



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION
(UNIEFD)

Cilt/ Volume: 24

e-ISSN: 2149-9863

Sayı/ Issue: 3

ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Mualla B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Bilal ALTAY
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Sadegül A. ALTUN
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
İbrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Mesut AYDIN
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC
Gürhan CAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE
Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE
Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Tak Cheung CHAN
Kennesaw State University, USA
Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA
Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA
Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University, CZECH REPUBLIC
Jale ÇAKIROĞLU
ODTÜ, TÜRKİYE
Aytekin ÇÖKELEZ
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Özcan DEMİREL
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College, USA
Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE
Burhanettin DÖNMEZ
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
Nevhiz ERCAN
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Ş. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
İclal ERGENÇ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA
Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND
Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA
Elif Tekin İFTAR
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCI
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College, ISRAEL
Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Remzi Y. KINCAL
ÇOMÜ, TÜRKİYE
Peter LITCHKA
Lyola University, USA
Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS
Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Zuhâl OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
A. Sumru ÖZSOY
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE
Paul J. PACE
University of Malta, MALTA
Ahmet SABAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Demetrios G. SAMPSON
University of Piraeus, GREECE
Özcan SEZER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ed SMEETS
Radboud University, NETHERLANDS
Ömer Faruk ŞİMŞEK
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE
Songül TAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ceren TEKKAYA
ODTÜ, TÜRKİYE
Belma TUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Helen WILDY
University of Western Australia, AUSTRALIA
Taşkın YILDIRIM
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Selma YEL
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Cemil YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



Sahibi/Owner

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/On Behalf of Inonu University
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Baş Editör/Editor in Chief

Doç. Dr. Murat CANPOLAT

Editörler/Editors

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi SUMBAS
Arş. Gör. Dr. Sema NACAR
Arş. Gör. Enes Furkan DANACI
Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Zeynep KISAK

Dil Editörleri/Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Betül KINIK
Arş. Gör. Merve ERCAN
Arş. Gör. Muhammet Nazif KUTLU

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Cemal YURGA
Prof. Dr. Recep ARSLANER
Doç. Dr. Gülten GENÇ
Doç. Dr. Devkan KALECİ
Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ

Teknikerler/Technicians

Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Zeynep KISAK

Dizgi-Grafik-Tasarım

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

İletişim/Communication

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
44208-MALATYA
E-posta: efdergi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir.

H. Atatürk

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL
(INUEFD)



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Inonu University

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Faculty of Education Journal

Cilt/Volume: 24

Sayı/Issue: 3

Aralık/December-2023

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve **ULAKBİM TR Dizin, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve Academindex** indekslerinde taranmaktadır.

INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by
ULAKBİM TR Index, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi and Academindex.



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 24

Aralık/December-2023

Sayı/Issue: 3

Yüksek Öğretim Kurumları Sınavında Baraj Puanı Uygulamasının Kaldırılması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi A Study of Teachers' Opinions on the Abolition of the Minimum Passing Score in the Higher Education Institutions Examination Aytaç ATİK, Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY	1554-1570
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarih Şeritleri Historical Timelines in Social Studies Coursebooks Kibar AKTIN, Hülya KARAÇALI TAZE	1571-1603
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zor Çocuk Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Preschool Teachers' Metaphoric Perceptions on the Concept of Difficult Child İlknur TARMAN, Ahsen YILMAZ	1604-1626
Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi Determination of Writing Anxiety, Attitude and Self-Efficacy of Students Learning Turkish as a Foreign Language in Syria Safe Zone According to Various Variables İrem TAY, Bahar DOĞAN KAHTALI	1627-1650
Eleştirel Okuma Dersinin Çıktıları Üzerine Bir Araştırma A Study on Outcomes of the Critical Reading Course Cafer ÇARKIT	1651-1670
Grounded Teori ya da Temellendirilmiş Kuram, Gömülü Teori, Kuram Oluşturma vs. Kullanımı Adına Yol Haritası ... Or A Roadmap for Using Grounded Theory İlhan GÜNBAZI, Volkan AŞKUN	1671-1697
Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Kaygı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Relationship Between Social Media Use to Social Anxiety and Risky Behaviors in Adolescents Berkan DUMAN, Şule BAŞTEMUR	1698-1714
Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Sorulan Grafik Sorularının Grafik Okuryazarlığı Becerileri Açısından İncelenmesi An Investigation of Graphic Questions Asked in Secondary Education Transition Exams in Türkiye in Terms of Graphic Literacy Skills Üzeyir YENİÇERİ, Safure BULUT	1715-1741

Farklı Ülkelerin Öğretim Programlarının İçerik Boyutunun İncelenmesi: Yeni Bir İçerik Çerçevesi Önerisi Examining the Content Aspect of Curriculums of Different Countries: Proposal for a New Content Framework Mustafa KANDIRMAZ, Pelin ÜREDİ, Esra DOĞAN, Betül BİNİCİ-İLASLAN	1742-1765
Uzaktan Eğitim Sürecinde Özgün Baskı Resim Dersine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi Examination of Student Opinions on Printmaking Course in Distance Education Process Şevval Nur ŞEN, Vesile AYKAÇ	1766-1792
Sözel Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerin Sözel-Dilsel Zekâ Alanlarına ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi The Effect of Verbal Intelligence Games on 2nd Grade Primary School Students' Verbal-Linguistic Intelligence Areas and the Turkish Course Attitudes Gökhan COŞANAY, Başak KASA AYTEN	1793-1809
Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerileri Political Literacy Skills of Secondary School 7th Grade Students Yaşar KOP, Haldun Mete ASLAN	1810-1828
Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışmalı Konuların Etkili Öğretimine Yönelik Bir Meta Sentez A Meta-Synthesis for the Effective Teaching of Controversial Issues in the Social Studies Course Yağmur BAHAR, Nilay T. BÜMEN	1829-1864
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği: Ölçek Uyarlama Çalışması Teacher Attitude Scale Towards Inclusive Education and Teacher Self-Efficacy Scale Towards Inclusive Education: Scale Adaptation Study Mehmet DEMİRKOL, Nesih KUŞÇA	1865-1883
Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme-Soruşturma Rehberinin Yasal Belgeler ve Muhakkiklik (Denetçilik) Görevi Temelinde İncelenmesi An Analysis of the Ministry of National Education's Investigation Guide Based on Legal Documents and the Duty of Inspectorate Ahmet BULUT, Erdal TOPRAKÇI	1884-1909
Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarına Yönelik 7.Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk, Beklenti, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi Examination of 7th Grade Students' Readiness, Expectations, Satisfaction and Academic Achievement Levels for Online Learning Environments İhsan ÜNLÜ, Rıdvan KALKAN	1910-1929

Görsel Sanatlar Öğrencilerinin Bakışıyla Okulda Bir Gün: Storyboard Uygulaması A Day at School from the Perspective of Visual Arts Students: Storyboard Practice Suzan ARSLAN	1930-1950
Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Informatics Technologies in Line with the Opinions of Formator Teachers and School Administrators Evaluation Hilal KAZU, Ali AKTAŞ	1951-1967
Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği-Çocuk Formunun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Adaptation of the Alabama Parenting Questionnaire-Child Form into Turkish: A Study of Validity and Reliability Fatma Nur İSPENOĞLU, Ali ÇEKİÇ	1968-1989
COVID-19 Hibrit Döneminde Ters Yüz Edilmiş Bir Sınıfta Yabancı Dil Öğrencilerinin Dil Başarısı ve Kaygısı The Effect of Flipped Classroom Teaching on EFL Learners' Language Achievement and Anxiety during Hybrid Covid-19 Period Parisa ASLAN	1990-2013

A Study of Teachers' Opinions on the Abolition of the Minimum Passing Score in the Higher Education Institutions Examination

Aytaç ATİK, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-6141-913X

Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0002-1399-138X

Abstract

The education system is one of the most important factors affecting the future of a society. In the Turkish education system, students are required to get a certain score in order to make a choice in the transition to higher education exam. However, in the 2021-2022 academic year, the application of the threshold score in the Higher Education Institutions Examination (YKS) was terminated. In this context, it is aimed to reveal the opinions of teachers about the removed threshold score in the research. In the research, qualitative research design was used to examine the subject in depth, and the data were obtained by interview technique. The study group of the research consisted of 22 teachers from different branches working in primary, secondary, and high schools in Samsun. An interview form was used as a data collection tool in the research. The data were analyzed by making content analysis. As a result of the research, as the positive aspects of the abolition of the YKS dam application; Teachers stated features such as university education, increase in education level as a country, decrease in exam stress, and economic mobility. The negative aspects of the abolition of the YKS dam application were expressed as the decrease in the quality of education, the decrease in the number of qualified graduates, the increase in unemployment, the psychological problems to be experienced due to unemployment, the dragging of the students into laziness and the students' dormitory/accommodation problems.

Keywords: minimum passing score, teachers' opinions, examination system, higher education entrance examination



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1554-1570
DOI
10.17679/inuefd.1219450

Article Type
Research Article

Received
15.12.2022

Accepted
09.10.2023

Suggested Citation

Atik, A. & Kasapoğlu Tankutay, H. (2023). A study of Teachers' Opinions on the Abolition of the Minimum Passing Score in the Higher Education Institutions Examination, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1554-1570. DOI: 10.17679/inuefd.1219450

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The education system is one of the most important factors affecting the future of a society. Changes in the education system primarily affect students, parents, teachers, and, indirectly, all aspects of society. In the Turkish education system, there is an examination system that evaluates the academic skills of students in transition from secondary education to higher education. The Higher Education Institutions Examination (YKS) is a transitional examination system from secondary education to higher education, which was previously applied under other names but started to be implemented with its new name by the Student Selection and Placement Center in the 2017-2018 academic year. According to this exam, students are required to get a certain score in order to choose higher education. It is not possible for students who fall below this score to choose a university. However, with the new change made in the 2021-2022 academic year, the application of the threshold score in the Higher Education Institutions Examination (YKS) was terminated, and the way for every student to go to the university without the score requirement was opened.

Purpose

In this context, the aim of the study was to reveal the opinions of teachers about the abolished threshold score, and the questions were asked to the teachers about the reasons for the abolition of the threshold score application and what could be the positive and negative aspects of this application.

Method

In the research, a qualitative approach was preferred to examine the subject in depth. The phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the researches carried out with the interview technique. The study group of the research was determined by maximum diversity sampling and consisted of 22 teachers, 11 women and 11 men, working of different ages, different school types, and different branches in Samsun. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. The form includes demographic questions about the participants' age, gender, branches, educational status, professional seniority, the type of school they work at, the reasons for the abolition of the threshold point application, and the positive or negative consequences of this change. was included.

Findings

The content analysis method was used in the analysis of the research findings. Findings were classified according to their similarities, and concepts were interpreted under themes. Expert opinion and literature were used to evaluate the suitability in the process of coding the concepts and classifying them according to themes. For validity and reliability, attention was paid to the impartiality of the researchers, the consent of the participants, the selection of the participants on a voluntary basis, the clear expression of their demographic characteristics, and the pre-interviews with the participants before the application. Necessary explanations were made for the purpose of the research about the interview form and the questions in the interview form. The research process was explained in detail, the findings were evaluated by comparing them with the literature, and it was aimed to reach realistic results that could be

reached as a result of the application. Care was taken to ensure that the participants were comfortable expressing their views and were objective as researchers throughout the process. In order to express the findings of the research more clearly, the original statements of the participants were also included. The number of participants (f) and percentages (%) related to the themes obtained in the research findings are presented.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, the reasons for teachers to remove the threshold point application were put forward under the title of statistical, economic, psychological, educational, political, and social reasons. Positive aspects; University education of students is expressed in terms such as increasing the level of education as a country, decreasing exam stress, and economic mobility. The negative aspects are the decrease in the quality of education, the decrease in the number of qualified graduates, the increase in unemployment, the psychological problems to be experienced due to unemployment, the laziness of the students, and the dormitory/accommodation problems of the students. When these views were examined, three positive and negative themes were reached in the categories of education, psychology, and economy.

As a result of the research, it can be suggested that international standards should be taken into account when making exam changes, student selection and placement, examination systems in developed countries and updates should be made in this context. At the same time, the effectiveness of the said system can be evaluated by making pilot applications before the exam systems are changed.

