyodik bir makalenin, kitap bölümünün veya telif hakkı olan çalışmaların başlığını metinde ifade ederken.
2. Katılımcılara bir test maddesini veya yönergelerin kelimesi kelimesine (talimatlar uzunsa, bunları bir ekte sunun veya tırnak işaretleri olmadan blok alıntı formatında metinden ayırın) verilmesinde.
3. İronik bir yorum, argo ve üretilmiş (nitel araştırmalardaki temalar gibi) bir ifade olarak kullanılan bir kelime veya cümleyi tanıtmada.
4. Bir etiketi tanıtmada yalnızca kelime veya kelime öbeğinin ilk geçtiği yerde.

Verilen çift tırnak kullanımına ek olarak, 40 sözcüğü aşmayan bir doğrudan alıntı içerisinde de doğrudan alıntı yapılmış ise yazarların bu en içteki alıntının kaynağına ulaşmaları istenir. Eğer bu olanaklı değilse bu durumda en içteki doğrudan alıntı tek tırnak içinde verilir. Doğrudan alıntı 40 sözcüğü aşmış ve blok olarak verilmişse bu durumda en içteki alıntı çift tırnak içinde verilmelidir.

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre koyu olarak numaralandırılmalıdır. Örneğin **Tablo 1**. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, “yukarıdaki tablo” veya “sayfa 18’deki tablo” gibi ifadeler

kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yastı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Olasılık notu verilen tablolarda ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir. Kullanılan kaynak türüne göre örnek tablo ve şekil yollamaları (atıfları) için APA (2020) kaynağı incelenmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören üst yazı olmalıdır. Şekillerin üst yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (**Şekil 1** gibi). Şekil ve numara dik ve koyu olarak yazılmalıdır. Tabloda olduğu gibi bir alt satırda sözcüklerin ilk harfleri büyük ve italik olarak üst yazı yazılmalıdır.

Tablo ve şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo ve şekil verilmeden önce tabloya veya şekle yollama (atıf) yapılır. Sonra tablo veya şekil verilir. Daha sonra tablo veya şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynaklarda kaynak gösteriminde APA-7'nin dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynaklarda da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken “*para.*” kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi (Parantez Bağlacı)

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynaklarda da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışma başlığı kaynaklarda eğik ise metin içinde de eğik, kaynaklarda dik ve tümce düzeninde ise metinde de dik, tırnak içinde ve ilk harfler büyük yapılmalıdır.

Örnek: ("Study Finds", 1982), *Colloge bound seniors* (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı ancak "İsimsiz" olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçanın alfabetik sıralamasında belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ..., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..., Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Çevrilmiş, yeniden basılmış, yeniden yayımlanmış, yeniden sayılandırılan çalışmalara yapılan atıflarda ilk yılı ve sonraki yılı da "/" işareti ile ayrılarak verilir. (Piaget, 1966/2000).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında “ve diğ.” ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5, Yazar Soyadı8 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7, Yazar Soyadı9 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 ve diğ. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 ve diğ. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atf tipi	Metin içindeki ilk atf	Metin içinde sonraki atf	Ayraç içinde, metindeki ilk atf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel ve diğ. (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, ve diğ., 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin ve diğ. (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)
Beş yazarlı	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında 0.75 cm asılı girintisiyle ve aralık bölümünde sonra kısmı 6nk olarak yazılmalıdır. Kaynakların listelenmesinde Türkçe ve İngilizce tam metinler için tek bir kaynakça oluşturulmalı ve bu kaynakça İngilizce tam metin dikkate alınarak (makale dili İngilizce kabul edilerek) hazırlanmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N.'nin öncesinde gelir.

Lopez, M. E., Lopez de Molina G.'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda *A* ve *The* gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakça başlığından sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta-analizde yer alan kaynaklara metin içinde atıfta bulunulmak zorunda değildir. Ancak, yazarın takdirine bağlı olarak bunlara atıfta bulunulabilir. Metin içi alıntılar yıldız işareti içermez.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 574-575.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17.

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayrıca içinde tarih yok (t.y.) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Bu bölümde makalelerin kaynakçalarında yer alması beklenebilecek çeşitli kaynak türlerine ilişkin örnekler verilmiştir. Çalışmalarınızda bu örneklere bağlı kalmanız kaynakçanın APA 7'ye uygunluğunu kolaylaştıracaktır.

Sürelî Yayınlar

Bu başlık altında çeşitli süreli yayınlara ilişkin örnek gösterimler sunulmuştur.