Yüksek Öğretim Kurumları Sınavında Baraj Puanı Uygulamasının Kaldırılması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Aytaç ATİK, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-6141-913X

Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1399-138X

Öz

Eğitim sistemi bir toplumun geleceğini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikler başta öğrenciler olmak üzere veliler, öğretmenler ve dolaylı şekilde toplumun bütün yönlerini etkilemektedir. Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerde öğrencilerin akademik becerilerini değerlendiren bir sınav sistemi bulunmaktadır. Öğrencilerin yükseköğretime geçiş sınavında tercih yapabilmeleri için belirli bir baraj puanı almaları gerekmektedir. Bu baraj puanının altında kalan öğrencilerin üniversite tercihi yapmaları mümkün değildir. Ancak 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda (YKS) baraj puanı uygulamasına son verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin kaldırılan baraj puanı ile ilgili olarak görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, konunun derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma deseni kullanılmış, veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Samsun ilinde ilkokul, ortaokul, lisede görev yapmakta olan farklı branşlardan 22 (yirmi iki) öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda YKS baraj puanı uygulamasının kaldırılmasının olumlu yönleri olarak; öğretmenler, öğrencilerin üniversite eğitimi alması, ülke olarak eğitim seviyesinin artması, sınav stresinin azalması, ekonomik hareketlilik gibi özellikleri belirtmişlerdir. YKS baraj uygulamasının kaldırılmasının olumsuz yönleri olarak öğretmenler tarafından, eğitimde kalitenin düşmesi, nitelikli mezun sayısının azalması, işsizliğin artması, işsizlik sebebiyle yaşanacak psikolojik sorunlar, öğrencilerin tembelliğe sürüklenmesi ve öğrencilerin yurt/barınma sorunları yaşamaları şeklinde görüşler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: baraj puanı, öğretmen görüşleri, sınav sistemi, yüksek öğretime geçiş sınavı



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1554-1570
DOI
10.17679/inuefd.1219450

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.12.2022

Kabul Tarihi
09.10.2023

Önerilen Atıf

Atik, A. & Kasapoğlu Tankutay, H. (2023). Yüksek Öğretim Kurumları Sınavında Baraj Puanı Uygulamasının Kaldırılması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1554-1570. DOI: 10.17679/inuefd.1219450

Yüksek Öğretim Kurumları Sınavında Baraj Puanı Uygulamasının Kaldırılması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Yükseköğretim, bireylerin mesleki alanda profesyonel ve uzmanlık eğitimleri aldıkları, ortaöğretim (lise) sonrasında ön lisans, lisans ve lisansüstü gibi süreçleri içeren öğretim kademesini temsil etmektedir. Yükseköğretim örgün eğitim sisteminin en üst basamağını oluşturmaktadır. Lise ve dengi okullardan mezun olan öğrenciler, öğrenci seçme ve yerleştirmeye yönelik sınavlarda aldıkları puanlara bağlı olarak, bu eğitim kademesinde belirli mesleki alanlara yönelik eğitimler almaktadır (Tuncer, 2017). Öğrenciler üniversiteye yerleşebilmek amacıyla, yoğun çalışmalar ve fedakârlıklar yapmaktadır. Üniversiteye hazırlanma süreci, öğrenciler için öğretmen ve veli desteğini gerektiren, hayati bir öneme sahip olan, Türkiye genelinde en çok öğrencinin yarıştığı, oldukça uzun ve zorlu bir aşamayı temsil etmektedir (Baş ve Kıvılcım, 2019).

Öğrencilerin gelecekte sahip olacakları meslekler üniversitede okuyacakları bölümlerle, bu bölümler ise sınavda elde edecekleri puanlarla yakından ilişkilidir. Üniversite sayısının sınırlı olması ve çok sayıda öğrencinin bu üniversitelere yerleşme amacının bulunması, 1970'li yıllardan itibaren çeşitli seçme ve yerleştirme yöntemlerinin uygulanmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda 1974 yılında üniversiteye yerleşecek olan öğrenciler aldıkları puanlar ve tercihleri doğrultusunda merkezi yerleştirme yapılarak üniversiteye yerleşmiştir (Temli-Durmuş ve Kasa, 2015).

Üniversiteye giriş için uygulanan sınav sisteminin sürekli değiştirilmesi, günümüzde devam eden bir olgudur. Sınav sisteminin çok kısa sayılabilecek dönemlerde sürekli değişikliğe uğraması, özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrenci seçme ve yerleştirmede sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır (Sarıca, 2019). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme ile ilgili sınavda yapılan son değişiklik baraj uygulamasının kaldırılması şeklindedir. Bu uygulama öncesinde sınav sisteminde üniversite tercihinin yapılabilmesi amacıyla sınavdan belirli düzeyde temel bir puan alınması gerekmektedir. Bunun yapılmasındaki amaç, üniversiteye girecek adayların belli bir bilgi birikimine ulaşmış olmasıdır. 1974 yılından beri süregelen baraj puanı uygulamasının Şubat 2022 tarihinde, sınava giren aday sayısının artması ve kontenjanların puan üstünlüğüne göre sıralanması sebebiyle gereksiz bir uygulama olduğu düşünülerek kaldırılması sonrasında, öğrencilerin çok düşük puanlar alsa dahi tercih yapabilmesi mümkün olmaktadır. Bu bakımdan kararın sınav sistemine, öğrencilere, öğretmenlere, tercih durumlarına ve üniversitelerde sunulan eğitimin niteliğine etkileri hakkında değerlendirilmeler yapılmamıştır. Dolayısıyla literatürde konu ile ilgili doğrudan yapılmış araştırma bulunmamasına rağmen, ilişkili araştırmaların olduğu söylenebilmektedir (Baş ve Kıvılcım, 2019; Koçak ve diğ., 2017; Tuncer, 2017).

Her dönemde merkezi sınavlar, yapılan uygulamalar bakımından eleştirilerin odağında olmuştur. Toplumun her kesiminden farklı öneriler sunma noktasında kısır bir döngü yaşanmaktadır. Sistem üzerinden yapılan birçok politik tartışma, çözüm ya da fayda sağlamayacağı gibi sistemin içinde olan öğrenci, öğretmen ve velileri olumsuz etkilemektedir (Cohen & Khalaila, 2014; İnanç ve Hanımoğlu, 2011; Kılıcı, 2003; Van Schoor, 2021). Toplumun neredeyse tüm paydaşlarını ilgilendiren bir sınavda baraj puanı uygulamasının kaldırılması herkes için dikkat çekici ve önemli bir konu olarak düşünülmektedir. Eğitim sistemini önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin görüşleri, bu alanda yapılacak olan diğer çalışmalara yön

verebilecek olması ve mevcut uygulamanın değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle, araştırmada öğretmenlerin değiştirilen sınav sistemine yönelik görüşlerinin ortaya konulması ve sınav sisteminin bu bağlamda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmış olup, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Baraj puanı uygulamasının kaldırılma nedenleri sizce nelerdir?
2. Yapılan bu değişikliğin ortaya çıkaracağı olumlu ya da olumsuz sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, konunun derinlemesine incelenebilmesi için nitel bir yaklaşım tercih edilmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Nitel çalışma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmalardır (Nassaji, 2020). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde bir olgu, durum ya da olaya ilişkin görüşlerin ortaya çıkarılması sağlanmaktadır. Araştırmacı neden ve nasıl sorularıyla hedeflenen durumu ayrıntılı bir şekilde incelemeye çalışır (Allan, 2020; Karahan ve diğ., 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinde ilkokul, ortaokul, lisede görev yapmakta olan farklı branşlardan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin tespit edilmesinde maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde esas amaç araştırma probleminin konusu hakkında maksimum düzeyde fikre ulaşılabilmesidir (Krippendorff, 2013). Maksimum çeşitlilik örneklemei yapılırken incelenen olgu hakkında en fazla bilgi edinmeyi olanaklı kılacak etkenler belirlenmelidir (Stratton, 2021). Bu açıdan araştırmacı öncelikle farklılara odaklanmalı ve farklılık içinden benzer veya ortak yönlerin bir listesini oluşturmalıdır (Myring, 2021). Bu amaçla Samsun Atakum bölgesinde random yoluyla seçilen 3 ilkokul 3 ortaokul ve 3 liseyle araştırmaya destek olmaları için iletişime geçilmiş ancak 2 ilkokul, 3 ortaokul, 3 lise gönüllü olarak destek vermiştir. Bu okullarda araştırmaya katılmaya gönüllü ilkokullardan 5 öğretmen, ortaokullardan 9 öğretmen, liselerden farklı özelliklerde 8 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1
Benzer ve Ortak Yönler Listesi

	Cinsiyet (Kod)	Branş	Yaş	Kıdem Yılı	Okul Türü	Eğitim Düzeyi
1	K (K1)	Sınıf Öğretmeni	21-30	0-10	Ortaokul	Yüksek Lisans
2	K (K2)	Coğrafya	31-40	10-20	Lise	Lisans
3	E (E1)	Matematik	31-40	10-20	Ortaokul	Lisans
4	E (E2)	Sınıf Öğretmeni	21-30	0-10	İlkokul	Lisans
5	K (K3)	Sınıf Öğretmeni	41-50	20 ve üzeri	İlkokul	Lisans
6	E (E3)	Müzik	41-50	0-10	Lise	Lisans
7	K (K4)	Türk Dili ve Edebiyatı	21-30	0-10	Lise	Yüksek Lisans
8	E (E4)	Okul Öncesi Öğretmeni	31-40	10-20	Ortaokul	Lisans
9	K (K5)	Matematik	51-60	20 ve üzeri	Lise	Lisans
10	K (K6)	Fen Bilimleri	31-40	10-20	Ortaokul	Lisans
11	E (E5)	Sınıf Öğretmeni	21-30	0-10	İlkokul	Yüksek Lisans

12	E (E6)	İngilizce	41-50	20 ve üzeri	Ortaokul	Lisans
13	E (E7)	Türk Dili ve Edebiyatı	31-40	10-20	Lise	Lisans
14	K (K7)	Türkçe	41-50	20 ve üzeri	Ortaokul	Lisans
15	K (K8)	Sınıf Öğretmeni	21-30	0-10	İlkokul	Yüksek Lisans
16	E (E8)	Fizik	31-40	10-20	Lise	Lisans
17	K (K9)	Tarih	31-40	10-20	Lise	Lisans
18	E (E9)	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	31-40	10-20	Ortaokul	Lisans
19	E (E10)	Matematik	51-60	20 ve üzeri	Lise	Lisans
20	K (K10)	Türkçe	31-40	10-20	Ortaokul	Lisans
21	E (E11)	Beden Eğitimi	31-40	10-20	Ortaokul	Lisans
22	K (K11)	İngilizce	31-40	10-20	İlkokul	Lisans

Örnekleme dahil edilen öğretmenler belirlenirken çeşitlilik göstermeleri sağlanmaya çalışılmış, cinsiyet, okul türü, kıdem, yaş, eğitim düzeyi ve branş farklılıkları gözlemlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 11'inin kadın, 11'sinin erkek olduğu görülmektedir. Branşlara göre dağılımda tabloda belirtilen her branştan çeşitli sayıda katılımcı bulunmaktadır. 21- 30 yaş aralığında beş katılımcı, 31-40 yaş aralığında on bir katılımcı, 41-50 yaş aralığında dört katılımcı, 51-60 yaş aralığında iki katılımcı bulunmaktadır. Altı katılımcının hizmet süresi 0-10 yıl arası, on bir katılımcının 10-20 yıl arası, beş katılımcının ise 20 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların beşi ilkokulda, dokuzu ortaokulda, sekizi de lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların on sekizi lisans, dördü ise yüksek lisans mezunudur.

Verilerin toplanması

Çalışmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda sık tercih edilen, sosyal gerçekliği ortaya çıkarmada derinlemesine araştırma yapmak için kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Görüşülen kişiler ile yüz yüze veri toplamak araştırmanın derinliğini artıran bir faktördür (Yüksel, 2015). Görüşme tekniği, görüşülen kişi ve araştırmacı arasında belirli bir konu hakkında bilgi toplama amacıyla genellikle bire bir uygulanan bir tekniktir (Yıkılmış, 2020). Görüşmeler 2022 yılı mart ayı içinde yüz yüze yapılmış ancak pandemi koşullarından kaynaklı 3 katılımcı ile zoom üzerinden görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin rahat bir ortamda gerçekleşmesi hedeflendiği için bu çalışmadaki görüşmelerin, öğretmenlerinden kendilerini daha rahat hissedebilecekleri yerlerde, onlar için en uygun zamanda yapılması tercih edilmiştir. Araştırma soruları oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılmış, araştırmanın amacına uygun olabilecek 6 soru belirlenmiştir. Oluşturulan soru havuzundan araştırmacıların bir alan uzmanına danışarak belirlediği 2 soru ve demografik bilgileri içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma verilerini toplamak için oluşturulmuştur. Formda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, eğitim durumu ve okul türüne ilişkin demografik bilgiler yer alırken ve 'Baraj puanı uygulamasının kaldırılma nedenleri sizce nelerdir?' ayrıca formda 'Yapılan bu değişikliğin ortaya çıkaracağı olumlu ya da olumsuz sonuçlar nelerdir?' sorularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü, farklı özelliklere sahip katılımcılara kimlik bilgilerinin gizliliğine ve onlardan elde edilecek verilerin bilimsel çalışma için kullanılacağına ilişkin güvence verilmiştir. Zoom üzerinde görüşme gerçekleştirilen katılımcılardan izin istenerek görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 15-20 dakika sürmüştür.

Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği, elde edilen verilerin bilimsel süreçler kullanılarak tarafsız, güvenilir, tekrarlanabilir ve açık bir şekilde sunumu ile mümkündür. Ancak özellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimleri ile ilgili alanlarda durumların ve olguların kendine özgü özellikleri bulunması çoğu zaman bunların tekrarlanmasını imkânsız hale getirmektedir. Bu durum nitel araştırmaların bir sınırlılığı gibi görülse de, araştırma sürecinin baştan sona açık bir şekilde sunulması ve her aşamada açıklayıcı örneklerin yer alması nitel araştırmaların sınırlılıklarını önemli düzeyde ortadan kaldırmaktadır (Sandelowski ve Barrosoi, 2002). Hammersley'e (2012) göre nitel araştırmalar sınırlı ve tek bir ölçüt ile temsil edilemeyecek kadar geniş bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla nitel araştırmaların her birinin kendine özgü bir yapısının bulunduğu söylenebilir. Bu yapı nedeniyle, nitel araştırmalarda araştırmacının rolü önem kazanmaktadır (Alrasheedi, 2021). Nitel araştırmalarda inanılabilirliği sağlamak için iç geçerlilik yerine kullanılması önerilen yöntemlerden birkaçı; uzun süreli etkileşim, araştırmacının önyargılarını azaltma, katılımcıların teyit edilmesi ve yöntemlerin çeşitliliğidir. Güvenirliğin sağlanabilmesi amacıyla bu çalışmada katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Görüşme formunun uygulanmasından önce katılımcılarla ön görüşmelerde bulunmuş ve araştırmanın amacı ile görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca görüşme formu katılımcılara birebir şekilde uygulandığı için katılımcı teyidi koşulunun da sağlandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada katılımcılar ile yüz yüze görüşülmüştür. Her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Katılımcılara ulaşılarak görüşmeler yapılmış, randevu alınarak katılımcıların uygun oldukları zaman ve yerde görüşmelerin yapılması planlanmıştır. Her görüşme öncesinde katılımcılara çalışmayla ilgili kısa bir bilgi verilmiş, katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak aktarılabilişliğin sağlanması amaçlanmış, katılımcıların hangi değişkenler açısından değişkenlik gösterdiği ayrıntılı bir şekilde sunulmuş, görüşme formundaki sorulara çalışmada yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların evrene genelleme olanağına sahip olmaması araştırmanın en önemli sınırlılığı ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda derinlemesine analiz yapılmasına olanak sağlamak için katılımcı sayısının düşük olması bu durumun en önemli nedenlerinden biridir (Hennink & Kaiser, 2021).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, araştırma deseni ve veri toplama araçlarının nitel olması bakımından, nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veri analiz yöntemleri betimsel analiz ve içerik analizi olarak iki kategoride uygulanmaktadır. Betimsel analiz, analiz sürecinde uygulanacak kodlama ve temaların önceden belirlendiği analizi ifade etmekte iken; içerik analizi kod ve temaların analiz sürecinde içeriğe bağlı olarak ortaya çıkması durumunda kullanılmaktadır. Bu çalışmada kod ve temalar önceden belirlenmediği için içerik analizi kullanılmıştır (Morgan 1993). İçerik analizi verilerin geçerli ve tekrarlanabilir şekilde analiz edilmesine imkân sağlayan, araştırmacıyı sınırlandırmayan ve verilerin çok yönlü değerlendirilmesine imkan sağlayan bir tekniktir (Krippendorff, 2009). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verilerin doğru bir şekilde ifade edilmesini ve açıklanmasını sağlayan ilişki ve kavramların ortaya çıkarılmasıdır. Bu süreçte veriler derinlemesine bir işleme tabi tutulur. Her veri birbirinden bağımsız şekilde analiz edilir ve kodlamalar yapılır. Daha sonra yapılan

kodlamalar arasında ilişkiler kurulur ve kategoriler ortaya çıkarılır. Bu kategorilere bağlı olarak da yeni ilişkilendirmeler yapılarak temalar ortaya çıkar. Dolayısıyla elde edilen veriler arasında ilişkilendirmeler yapılarak her aşamada yeni ve kapsayıcı üst kavramlara ulaşılır. Bu şekilde veriler organize edilerek açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Alrasheedi, 2021). Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) büyüklük ve aralık dikkate alınarak, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri x 100 kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma dahilinde baraj puanı uygulamasının kaldırılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinde 1, yapılan bu değişikliğin ortaya çıkartacağı olumlu durumlara ilişkin görüşlerde 1 maddede farklılık çıkmıştır. Bu araştırmaya yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında %90 üzerinde uyumluluk olduğundan güvenilirlik sağlandığı kabul edilmiştir.

Bu araştırma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kurumdan 05.12.2022 tarih ve E-81614018-000-2200051112 sayı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, araştırmanın problemleri doğrultusunda iki başlık altında verilmiştir.

Araştırmanın “Baraj puanı uygulamasının kaldırılma nedenleri sizce nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların YKS baraj puanının kaldırılması ile ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Baraj Puanı Uygulamasının Kaldırılma Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
İstatistik	Kontenjanları doldurmak	11	50
	İşsizlik oranının azaltılması	9	40
	Üniversite sayısını arttırmak	2	10
Ekonomi	Özel üniversiteler için ekonomik kazanç	9	40
	Yurtlar için ekonomik hareketlilik	7	32
Psikolojik	Sınav stresini azaltmak	3	14
	Sınava olan önyargıyı yıkmak	2	9
Eğitim	Eğitim seviyesinin yükseltilmesi	3	14
	Bilimsel araştırmalar sonucu	2	9
Politik sebepler	Hükümet politikası	6	27
	Başarısızlığın üstünü örtmek	2	9
	Umut tacirliği	1	5
Toplumsal	Genel bir istek, beklenti	3	14
	Herkese eşit ölçüde imkân tanıma	1	5

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla görüş istatistik kategorisinde % 50'lik oranla kontenjanları doldurma (K8, K9, K10, E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E12) temasında ve % 40'lık oranla işsizlik oranının azaltılması (K1, K5, K9, K10, E2, E6, E7, E10, E12) temasında karşımıza çıkmaktadır. Yine %40'lık bir oran ise ekonomi kategorisinde, özel üniversitelerin ekonomik kazanç sağlaması (K2, K5, K7, K10, E3, E6, E7, E10, E12) temasındadır. Öğretmenler; altı kategori altında üniversite sayısını arttırmak, başarısızlığın üstünü örtmek, işsizlik oranını azaltılması, kontenjanları doldurmak, sınava olan ön yargıyı yıkmak, stresi

azaltmak, eğitim seviyesinin yükseltilmesi, hükümet politikası, yurtlar için ekonomik hareketlilik, bilimsel araştırmalar sonucu, genel istek, umut tacirliği ve herkese eşit ölçüde imkân tanıma temalarında fikirlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yapılan bu değişikliğin en önemli sebeplerinin, istatistiksel ve ekonomik olduğunu dile getirmişlerdir. Daha az sayıda öğretmen ise eğitim, psikolojik ve toplumsal sebepler nedenleriyle böyle bir karar alındığını vurgulamışlardır.

Eğitim kategorisinde K3 kodlu katılımcı *'Baraj puanının kaldırılmasının sebebini üniversite eğitimi alan kişi sayısını arttırmak ve bu sayede ülkenin eğitim seviyesini yükseltmek olarak görüyorum.'* ifadesini kullanarak eğitim seviyesinin yükseltilmesi temasında fikrini ortaya koyarken, K4 kodlu katılımcı *'Her ilde açılan ve son zamanlarda sayısı oldukça artan özel üniversitelerdeki boş kalan kontenjanların doldurulması için alınmış bir karar olarak görüyorum.'* ifadesini ortaya koyarak istatistik kategorisinde, kontenjanları doldurma temasına vurgu yapmıştır.

Ekonomi kategorisinde K5 kodlu katılımcı *'Genç işsizlik oranının düşürülmesi için alınmış bir karar olduğunu düşünüyorum.'* ifadesini kullanarak işsizlik oranının azaltılması temasında fikrini ortaya koyarken, E11 kodlu katılımcı *'Baraj puanlarının kalkmasının daha fazla öğrencinin lisans düzeyinde eğitim almasını sağlayacağı açıktır. Bu durum ülkenin eğitim düzeyinin yukarılara çıkmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, üniversite kontenjanlarının dolmasına da katkı sağlayacağı açıktır. Ancak, her öğrencinin üniversiteye yerleşmesi ve lisans mezunu olması mezuniyet sonrası iş dünyasında sıkıntılar yaratacaktır. Üniversite mezunu herkes, okuduğu bölüme ve niteliğine bakmaksızın daha iyi pozisyonlarda çalışmak isteyecek ve iş beğenmeyecektir.'* ifadesini ortaya koyarak eğitim ve toplumsal kategorilerde, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve genel bir istek- beklenti temasında görüşünü ortaya koymuştur.

Politik sebepler kategorisinde K6 kodlu katılımcı *'Eğitim sistemimizin verimsiz. Bu sistemden kaynaklı başarısızlığın üstünü örtmek için yapılan uygulamayı bir araç olarak görüyorum.'* ifadesini kullanarak başarısızlığın üstünü örtme temasındaki fikrini ortaya koyarken, E2 kodlu katılımcı *'Şahsi fikrim birçok sebebi vardır ama öne çıkan sebepleri; işsizlik oranının düşürülmesi, kontenjanların boş kalmasının önüne geçilmesi ve mezun sayımızın istatistik olarak yükselmesidir.'* ifadesini ortaya koyarak istatistik ve eğitim kategorilerine vurgu yapmıştır.

Psikoloji kategorisinde E9 kodlu katılımcı *'Sınav stresini azaltarak öğrencilerin başarısını arttırabilir. Akademik başarısı düşük olan öğrencileri için de bir fırsat olarak görülebilir.'* ifadesini kullanarak sınav stresini azaltma temasındaki fikrini ortaya koyarken, E3 kodlu katılımcı *'Boş kontenjanları doldurarak ekonomik hareketlilik sağlanması temel sebeptir fakat sonuçları ağır olacaktır. Baraj puanının dahi geçecek akademik yeterliliğe sahip olmayan gençlerimiz işsizlik oranını da yükseltmemek için kısa vadeli ekonomik planlara kurban edilmektedir.'* ifadesini ortaya koyarak istatistik ve ekonomi kategorilerine vurgu yaparken, başarısızlığın üstünü örtme ve hükümet politikası temasında görüşünü ortaya koymuştur.

Katılımcılar tarafından en çok görüş bildirilen kategoriler ekonomi, istatistik ve politik sebepler olmuştur. Çeşitli kategorilerden şu ifadeler dikkat çekicidir. E1 kodlu kullanıcı, *'2021 yılında 250 bine yakın kontenjanın boş kalması ve bu sebeple özel üniversitelerin bu yönde talepte bulunmasının bu kararın alınmasında etkisi büyüktür.'*, E7 kodlu kullanıcı *'Bu uygulamanın eğitime sağlayacağı olumlu bir katkı yoktur, tamamen politik ve ekonomik bir karardır. Kısa vadede işsizlik sorununu istatistiksel olarak azaltma çalışmasıdır. Uzun vadede büyük sorunlar*

doğuracağı yadsınamaz bir gerçektir. ve E10 kodlu kullanıcı *'Kesintisiz 12 yıllık eğitimin ardından üniversite eğitimini devam ettirerek işsizlik oranının azaltılması hedeflenmiştir.'* şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın “Yapılan bu değişikliğin ortaya çıkartacağı olumlu ya da olumsuz sonuçlar sizce neler olabilir?” alt problemine ilişkin bulgular

Yapılan değişikliğin ortaya çıkartacağı olumlu ya da olumsuz sonuçlarına ilişkin katılımcıların görüşleri analiz edilmiş, aşağıda tema ve kodlamalar halinde sunulmuştur.