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A., & Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitime devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi [An examination of stories written by students with hearing impairment in inclusive classrooms]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878>

NOT: Eğer makale 20'den fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk 19 yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konular ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrim içi) erişim:

Yıldırım, İ., & Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi [Efficiency analysis on the most read children's books in Türkiye]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407179>

Basılı erişim:

Doğan, U., & Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi [The effect of computer game development process to the critical skills and academic succes of secondary school students]. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş veya Türkçe ya da okuyucuların aşına olmadığı bir dilde yazılan makalenin basılı biçimi

Canbeldek, M., & Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

Not: Bu atıf örneğinde makale üzerinde çalışmanın yazarlarınca İngilizce'ye çevrilmiş başlık bulunmadığı durumlarda atıf yapan yazar tarafından aynı anlama gelecek bir İngilizce çeviri yapılmalıdır.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrim içi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y., & Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim [A different instructional perspective in special education for practitioners: Embedded instruction]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Advance online publication. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444>

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak [Being human in the age of artificial intelligence]. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok! [Water, water, water everywhere - But there is no water to drink]. *Ekoloji Dergisi*. <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok>

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete [5-step prescription for digital transformation of education]. (2018, February 13). *Hürriyet*, p. 20.

8. Yazarı belirtilmemiş çevrim içi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete [5-step prescription for digital transformation of education]. (2018, February 13). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915>

9. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, February 2). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı [Analysis of mathematics and science education was done]. *Milliyet*.

10. Çevrim içi haber makalesi

Ballica, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor [Three million children do not go to school]. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html>

11. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [Teachers candidates' views on the role of the education in ensuring and protecting the social peace, USBES special issue II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

12. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Sub-genres in modern Turkish short story (1950-1890), Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

13. İmzasız editörden yazılar

Kılıç, C. (2017). Türkiye ruh sağlığı profili [Türkiye mental health profile, Editörden]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama [Preparing reports in research]* (24. baskı). Nobel Akademi.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı [Book title]*. Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş [Introduction to meta-analysis]* (S. Dinçer, Trans.). Anı Yayıncılık. (Orijinal work published 2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü

Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk [Trip to the limits of history, E-book]*. Timaş Yayınları. <http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk>

5. Sadece çevrim içi yayınlanan kitap

Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6 [Secondary school math 6]*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602>

6. Kitap bölümünün basılı hali
Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji [Phenomenology]. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research designs in education]* (pp. 51-105). Anı Yayıncılık.
7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap
Joint Committee on the Standards for Educational and Psychological Testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri
Tavşancıl, E., Uluman, M., & Furat, E. (2012, October). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri [Issues faced by visually impaired students in the university entrance exam and suggestions for solutions, Sözlü sunumu]*. IIIrd Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
2. Poster Bildiri
Karasel Ayda, N., & Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler [Suggestions for gaining “universal values” to children at primary education level, Poster presentation]*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Side Starlight Resort Otel, Antalya.

Tezler

1. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler
Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler [The factors explaining the differential item functioning at item, student and school levels in the administration of TIMSS 2011 science test according to gender]* (Thesis No. 431269) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
2. Ticari bir veri tabanından alınan tez
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Publication No. 9516016) [Doctoral dissertation, Southern Illinois University]. Proquest Dissertations and Theses.

3. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* [Evaluation of novice teacher training process in Türkiye, Doctoral dissertation, Ankara University]. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/>
4. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* [A comparative analysis of budget management in general high schools, Doctoral dissertation]. Ankara University.

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu [National Education Basic Law] (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018). *2017 yılı performans programı [2017 performance program]* (Publication No. October, 2018).
<https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38>
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu
American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. American Psychological Association
<http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor
Eğitimde Görme Engelliler Derneği. (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015 [Current situation analysis on accessibility for the disabled in universities 2014-2015]*. Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri [Information about open-ended questions and examples of open-ended questions]*.
<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuculu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Makalelerin Türkçe ve İngilizce özet bölümlerinde anahtar sözcüklerden sonra bir alt satırda çalışmaya ilişkin etik kurul bilgisi verilmelidir. Ayrıca bu bilgiye makalenin yöntem bölümü içinde ve kaynakçadan sonra bir satır bırakılarak “Etik

Kurul Kararı” başlığı birinci düzey başlık biçiminde sunularak bu başlık altında yer verilmelidir. Araştırma makaleleri için etik kurul kararında, çalışmanın etik kurulun bağlı olduğu üniversite adı ile sayı ve tarih bilgileri yer almalıdır. Derleme makaleleri için ise etik kurul kararının gerekmediği bilgisi mizanpaj aşamasında dergi ekibi tarafından yerleştirilir.

Diğer Durumlar

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdelikler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır. Bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar ise cümle başına gelmedikçe rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır.

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (p) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt/teşkilat/kurum adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, çok yazarlı makalelerin Türkçe tam metinlerinde parantez içi yollamalarda (atıflarda) & işareti yerine “ve” bağlacı kullanılmalıdır. İngilizce tam metinde ve kaynakçada ise & işareti kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

Kaynakça

APA (2020). *Publication manual of the American psychological association* (7th ed.). American Psychological Association

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2023

Cilt: 56

Sayı: 3

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2023

Volume: 56

Issue: 3