Tablo 3

Yapılan Bu Değişikliğin Ortaya Çıkartacağı Olumlu ya da Olumsuz Sonuçlar

<i>Temalar</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
Olumlu	Eğitim	Üniversite eğitimi almak isteyenler için fırsat	6	27
		Ülke olarak eğitim seviyemizin artması	5	23
		Yeteneğe yönelik bölümlerin önünü açması	4	18
	Psikolojik	Meslek liselerinin geçişlerinde kolaylık	2	9
		Sınav stresinin azalması	4	18
		Öğrencilerin başarı duygusunu tatması	2	9
		Ekonomi	Ekonomik hareketlilik	5
Olumsuz	Eğitim	Eğitimde kalitenin düşmesi	11	50
		Nitelikli mezun sayısının azalması	10	45
	Ekonomi	Meslek liselerine yönelimin azalması	5	23
		İşsizliğin artması	1	5
		Tarım ve sanayide eleman yetersizliği	7	32
	Psikolojik	İşsizlik sebebiyle yaşanacak psikolojik sorunlar	2	9
		Öğrencileri tembelleğe sürüklemesi sorunları	5	23
		Hedeflediği bölümler dışını tercih etmesi	4	18

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında görüşlerini bildirmişlerdir. En fazla olumlu görüş bildirdikleri kategori % 27'lik oranla eğitim kategorisindeki üniversite eğitimi almak isteyenler için fırsat olması (K2, K3, E5, E6, E11, E12) görüşüdür. % 23'lük oranla ise eğitim ve ekonomi kategorilerden iki tema, ekonomik hareketlilik (K3,E3, E9, E10, E12) ve ülke olarak eğitim seviyemizin artması (K3, K10, E6, E11, E12) karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler olumlu görüş olarak eğitim, psikoloji ve ekonomi kategorileri altında meslek liselerinin geçişlerinde kolaylık, öğrencilerin başarı duygusunu tatması, sınav stresinin azalması, üniversite eğitimi almak isteyenler için fırsat, yeteneğe yönelik bölümlerin önünü açması, ekonomik hareketlilik ve ülke olarak eğitim seviyemizin artması temalarında fikirlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin en fazla olumsuz görüş bildirdikleri tema ise eğitim kategorisi altında yer alan % 50'lik oranla eğitimde kalitenin düşmesi (K1, K3, K4, K5, K8, E1, E2, E6, E7, E10, E11) görüşüdür. Yine eğitim kategorisi altında % 45'lik oranla ise nitelikli mezun sayısının azalması (K3, K6, K8, E1, E6, E7, E8, E10, E11, E12) teması karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler olumsuz görüş olarak eğitim, ekonomi, psikolojik ve toplumsal kategoriler altında, eğitimde kalitenin düşmesi, nitelikli mezun sayısının azalması, meslek liselerine yönelimin azalması, işsizlik sebebiyle yaşanacak psikolojik sorunlar, öğrencileri tembelleğe sürüklemesi, tarım ve sanayide eleman yetersizliği, fırsat eşitsizliğinin artması, öğrencilerin hedeflediği bölümler dışını tercih etmesi, öğrencilerin yurt, barınma sorunları, işsizliğin artması şeklinde on temada fikirlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yapılan bu değişikliğin olumsuz sonuçlarının daha çok

olacağını dile getirmişlerdir, hatta bir kısmı 'Kesinlikle olumlu bir sonucu olmayacaktır' görüşünü dile getirmiştir. Daha az sayıda katılımcı ise olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmiş ve bu konudaki fikirlerini belirtmiştir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin baraj puanı uygulamasının kaldırılmasının ortaya çıkartacağı olumlu ya da olumsuz sonuçlarına ilişkin belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Eğitim kategorisinde E11 kodlu katılımcı '*Meslek liselerine yönelim azalacak herkes lisans düzeyinde eğitime odaklanacaktır. Bu da toplumda ve iş dünyasında sıkıntılara neden olacaktır.*' ifadesini kullanarak meslek liselerine yönelimin azalması temasındaki görüşünü ortaya koyarken, K10 kodlu katılımcı ise psikoloji kategorisinden, sınav stresinin azalması temasını destekler görüşünü '*Sınav stresi yaşayan öğrencilerin bu karardan olumlu etkilenip sınav süresince daha rahat olacaklarını düşünüyorum.*' şeklinde ortaya koymuştur.

Ekonomi ve eğitim kategorilerinde E12 kodlu katılımcı '*Ekonomik olarak bir hareketlilik oluşacaktır. Birçok bölüme öğrenciler tercih yapacak ve üniversitede bölümler boş kalmamış olacaktır. Üniversite mezunu sayısı Avrupa standartlarına yaklaşacaktır.*' ifadesini kullanarak eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve ekonomik hareketlilik temalarında fikrini ortaya koyarken, E1 kodlu katılımcı '*Üniversiteleri ailelerinden uzaklaşmak için bir çıkış kapısı olarak gören binlerce öğrencinin hedef dışı tercihlerini attıracaktır.*' ifadesini ortaya koyarak toplumsal kategoride, öğrencilerin hedeflediği bölümler dışını tercih etmesi temasına vurgu yapmıştır.

Ekonomi kategorisinin yanında psikolojiye de değinen E10 kodlu katılımcı '*Üniversiteye gidemeyen öğrenci kalmaması amaçlanarak ekonomik hareketlilik ve işsizlik sayısının düşmesi çabasıdır.*' ifadesini kullanarak işsizlik sebebiyle yaşanacak psikolojik sorunlar temasında fikrini ortaya koyarken, K9 kodlu katılımcı '*Kısa süreli işsizlik oranını düşürmek ve üniversite mezunu sayısını istatistiksel olarak arttırmak için politik bir çözüm lakin hazırlığa alıştırılmış, emek etmeden elde edebilmeyi yaşamın bir parçası haline getirmiş bir kuşağında temellerini sağlamlaştıran bir karar olacaktır.*' ifadesini ortaya koyarak olayın toplumsal boyutuyla ilgili görüş sunmuştur.

Katılımcılar tarafından en çok görüş bildirilen kategoriler ekonomi, eğitim ve psikoloji olmuştur. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar arasında dikkat çekici olumlu görüşler; K2 kodlu kullanıcı '*Akademik olarak başarılı olamayan fakat yetenek sahibi olan gençlerimizin ilgilendikleri alanlara yönelmeleri için bir fırsat olarak görüyorum*', E9 kodlu kullanıcı '*Meslek lisesi çıkışlı ve yeteneği uygulamaya yönelik branşlarda gençlerin önünü açabilir*' E1 kodlu kullanıcı '*Zaten sıralamaya göre üniversitelere yerleştirilen öğrenciler için baraj puanı bence sadece engelleri arttırmaktan başka bir şey değildi.*' şeklindedir. Olumsuz olarak ise K5 kodlu kullanıcı, '*Özel ve Vakıf üniversitelerinin boş kalan kontenjanlarını doldurmak için alınmış bir karar olduğunu düşünüyorum*', E4 kodlu kullanıcı '*Öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğini daha da yukarıya taşıyacak bir karar olarak görüyorum. Şöyle ki, ekonomik gücü olan aileler öğrenciyi özel üniversitelerde iyi bölümlere kayıt ettirebilecekler.*' şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Tartışma

Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı'nda baraj puanı uygulamasının kaldırılması hakkında öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma da iki alt problem ilkokul, ortaokul ve lise de görev yapan çeşitli branşlardan 22 öğretmenin görüşlerine

göre değerlendirilmiştir. Araştırma YKS baraj puanı uygulamasının kaldırılma nedenlerine dair katılımcıların görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre, baraj puanı uygulamasının kaldırılma nedenlerinin başında boş kalan kontenjanları doldurmak gelmektedir. Katılımcılara göre sonraki en kuvvetli iki neden işsizlik sayısının düşürülmesi ve özel üniversitelere ekonomik kazanç sağlamak olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri istatistik, ekonomi, psikolojik, eğitim, politik sebepler ve toplumsal sebepler olmak üzere altı temada ve on üç kategoride farklı fikirler ortaya çıkartmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Helms (2008) üniversiteye giriş sistemi için tek bir doğru giriş sisteminin olmadığını dünyada dahi çok çeşitli giriş sistemlerinin mevcut olduğunu belirtmiştir. Ona göre bu sistemlerin oluşmasında devletlerin yönetim biçimi, üniversite kontenjanları, üniversitelerin özerklikleri, ülkenin öncelikleri ve kültür gibi çok sayıda etmen etkilidir.

Yine Sarıca (2019) yaptığı araştırmada üniversiteye giriş sınavı gibi önemli ve belirleyici sınavlara girecek olan öğrencilerin kaygı, endişe ve streslerinin bulunduğunu belirtmiştir. Yazara göre sınavla ilgili değişiklik yapılması, bunun dönem içinde duyurulması ve belirsizliklerin hemen çözülememesi gibi durumların bulgularımızda da ortaya çıkan öğrencilerin var olan kaygı, stres düzeylerini arttırması söz konusu olabilir. Demirbilek ve Levent (2019) kademeler arası geçişte uygulanan sınav sistemlerinde yapılan değişikliklere ilişkin araştırmalarında, okul yöneticilerinin sınavlara ilişkin niteliksel hedeflerin olması, objektiflik, mesleki ve akademik yönlendirmenin ülke ihtiyaçlarına uygun olması, kaldırma yerine iyileştirmenin yapılması şeklindeki görüşleri bulgularda ortaya çıkan ekonomik ve psikolojik sonuçları destekler niteliktedir. Benzer şekilde Can (2014) tarafından yapılan araştırmada eğitimde yapılan plansız değişimlerin sistemi daha da zorlaştırdığı, belirsizlikleri arttırdığı ve niteliğin artmasını engellediği belirtilmiştir.

Araştırmada baraj uygulamasının kaldırılmasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin yapılan görüşmelerde olumlu yönlerin; üniversite eğitimi almak, ülke olarak eğitim seviyemizin artması, yeteneğe yönelik bölümlerin önünü açması, meslek liselerinin geçişlerinde kolaylık, sınav stresinin azalması, öğrencilerin başarı duygusunu tatması ekonomik hareketlilik gibi özelliklerin olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık olumsuz yönlerin; eğitimde kalitenin düşmesi, nitelikli mezun sayısının azalması, meslek liselerine yönelimin azalması, işsizliğin artması, tarım ve sanayide eleman yetersizliği, işsizlik sebebiyle yaşanacak psikolojik sorunlar, öğrencileri tembelliğe sürüklemesi, öğrencilerin yurt/barınma sorunları, fırsat eşitsizliğinin artması, öğrencilerin hedeflediği bölümlerin dışında farklı tercihlerde bulunmaları şeklinde belirlenmiştir. Akpınar ve Aydın (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitim sistemimizde yapılan öğrenci odaklı değişimleri öğretmenlerin olumlu buldukları ifade edilmiştir. Araştırma bulgularında eğitim, psikoloji ve ekonomi boyutu başta olmak üzere bu görüşü destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Yine Akpınar ve Aydın'a (2007) göre sınava giren öğrenciler, yapılan olumlu revizeleri bile zamanlama yüzünden son dakika değişikliği olarak algılayabilmektedir. Bu da bulgularımızda psikoloji kategorisinde yer alan sınav stresini azaltması görüşünü ve olumsuz sonuçlardaki bulgulardan öğrencileri tembelliğe sürüklemesi görüşünü desteklemektedir. Yılmaz ve Nartgün (2021), Türkiye'de uzun yıllardır eğitim sisteminin oturtulamadığını, eğitimin her kademesinde yapılan değişikliklerin çocuklarda olumsuz etki yaratarak gelecek kaygısına neden olduğunu ve bunun arada kaybolan nesilleri meydana getirdiğini belirtmektedir. Burada da eğitim sisteminin sürekli değişmesi politik sebepler kategorisindeki hükümet politikalarını destekler niteliktedir. Ayrıca kaybolan nesilleri meydana getirmesi de yine bulgularımızdaki öğrencilerin hedeflediği bölümler dışını tercih etmesi temasını desteklemektedir. Eşme (2014) yaptığı araştırmada,

Türkiye’de yükseköğretime geçişin şartlarının arz ve talep bakımından elli yıl öncesinden çok farklı olduğunu belirtmiştir. Ancak ortak aklın ürünü olan, daha adaletli, daha objektif, daha güvenilir, eğitim sistemine olumsuz yansımaları daha az bir sistem bulunmasının önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erçim ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinde sınava ilişkin kaygılar incelenmiştir. Araştırmada sınav sistemlerinde yapılan değişikliklerin, öğrencilerde normale göre daha fazla stres, anksiyete ve depresyon özellikleri ortaya çıkmasına neden olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Şeker ve Sert (2021) öğrencilerin ortaöğretime geçişte uygulanan sınav sistemindeki değişikliklere ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada, sistemsel değişikliklerin öğrencilerde yaklaşık %60 oranında kaygı ve stresi artırdığı, buna karşılık akademik başarının önemli düzeyde azalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yaşanan bu sık değişikliklerin öğrencilerde karamsarlığı artırdığı ve güvensizliğe neden olduğu vurgulanmıştır. Kirişçi ve Yürücü (2021) Türk eğitim sistemindeki kriz ve çözüm önerilerine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, okul ve bölgesel farklılıklar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde başarı düşüklüğü gibi sorunların öne çıktığını belirtmişlerdir. Bu sorunların temelinde ise planlama eksikliğinin olduğu belirtilerek, eğitimin bir devlet politikası olarak uzun vadeli uygulanmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir. De Souza (2021) üniversiteye giriş sisteminin irdelenmesine ilişkin yaptığı araştırmada, ebeveynlerin eğitim durumu, okulların alt yapısı ve teknolojik gelişmelerin okulların başarısını, bunun da eğitim ve sınav sistemlerini etkilediğini belirtmiştir. İnkaya’nın (2019) yaptığı araştırmada üniversiteye giriş sisteminde yapılan değişikliklerin öğrencilerde anksiyete düzeylerinin artmasına neden olduğu, özellikle kız öğrencilerin erkeklere göre anksiyete düzeylerinin daha yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmada ve literatürde yer alan çeşitli çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, sınav sisteminin sürekli değişmesinin ve özellikle de yapılan değişikliklerin plansız ve ani olmasının öğrencilerde, eğitimcilerde ve sistem üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin YKS sınavında baraj uygulamasının kaldırılmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla 2021-2022 öğretim yılında, Samsun ili sınırları içindeki resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan sonuçlar ve öneriler aşağıda verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

- YKS baraj puan uygulamasının kaldırılma nedenleri olarak, kontenjanları doldurmak, işsizlik oranının azaltılması, özel üniversiteler için ekonomik kazanç, yurtlar için ekonomik hareketlilik ve hükümet politikası şeklinde görüşlerin öne çıktığı ve bu görüşlerin daha sık vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. YKS baraj puan uygulamasının kaldırılmasının olumlu yönleri olarak öğretmenler üniversite eğitimi almak, ülke olarak eğitim seviyemizin artması, sınav stresinin azalması, ekonomik hareketlilik gibi durumları belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin YKS baraj puan uygulamasının kaldırılması ile hem öğrenciler hem de uygulama bakımından bazı avantajlar oluştuğunu ifade ettikleri söylenebilir.

-YKS baraj puan uygulamasının kaldırılmasının olumsuz yönlerine ilişkin öğretmenler tarafından, eğitimde kalitenin düşmesi, nitelikli mezun sayısının azalması, işsizliğin artması, işsizlik sebebiyle yaşanacak psikolojik sorunlar, öğrencilerin tembelleğe sürüklenmesi ve öğrencilerin yurt/barınma sorunları yaşamaları görüşleri ifade edilmiştir.

- Öğretmenlerin görüşlerine göre baraj puan uygulamasının kaldırılmasının sağlayacağı bazı avantajlara karşılık, dezavantajların daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu dezavantajların hem öğrenciler hem de eğitim sistemi açısından uzun vadeli sorunların ortaya çıkmasına neden olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı gibi neredeyse toplumun tüm paydaşlarını ilgilendiren sınavlarla ilgili yapılan değişikliklerin planlaması sürecinde, bilimsel araştırmalar temelli, belirsizliklere mahal verilmeyecek yöntemler izlenmelidir.

- Sınav sistemi ile ilgili yapılacak olan değişikliklerde eğitimin paydaşlarının görüşleri alınarak sürece dâhil olmaları sağlanabilir.

- Yapılan çalışmada değişikliğe ilişkin özellikle olumsuz yönler daha fazla vurgulanmıştır. Bu bakımdan belirtilen olumsuzlukların dikkate alınması ve gerekli tedbirlerin alınması önemlidir.

- Yeni araştırmalarda sınava yönelik yapılan değişikliğe ilişkin, öğrenci, veli, okul yöneticisi ve STK'larla görüşmeler yapılarak olumlu ve olumsuz etkilerin farklı açılardan değerlendirilmesi sağlanabilir.

- Sınav değişikliklerinin yapılmasında uluslararası standartların dikkate alınması, gelişmiş ülkelerdeki öğrenci seçme ve yerleştirme ile sınav sistemlerinin incelenmesi ve bu bağlamda güncellemelerin yapılması önemlidir.

- Sınav sistemleri değiştirilmeden önce pilot uygulamalar yapılarak, düşünülen sistemin etkililiği değerlendirilebilir.

- Sınav sistemleri ile öğrenci seçme ve yerleştirme gibi bir ülkenin geleceğini etkileyen önemli unsurlar, çok boyutlu değerlendirilmeli, siyasi çıkar ve amaçların sürece dâhil olması önlenmelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kurumdan 05.12.2022 tarih ve E-81614018-000-2200051112 sayı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Allan, G. (2020). Qualitative research. Graham Allan and Chris Skinner (Ed.) In *Handbook for research students in the social sciences* (pp. 177-189). Routledge.
- Alrasheedi, G. O. (2021). Qualitative Content Analysis Method: Approaches, Sources and Standards of Documents it Deals with. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 22(2), 397-425.
- Baş, G., & Kuvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667.
- Can, E. (2014). Türk eğitim sisteminde nitelik: engeller ve öneriler. I. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde Sunulan Sözlü Bildiri. Bildiri Özetleri Kitabı İçinde (s.369-370), 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi.*
- Cohen, M., & Khalaila, R. (2014). Saliva pH as a biomarker of exam stress and a predictor of exam performance. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(5), 420-425.
- De Souza, R. M. (2021). Türkiye ile Brezilya’da yükseköğretime geçiş sistemlerinin karşılaştırılması ve Brezilya’da üniversiteye giriş sınavlarında başarıyı etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Demirbilek, M., & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79.
- Erçim, R. E., Köse, H., Budak, Y., & Yıldırım, H. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Dönemi Öncesi, Sırası ve Sonrasında Depresyon, Anksiyete ve Stres Durumu ile Beslenme Alışkanlıklarındaki Değişimin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 133-143.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*;4(3):148–157.
- Hammersley, M. (2012). *What is qualitative research?. A&C Black.*
- Helms, R. M. (2008). University admission worldwide. Education Working Paper Series, Number 15. Washington, D.C.: The World Bank.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2021). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 114523.
- İnanç, B. Y. ve Hanımoğlu, E. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351–366
- İnkaya, M. (2019). *Sınav sistemi değişikliklerinin öğrencilerin anksiyete düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
- Karahan, S., Selda, U. C. A., & Güdük, T. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Türleri ve Görüşme Tekniklerinin Uygulanma Süreci/Interviews and Interviewing Techniques in Qualitative Research. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101.
- Kılıç, E. (2003). Üniversite giriş sınav sistemi ve etkileri. *Eğitim Yönetimi*, 33, 108–131.
- Kirişçi, G., & Yirci, R. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemindeki krizler ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1915- 1950.

- Koçak, D., Doğan-Gül, Ç., Gül, E. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415–434.
- Krippendorff, K. (2009). *The content analysis reader*. Sage.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Morgan, D. (1993) Qualitative Content Analysis: A Guide to Paths Not Taken. *Qualitative Health Research*, 3, 112-121.
- Myring, P. (2021). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. Sage.
- Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research*, 24(4), 427- 431.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2002). Finding the findings in qualitative studies. *Journal of nursing scholarship*, 34(3), 213-219.
- Sarıca, R. (2019). “2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Değiştirilen Üniversite Giriş Sınav Sisteminin Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (Ek Sayı 1): 822-846.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Şeker, F., & Sert, H. (2021). Fen eğitimi kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınav sistemi değişiklikleri hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 159-183.
- Temli Durmuş, Y., & Kasa, B. (2015). School principals’ and teachers’ views on reasons for the decrease of success in Turkish university entrance exams (Case of Malatya). *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 165-190.
- Tuncer, M. (2017). Seçme ve yerleştirme sorunsalı ve TEOG (temel eğitimden ortaöğretime geçiş) sınavı. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 50–55.
- Van Schoor, J. (2021). Coping with general and exam stress. *SA Pharmacist's Assistant*, 21(2), 18-19.
- Yıkılmış, M. S. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197.
- Yılmaz, D. Ç., & Nartgün, Ş. (2021). Eğitim Sistemini Etkileyen Değişimlerin Kaos Teorisi Bağlamında İncelenmesi: Yükseköğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarındaki Değişikliklerin Yarattığı Kelebek Etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 105-126.
- Yüksel (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İletişim

Okul Müdürü Aytaç ATİK
atikaytac@gmail.com

Doç. Dr. Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY
hulyak@trabzon.edu.tr

Historical Timelines in Social Studies Coursebooks

Kibar AKTIN, Sinop University, ORCID ID: 0000-0001-6238-3500

Hülya KARAÇALI TAZE, Sinop University, ORCID ID: 0000-0002-6592-0807

Abstract

The aim of this study is to determine the use of history strips in social studies textbooks published in 2012 and 2021. In this study, document analysis method, one of the qualitative research approaches, was preferred. The documents of the study were original and consisted of 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks published in 2012 and 2021. The data of the study were analyzed by descriptive analysis method. According to the results of the research, the 2012 edition social studies textbooks included history strips in more learning areas than the 2021 edition social studies textbooks. However, it was determined that history strips were not distributed in a balanced manner according to learning areas and grade levels in the social studies textbooks of both periods. At the same time, it was observed that the history strips did not vary. However, it was concluded that although there were a limited number of history strips in the 2021 social studies textbooks compared to 2012, the number of activities/questions for the strips was higher. As a result, it is thought that including more activity-based history strips with different types and content in social studies textbooks will contribute to the development of students' skills in perceiving time, history strips, time and chronology, change and continuity.

Keywords: Time, timelines, perception of time and chronology, perception of change and continuity.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1571-1603
DOI
10.17679/inuefd.1351627

Article Type
Review Article

Received
28.08.2023

Accepted
21.12.2023

Suggested Citation

Aktin, K., & Karaçalı Taze, H. (2023). Historical Timelines in Social Studies Coursebooks, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1571-1603. DOI: 10.17679/inuefd.1351627

This article was presented as an abstract at the IXth International History Education Symposium held in Sakarya on September 6-8, 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Time is a concept which is necessary to give meaning to the world. The time period we belong to enables us to form national identities, create a collective memory, and to function as citizens in a democratic society (Heyking, 2004). This situation increases the importance of teaching the concept of 'time' in social studies teaching programs as part of citizenship education. However, many scholars including Bruner (1973) Blyth (1978), Donaldson (1978), Vygotsky (1985), Levstik & Pappas (1987), Thornton & Vukelich (1988), Harnett (1993), Cooper (2012), Stow & Haydn (2000), Brophy & Ark, (1993), Barton & Levstik (1996), Levstik & Barton (1994), Hodgkinson (2002), Hoodless (2002), Alleman & Brophy, (2003) state that developing historical time conception is, indeed, a controversial research subject rather than being simple. Researchers confirmed that the historical time conception of children differs even in the same age groups and thus, understanding historical time is a skill that can be developed independent of the cognitive development theories (Cooper, 2011; Stow & Haydn, 2000; Levstik & Barton, 1994; Bozdoğan & Güven, 2021, Sel & Sözeri, 2020; Şimşek, 2006). It was revealed by the recent studies conducted in Turkey that the skills related to the historical time conception have not been achieved at the desired level yet (Aktaş ve Durak, 2021; Bozdoğan ve Güven, 2021; Akbaba, 2020; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; Marancı, 2017; Pala ve Şimşek, 2016; Işık, 2014; Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012; Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek, 2006; Demircioğlu 2005). It is observed that the theoretical and applied studies that could contribute to meeting these needs in the field are very limited in number (Ata, 2008; Altın ve Kaymakçı, 2016; Şimşek ve Bal, 2010; Kızıl ve Dönmez 2020). Gomez Galon (2016), indicates that the historical timelines can improve the children's time perception to a great extent. It is agreed that historical timelines present a big picture visually, give order to the events and they are useful for forming connections; therefore, they facilitate the development of the historical time conception (De Groot-Reuvekamp et al, 2017).

Purpose

In this study, it is aimed to determine the use of historical timelines in the social studies course books published in 2012 and 2021.

Method

Document analysis was used as a qualitative research method in this study. The documents of the study are original and include the social studies course books published in 2012 and 2021 for the 4th, 5th, 6th, and 7th grade classes. Data obtained from the research was analyzed through descriptive analysis methodology. Descriptive analysis units were comprised of the distribution of the timelines in the social studies course books according to the class level and learning domain, types of timelines, and how the questions and activities about the timelines were used. Data was analyzed in relation to these units of analysis.

Findings

In the present study, it was found that in the social studies course books which were published in 2012, the historical timelines were used at twice the rate of the historical timelines in the social studies course books published in 2021. Furthermore, it was detected that in these course books published in 2012, historical timelines were used in a larger number of learning

domains for all class levels (except 7th grade) than the social studies course books published in 2021. The common learning domain for which historical timelines were used in both 2012 and 2021 publications was “Culture and Heritage”. In the social studies course books published in 2021, the highest number of historical timelines were detected for the “Science, Technology, and Society” learning domain in the 7th grade. It was also determined that historical timelines in the course books published in both 2012 and 2021 did not show a balanced distribution according to the learning domains and the class levels. As for the types of the historical timelines, it was observed that the largest amount belonged to the thematic historical timelines in the course books published in both 2012 and 2021. Additionally, explanatory, synchronic, visual, biographical, and autobiographical timelines were detected in the social studies course books published in 2012. On the other hand, it was observed that the social studies course books published in 2021 included predominantly thematic timelines as well as classical, explanatory, and synchronic. Moreover, there are questions and activities related to 52% of the historical timelines in the course books published in 2012 while there are questions and activities related to 83% of the historical timelines in the course books published in 2021. As another finding of the study, there were not any questions detected about the chronological order in the social studies course books published in 2021 and there were not any questions in the course books published in both 2012 and 2021 related to measuring and calculating calendar time.

Discussion & Conclusion

It was observed that historical timelines in the course books published in both 2012 and 2021 did not show a balanced distribution according to the learning domains and the class levels. This finding is consistent with the findings of Altay’s (2020) research which states that skills of perceiving time and the chronology, and comprehending change and continuity are not distributed in a balanced way according to the learning domains and class levels in the social studies books and these skills are given sometimes too much place, sometimes very little place or sometimes even no place in these books. The fact that the historical timelines were used highly can be explained with the content of the Social Studies Teaching Curriculum designed in 2005. When the content of the curriculum (MEB, 2005a) is examined, it can be observed that the learning domain “Time, Continuity and Change” is indicated as the learning outcome in many units. Similarly, it was found that the decrease in the number of the historical timelines in 2021 course books compared to the course books published in 2012 is related to the explanations that took place in the Social Studies Teaching Curriculum. In the study, it was determined that the course books published in 2012 and 2021 did not involve different types of historical timelines on a variety of subjects. Accordingly, Şimşek & Bal (2011) revealed that more than half of the teacher candidates in their study did not divide the historical timelines they created into periods. In another study that was carried out with high school students by Akbaba (2020), it was reported that the students could not understand the concepts about time and chronology fully, they could not categorize the time and they could not interpret the information presented on the timelines at a satisfactory level. Furthermore, Turan (2016) identified that although it is usually thought that the students were trained enough to acquire the skill of interpreting the information on the timelines, they could not actually acquire that skill. Yıldırım (2015) determined in his study that most of the secondary school students lack knowledge related to the calendar, era, century, chronology, etc. or they have conceptual confusion about these issues. Yıldırım (2015) evaluated this finding as a fact resulting from the insufficient place in the course books given to the materials, methods, and techniques which are necessary to teach the

concept of time in primary education. Both Yıldırım (2015) and Oynak (2007) state that most of the history teachers in secondary education have the opinion that students start secondary education without gaining the concept of time to a satisfactory degree in primary education. The results of the literature review in the field show that there is a need for the use of a variety of historical timelines, particularly synchronous and classical types in the course books. In addition, it is underlined that there should be more space in the course books for the activities of chronological order, forming historical timelines as well as measuring and calculating calendar time on historical timelines. The relevant studies also reveal that authors of the social studies course books for the 4th, 5th, and 6th grades should include historical timelines not only in the "Culture and Heritage" learning domain but also in the other learning domains in their books. Considering that the course books are written in line with the Social Studies Teaching Curriculum, it is required to involve historical timelines, their types, and explanations about their use in the implementation principles and the learning outcomes of the curriculum, as well.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarih Şeritleri

Kibar AKTIN, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6238-3500

Hülya KARAÇALI TAZE, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6592-0807

Öz

Bu araştırmanın amacı 2012 ve 2021 basımlı sosyal bilgiler ders (SBD) kitaplarında tarih şeritlerinin kullanım durumunu belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın dokümanları orijinal olup 2012 ve 2021 basımlı 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarından oluşmuştur. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2012 basımlı SBD kitaplarında, 2021 basımlı SBD kitaplarına göre daha fazla sayıda öğrenme alanında tarih şeritlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Fakat her iki dönem SBD kitaplarında tarih şeritlerinin öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir. Aynı zamanda tarih şeritlerinin çeşitlilik göstermediği görülmüştür. Ancak 2021 yılı SBD kitaplarında 2012 yılına göre tarih şeritlerinin sınırlı sayıda olmasına rağmen şeritlere yönelik etkinlik/soru sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak SBD kitaplarında daha farklı tür ve içerikte ve etkinlik temelli tarih şeritlerine yer verilmesi öğrencilerin zaman, tarih şeritleri, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zaman, tarih şeritleri, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1571-1603
DOI
10.17679/inuefd.1351627

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
28.08.2023

Kabul Tarihi
21.12.2023

Önerilen Atıf

Aktın, K., & Karaçalı Taze, H. (2023). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarih Şeritleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1571-1603. DOI: 10.17679/inuefd.1351627

Bu makale 6-8 Eylül 2023 tarihlerinde Sakarya'da gerçekleştirilen IX. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarih Şeritleri

Zaman, dünyayı anlamlandırmak için gerekli bir kavramdır. Randevular, çalışma saatleri, üretim programları ve iş günlerinin aksamadan yürütülebilmesi, zaman konusunda uzlaşmaya bağlıdır (Barton, 1998). Yalnızca bugünü değil geçmişi ve geleceği kapsayan zaman, ileriye ve geriye dönük bir alanı işgal etmektedir. Kişinin özneliğini aşan zaman, bireysel yaşamlarımızdan önce gelen ve daha uzun yaşayan topluluklara katılımımız sayesinde kimliğimizin bir parçası haline gelmektedir (Carr, 2005). Geniş bir zaman dilimini kapsayan bu süreç tarihsel zaman olarak adlandırılmaktadır. Brown ve Brown'a (1954) göre tarihsel zaman anlatı aracılığıyla öznel ve nesnel zaman arasındaki aracıdır. Barton ve Levstik'e (2004) göre ise tarihsel zaman tarih yazarları tarafından seçilen ve iz bırakan toplumu derinden etkileyen tarihi olay ve olguların tanımlanmasında kullanılan tarihe ait bir unsurdur. Sonuç olarak dahil olduğumuz tarihsel zaman ulusal bir kimliğin oluşturulmasında, ortak bir kolektif hafızanın yaratılmasında ve demokratik bir toplumda vatandaşlar olarak işlev görmemizi sağlayan bir süreçtir (Heyking, 2004). Bu kapsamda vatandaşlık eğitiminde işlevsel role sahip olan tarihsel zaman kavramının öğretimi tarih ve sosyal bilgiler öğretim programlarında önem kazanmaktadır. Tarihsel zaman kavramının öğretimi için bu programlarda çok sayıda çalışmanın yürütüldüğü görülmüştür (Cooper, 2011; Patriarca ve Alleman, 1982'den aktaran Sole, 2019). Fakat deneysel çalışmaların sonucunda uzun süre saat ve takvim zamanını anlamamanın tarihsel zamanı anlamamanın ön koşulu olduğu varsayımı kabul edilmiş ve çocukların en az 11 yaşına gelene kadar tarihsel zamanı anlayamayacakları ileri sürülmüştür (Bradley 1947, Friedmann 1944, Oakden ve Sturt, 1922'den aktaran Hoodles, 2002). Fakat Piaget'in çocukların zaman bilincine ilişkin genel yaklaşımı ve bulguları başta Bruner (1973) olmak üzere Blyth (1978), Donaldson (1978), Fraisse (1982), Friedman (1982), Vygotsky (1986), Levstik ve Pappas (1987), Thornton ve Vukelich (1988), Harnett (1993), Cooper (2012), Stow ve Haydn (2000), Brophy, VanSledright ve Bredin (1993), Barton ve Levstik (1996), Levstik ve Barton (1994), Hodkinson (2002), Hoodless (2002), Alleman ve Brophy, (2003) ve daha birçok araştırmacı tarafından desteklenmemiştir. Çünkü araştırmalar tarihsel zaman anlayışının gelişiminin basit değil tartışmalı bir araştırma konusu olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, çocuklarda tarihsel zaman algısının aynı yaşlarda bile farklılık gösterdiğini, tarihsel zamanı anlamamanın zihinsel gelişim kuramlarına bağlı olmadan geliştirilebilen bir beceri olduğunu savunmuşlardır. Zengin öğrenme ortamı ve yaşantılarla çocukların tarihsel zaman kavramının öğretimine erken yaşlardan itibaren başlanabileceği görüşlerini ileri sürmüşlerdir.

Araştırmacılar kişisel ve aile yaşantılarının, okul içinde ve dışında öğrenilen tarihsel bilgilerin (Martins ve diğerleri, 2004'ten aktaran MEB 2005b), dil ve sosyal çevrenin (Vygotsky, 1986; Donaldson, 1978; Husbands, 1996'dan aktaran Çulha-Özbaş ve Aslan, 2008), çocukların matematiksel yeterliliğinin (Harnett, 1993; Friedman, 1982 ve Hodkinson, 2003'ten aktaran Sole, 2019), kitaplar, televizyon ve diğer teknolojik iletişim araçlarını içeren modern kültürel çevrenin (Hoodles, 2002) tarihsel zaman anlayışının gelişiminde etkili olduğunu kanıtlarla göstermişlerdir. Yapılan çalışmalar ile çocukların zaman algısı ve kronoloji bilgisi, okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise boyunca düzenli bir şekilde gelişse de bilişsel gelişimden ziyade farklı faktörlerin bu algı ve bilgiyi olumlu yönde etkilediği ön plana çıkmıştır (Cooper, 2011; Stow & Haydn, 2000; Levstik & Barton, 1994; Bozdoğan ve Güven, 2021; Sel ve Sözer, 2020; Şimşek, 2006). Alan yazınında tüm bu faktörlerin dışında tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmalar, çocukların tarihsel olayları, insanları ve değişiklikleri kronolojik bir çerçeveye yerleştirmelerinin ve zamanla ilişkili bir şekilde konumlandırmalarının tarihsel zamanı kavramalarına yardımcı olduğunu

bildirmiştir (Sole, 2019; Seixas 2006; Demircioğlu ve Akengin, 2007; Akbaba, 2020). Güven'e (2014) göre kronoloji becerisi olmadan öğrencilerin; olayların ne zaman ve hangi tarihsel dönem içerisinde yer aldığını kavramaları; tarihteki diğer olaylar arasındaki bağlantılar oluşturmaları ve nedensellik bağını açıklamaları pek mümkün görünmemektedir (Aktaş ve Durak, 2021). Çünkü tarihsel zaman algısını geliştirecek kronolojik düşünme becerisi genellikle geçmişteki olaylar, insanlar ve değişiklikler hakkında bilgi ve anlayış içeren aynı zamanda değişikliklerin nedenleri, etkileri ve içindeki benzerlikleri ve farklılıkları kavramayı ve dönemler arasında önemli olaylar ve bu dönemlerin değerleri ve farklı toplumlardaki eşzamanlı değişimlerini anlamayı içeren bir kavrama şeklidir (Aktın ve Dilek, 2016; Cooper 2012; Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015; Bozdoğan ve Güven, 2021). Tarihsel zamanla ilişkili bir kavram olan kronoloji, olayları tarihlendirmek, zaman içinde bir başlangıç ve bir son belirleyerek zamanın akışını doğrusal olarak tasvir etmek için kullanılır.

Çocuklarda zaman duygusunu geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda Gomez Galon (2016) okul öncesi dönemden liseye kadar geliştirilecek farklı stratejiler ve etkinliklerin çocuklarda zaman duygusunun oldukça yüksek düzeyde geliştirilebileceğini ileri sürmüş ve tarih şeritlerine dikkat çekmiştir. Tarih şeridi "görsel öğrenmeyi temel alan, öğrencilerin geçmişten günümüze meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel olayları bir dizi halinde görerek karşılaştırmalar yapabildikleri bir grafikdir" (Altun ve Kaymakçı, 2016, s. 163-164). Hines'in (2006) ifade ettiği gibi hem eğitimciler hem de ebeveynler, çocukların kendi büyümelerini, fiziksel değişimlerini, tekrarlanan olayları, neden ve sonucu, tarihsel, sosyal ve bilimsel öneme sahip kilit olayları daha iyi anlayabilmesi için bilgileri kronolojik bir sırayla düzenlemelerine yardımcı olacak tarih şeritlerine ihtiyaç vardır. Tarih şeritlerinin "çizgisel bir zaman anlayışının bir ürünü olarak sunulmasının bile çocuklarda ardışıklık, değişim ve süreklilik kavramlarının anlaşılmasını kolaylaştıracağı kabul edilen bir gerçektir" (Şimşek, 2007, s. 593). Tarih şeritleri öğrencilerin ön bilgilerini görsel bir uyarı sağlayarak harekete geçirir, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini anlamalarına ve olayları tarih şeritleri üzerinde kronolojisini belirleyerek konumlandırmalarına katkı sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin, tarihi olayların, dönemlerin ve konuların zaman içinde nasıl örtüştüğünü fark etmelerine yardımcı olur (Fillpot, 2018). Bornes, tarih öğretilirken bir dünya haritasıyla birlikte bir de yüzyılları gösteren tarih şeritleri bulunmasının çocuğun kahramanları zaman içerisinde doğru yer ve zamana yerleştirebileceğini bu şekilde çocuğun zaman ve mekân algısını eş zamanlı edinmesinin zaman kavramını öğrenmesinde katkı sağlayacağını belirtmiştir (Blyth, 1978). Çünkü tarihsel olay ve süreçler ancak daha geniş bir bağlam içerisinde bir tarih şeridi üzerinde uygun şekilde "yerleştirilirse" derli toplu bir şekilde yorumlanabilmektedir (Lorenc, Mrozowski, Oniszcuk, Staniszewski & Starczynowsk, 2013). Eğitimciler, öğretmen ve uzmanlar tarih şeritlerinin, görsel olarak ders kitaplarında büyük bir resim oluşturduğunu; işleri düzene soktuğunu ve ayrıca bağlantılar kurmak için faydalı olduğu için tarihsel zaman anlayışının gelişimini desteklediği konusunda hemfikirlerdir (De Groot-Reuvekamp vd. 2017).

Türkiye'de yakın dönemdeki çalışmalar tarihsel zamana ilişkin becerilerin gelişiminin genellikle yaşa ve öğrenme ortamlarına bağlı olarak yeterince kazandırılmadığını ileri sürmekte ve öğrencilerin tarihsel zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin kazandırılmasında eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır (Aktaş ve Durak, 2021; Bozdoğan ve Güven, 2021; Akbaba, 2020; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; Marancı, 2017; Pala ve Şimşek, 2016; Işık, 2014; Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012; Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek, 2006; Demircioğlu 2005). Bu

eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı ve kronolojik düşünme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynayacağı düşünülen tarih şeritlerinin kullanımına yönelik kuramsal ve uygulamalı araştırmaların nicelik açısından sınırlılık arz ettiği görülmektedir (Ata, 2008; Altın ve Kaymakçı, 2016; Şimşek ve Bal, 2010; Kızıl ve Dönmez 2020).

Pedagojik bir perspektiften bakıldığında, kronolojik düşünme becerisi, birçok ülkenin eğitim sistemlerinde merkezi bir unsur olup tarihsel düşünme becerilerinin gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Bu becerilerin gelişiminde tarih şeritlerinin çok önemli bir konumda olduğu açıktır. Sosyal bilgiler ders içeriğindeki pek çok konunun kronolojik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yakın ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih şeritlerinin kullanım durumunu tespit etmek önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda çalışmada 2012 ve 2021 basımlı sosyal bilgiler ders (SBD) kitaplarında tarih şeritlerini ve bu şeritlerin kullanım durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında:

- ✓ Tarih şeritlerinin sınıf düzeyine ve öğrenme alanlarına dağılımını;
- ✓ Tarih şeritlerinin türlerini ve
- ✓ Tarih şeritlerine ilişkin sorular ve etkinliklerin nasıl kullanıldığı belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının ders kitaplarında tarih şeritlerinin kullanım durumunu ortaya koyacağı ve mevcut eksikliklerin tespitini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sonuçların tarih şeritlerinin etkin kullanımına yönelik ders kitabı yazarlarına, program yapımcılarına, öğretmenlere ve araştırmacılara önemli bir perspektif sağlaması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın desenine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma yaklaşımında araştırmacı verileri elde ettikten sonra anlamlandırma süreci başlar ve veriler belgeler, gözlemler vb. oluşmaktadır (Neuman, 2014). Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, “araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesi” olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2020, s. 185). Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında tarih ve sosyal konuları içeren SBD kitapları araştırma konusu olarak seçilebilir (Ulutaş, 2017). Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirliği sağlayacak önemli kriterlerden biri kaynakların özgünlüğüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmanın dokümanları orijinal olup 2012 ve 2021 basımlı 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada iki farklı sosyal bilgiler öğretim programının dikkate alınarak hazırlandığı SBD kitaplarının incelenmesi amaçlandığından 2012 ve 2021 basımlı SBD kitapları tercih edilmiştir. 2012 basımlı SBD kitaplarının tercih edilme nedeni 2005a ve 2005b SBDÖP dikkate alınarak hazırlanan ve dijital ortamda tüm sınıf seviyesine ait en eski SBD kitapları olmasıdır. 2021 basımlı

SBD kitaplarının tercih edilme nedeni ise çalışmanın yapıldığı yıl itibariyle 2018 SBDÖP dikkate alınarak hazırlanan en güncel SBD kitapları olmasıdır. İncelenen kitaplar: Koyuncu Kaya, Dağ, Koçak, Yıldırım ve Ünal'ın (2012) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı, Başol, Ünal, Azer, Yıldız ve Evirgen'in (2012) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı, Komisyon'un (2012) 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı, Komisyon'un (2012) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı, Tüysüz'ün (2021) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı, Evirgen, Özkan ve Öztürk'ün (2021) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı, Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz'ın (2021) 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı ve Açıl, Güvenç, Hayta ve Kılıç'ın (2021) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabıdır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak SBD kitaplarının kullanacağı çalışmalarda analize konu veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma aşamaları kullanılarak araştırma verileri analiz edilebilir (Bailey, 1982, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). SBD kitaplarının veri kaynağını oluşturduğu bu çalışmada dört aşamalı veri analizi kullanılmıştır. İlk aşamada hangi yıllara ait SBD kitaplarının örneklem olarak seçileceği belirlenmiştir. İkinci aşamada SBD kitaplarında tarih şeritlerinin sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre dağılımı ve tarih şeritlerinin türleri belirlenmiştir. Bu aşamada incelenen kitaplarda kronolojik sıralı bir anlatı sunan fakat tarihsel bir şeridin bulunmaması, verilen bilgilerin bazısında tarih verirken bazısında verilmemesi ya da metinde/görselde tarih kullanılmaması nedeniyle tarih şeridi olarak değerlendirilmeyen 10 veri araştırma dışı bırakılmıştır. Bu verilerden biri Görsel 1'de yer almaktadır.



Görsel 1. 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabından kronolojik sıralı anlatı örneği

Görsel 1'de kronolojik bir sıralaması olan fakat hem bir çizelge olmaması hem de tarih içermemesi nedeniyle tarih şeridi olarak değerlendirmeyen bir örnek yer almaktadır.

Üçüncü aşamada aynı zamanda tarih şeritlerine ilişkin sorular ve etkinlikler belirlenmiştir ve dördüncü aşamada bu analiz sonuçları tablolaştırılarak sayısallaştırılmıştır. Tablolaştırılan bulgularda tarih şeritlerinin türleri SBD kitaplardan örnek alıntılarla desteklenmiştir. Benzer

şekilde SBD kitaplarında yer alan tarih şeritlerinin kullanım durumunu gösteren etkinlik ve sorular belirli temalar altında tablolar ve SBD kitaplarından alıntılarla gösterilmiştir.

Çoklu analizci üçgenlemesi kullanılarak araştırma verilerinin inandırıcılığı ve geçerliği artırılmıştır. Analizcilerin üçgenlemesi “iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulgularının karşılaştırılmasıdır” (Patton, 2014, s. 560). Bu araştırmada veri analizinin tutarlılığını sağlamak için iki araştırmacı verileri ayrı ayrı analiz etmiştir. Analiz sürecinde araştırmacının güvenilirliğini arttırmak için Miles ve Huberman’ın (2016, s. 64) belirttiği güvenilirlik formülünden (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yararlanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda güvenilirlik yüzdesi birinci aşamada %80, ikinci aşamada %90 ve üçüncü aşamada %95 düzeyinde olmuştur. Kodlama şemasının boyutuna göre güvenilirliğin %90 aralığında olması gerekir (Miles & Huberman, 2016).

Bulgular

Bu bölümde SBD kitaplarında kullanılan tarih şeritlerinin; dağılımına, türlerine, zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin gelişimine ilişkin soru/etkinliklerin kullanım durumlarına yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Tarih Şeritlerinin Dağılımı

Bu başlık altında SBD kitaplarında yer alan tarih şeritlerinin sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır (Bkz. Tablo 1-3).

Tablo 1.

Sınıf düzeyi ve yıllara göre sosyal bilgiler SBD kitaplarında tarih şeritlerinin dağılımı

Sınıf Düzeyi	2012	2021
	N	N
4.	4	-
5.	2	2
6.	8	1
7.	7	9
Toplam	21	12

Tablo 1 incelendiğinde 2012 basımlı SBD kitaplarında (n=21) tarih şeritlerinin, 2021 basımlı SBD kitaplarına göre (n=12) yaklaşık iki katı kullanıldığı görülmektedir. Tablo karşılaştırmalı olarak sınıf düzeyine göre incelendiğinde 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabında tarih şeritleri kullanılırken (n=4), 2021 basımlı aynı sınıf düzeyindeki SBD kitabında bu şeritlere yer verilmediğine rastlanmaktadır. Bununla birlikte 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabında yer verilen tarih şeritlerinin (n=8), 2021 basımlı 6. sınıf SBD kitabında sekizde bir (n=1) oranında düştüğü dikkat çekmektedir. Bu duruma karşı 2012 ve 2021 basımlı 5. sınıf SBD kitaplarında tarih şeritlerine aynı oranda (n=2) yer verildiği görülmektedir. 2012 basımlı SBD kitaplarındaki tarih şeritlerinin sayıca eşitlik ve üstünlük durumuna karşı tarih şeridinin en fazla kullanıldığı kitap 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabıdır (n=9). Fakat bu tarih şeritlerindeki sayıca üstünlük 2012 basımlı diğer sınıf düzeylerindeki kadar yüksek değildir.

Tablo 1’de yıl ve sınıf düzeyi esaslı SBD kitaplarında tarih şeritlerinin dağılımı hakkında genel bilgiler bulunmakta olup ayrıntılı bilgiler yer almamaktadır. SBD kitaplarında tarih şeritlerinin kullanımını etkileyen durumlardan birisinin öğrenme alanları olduğu düşünüldüğünden bu konudaki ayrıntılı bilgilere yıl ve sınıf düzeyine göre Tablo 2 ve 3’te yer verilmektedir.

Tablo 2.

2012 basımlı SBD kitaplarında sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre tarih şeritlerinin dağılımı

Öğrenme Alanları	Sınıf Düzeyi				Toplam
	4	5	6	7	
	N	N	N	N	N
Birey ve Toplum	2	-	-	-	2
Kültür ve Miras	-	1	5	7	13
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	2	-	2
Bilim, Teknoloji ve Toplum	1	-	-	-	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	-	-	-	1
Güç, Yönetim ve Toplum	-	-	1	-	1
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	-	1	-	-	1
Küresel Bağlantılar	-	-	-	-	-
Toplam	4	2	8	7	21

Tablo 2'ye göre 2012 basımlı SBD kitaplarında sınıf düzeylerine göre her öğrenme alanında tarih şeritlerine rastlanmamaktadır. 4. sınıfta üç, 5. sınıfta iki, 6. sınıfta üç ve 7. sınıfta bir öğrenme alanında tarih şeritlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tarih şeritlerine en fazla 4. sınıf dışında "Kültür ve Miras" (n=13) öğrenme alanında rastlanmaktadır. Bununla birlikte tüm sınıf seviyelerinde tarih şeritlerinin kullanılmadığı tek öğrenme alanının "Küresel Bağlantılar" olduğu görülmektedir. Dikkat çekici olan 7. sınıf SBD kitabında kullanılan tarih şeridinin tamamının "Kültür ve Miras" (n=7) öğrenme alanında yer almasıdır. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında en fazla tarih şeridine 6. sınıf SBD kitabında (n=8), ikinci sırada 7. sınıf SBD kitabında rastlanmaktadır. En az tarih şeridinin 5. sınıf SBD (n=2) kitabında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.

2021 basımlı SBD kitaplarında tarih şeritlerinin sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	4	5	6	7	Toplam
Öğrenme Alanları	N	N	N	N	N
Birey ve Toplum	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	-	2	1	1	4
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	-	-	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	5	5
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-	-	1	1
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	2	2
Küresel Bağlantılar	-	-	-	-	-
Toplam	-	2	1	9	12

Tablo 3 incelendiğinde 2021 basımlı 4. sınıf SBD kitabında tarih şeritlerine rastlanmazken 5 ve 6. sınıf SBD kitaplarında yalnızca "Kültür ve Miras" öğrenme alanında rastlanmaktadır. Bu duruma karşı 7. sınıf SBD kitabında ise 4 farklı öğrenme alanında tarih şeritleri kullanıldığı dikkat çekmektedir. İlgili sınıf düzeyinde en fazla tarih şeridinin kullanıldığı öğrenme alanı "Bilim, Teknoloji ve Toplum" (n=5) olup bunu sırasıyla "Etkin Vatandaşlık" (n=2), "Kültür ve Miras" (n=1) ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" (n=1) öğrenme alanları takip etmektedir. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında en fazla tarih şeridine 7. sınıf SBD kitabında (n=9), önemli bir farkla ikinci sırada 5. sınıf SBD kitabında (n=2) rastlanmaktadır. 4. sınıfta hiç yer almazken tarih şeridinin en az 6. sınıf SBD (n=2) kitabında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2 ve 3 birlikte değerlendirildiğinde 2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında farklı sınıf seviyelerinde en fazla tarih şeridine yer verilen öğrenme alanının "Kültür ve Miras", tüm

sınıf seviyelerinde yer verilmeyen tek öğrenme alanının ise “Küresel Bağlantılar” olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Tarih Şeritlerinin Türleri

SBD kitaplarında yer alan tarih şeridi türlerinin sınıf seviyesi temel alınarak yıllara göre dağılımının karşılaştırılması Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4.

SBD kitaplarında yıllara ve sınıf seviyesine göre tarih şeridi türleri

Tarih şeridi Türleri	Sınıf Seviyesi								Toplam	
	4		5		6		7		2012	2021
	2012	2021	2012	2021	2012	2021	2012	2021		
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
Tematik tarih şeridi	-	-	1	-	5	1	6	6	12	7
Görsel tarih şeridi	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Klasik tarih şeridi	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Açıklamalı tarih şeridi	1	-	1	-	1	-	-	2	3	2
Biyografik tarih şeridi	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Otobiyografik (kişisel) tarih şeridi	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Senkronik (eşzamanlı) tarih şeridi	-	-	-	1	2	-	1	-	3	1
Toplam	4	-	2	2	8	1	7	9	21	12

Tablo 4’e göre 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabında görsel, açıklamalı, biyografik ve otobiyografik tarih şeridinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer tablolarda da görüldüğü gibi (Bkz. Tablo 1 ve 3) 2021 basımlı 4. sınıf SBD kitabında tarih şeridi kullanılmamaktadır. 5. sınıf SBD kitapları karşılaştırıldığında 2012 basımlı kitapta tematik ve açıklamalı tarih şeridine rastlanırken 2021 basımlı SBD kitabında klasik ve senkronik tarih şeridi türleriyle karşılaşılmaktadır. 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabında beş tematik, iki senkronik ve bir açıklamalı tarih şeridi kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma karşı 2021 basımlı 6. sınıf SBD kitabında bir senkronik tarih şeridine rastlanmaktadır. 7. sınıf SBD kitapları karşılaştırıldığında 2012 basımlı SBD kitabında altı tematik ve bir senkronik tarih şeridiyle karşılaşıırken 2021 basımlı SBD kitabında altı tematik, iki açıklamalı ve bir klasik tarih şeridi kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde 2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında en fazla tematik tarih şeritlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu sıralamayı 2012 basımlı SBD kitaplarında sırasıyla açıklamalı (n=3) ve senkronik (n=3), görsel (n=1), biyografik (n=1), otobiyografik (n=1) ve 2021 basımlı SBD kitaplarında ise klasik (n=2), açıklamalı (n=2) ve senkronik (n=1) tarih şeritleri takip etmektedir. Dikkat çekici olan 2012 yılı basımlı SBD kitaplarında rastlanan tarih şeridi türlerine (n=6), 2021 basımlı SBD kitaplarında tür olarak (n=4) daha az yer verilmekte olmasıdır.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Rastlanan Tarih Şeridi Türlerinden Seçili Örnekler

Tematik Tarih Şeritleri

Tematik tarih şeritleri tarihte önemli bir konu veya tema bağlamında hazırlanan şeritlerdir. 2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında en fazla rastlanan tarih şeridi türüdür. Bu tarih şeritlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır (Bkz. Görsel 2-4).



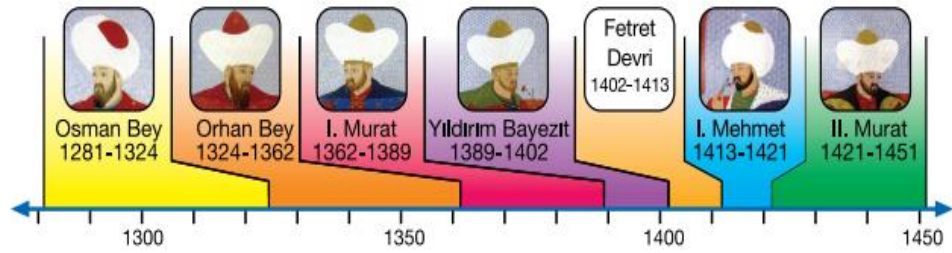
Görsel 2. 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabından tematik tarih şeridi

Görsel 2’de yer alan tarih şeridinin teması demokrasinin ortaya çıkışı ve günümüze kadar olan tarihsel gelişim aşamalarıdır. Demokrasinin dönüm noktalarını tarih şeridi üzerinde göstermiştir. 7. sınıf SBD kitabında kullanılan diğer tematik tarih şeritlerinin bu tarih şeridine benzer biçimde olduğu görülmektedir.



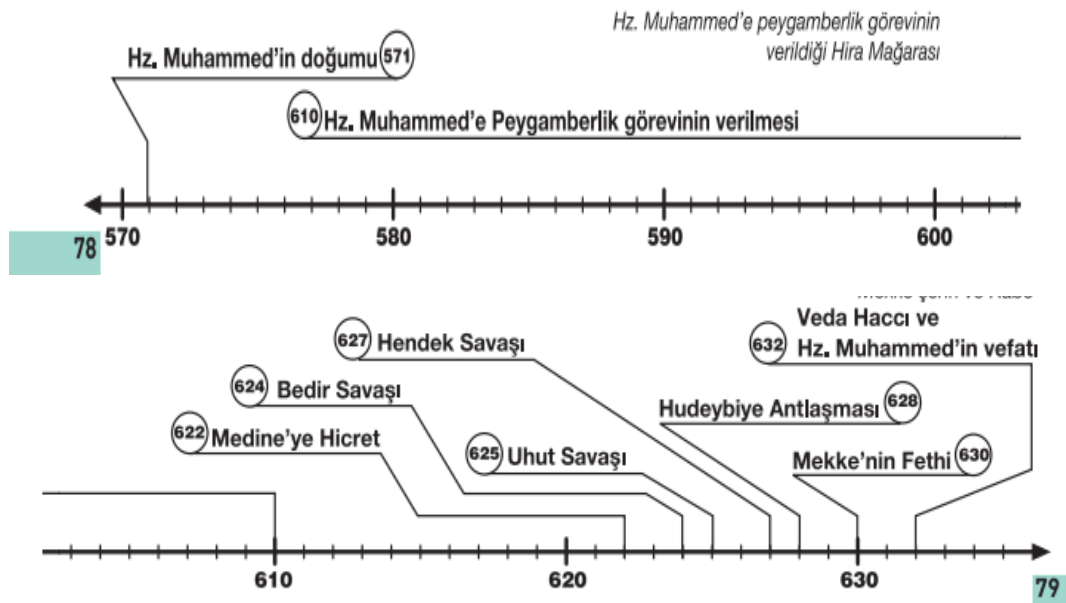
Görsel 3. 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabından tematik tarih şeridi

Görsel 3’te 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabında yer alan bu tarih şeridinin teması Emevi ve Abbasiler dönemidir. Bu devletlerinin kuruluş ve yıkılış süreci kronolojik çizelge üzerinde sunulmaktadır.



Görsel 4. 2012 basımlı 7. sınıf SBD kitabından tematik tarih şeridi

Görsel 4'te 2012 basımlı 7. sınıf SBD kitabında kullanılan tematik tarih şeridinde, Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi padişahları ve padişahların saltanat süreleri kronolojik olarak gösterilmektedir.

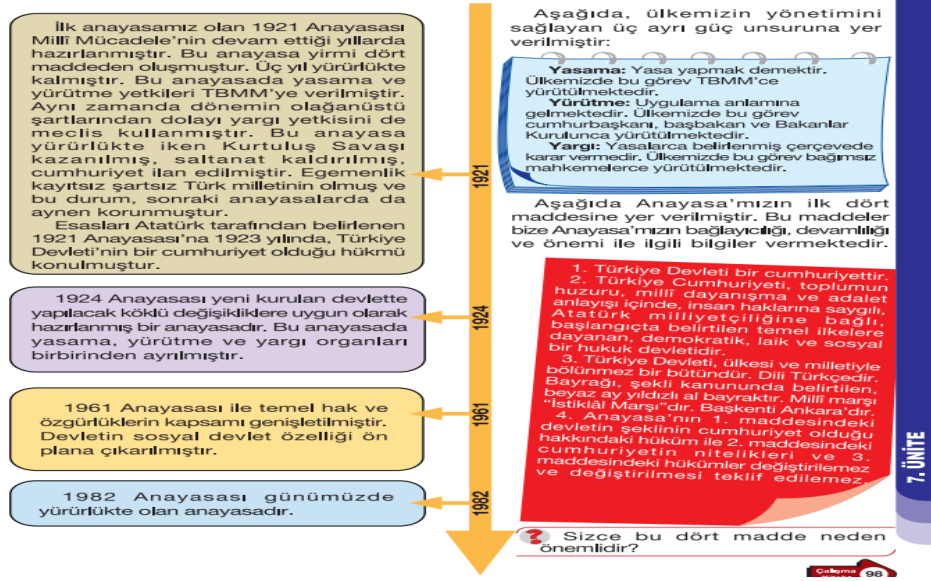


Görsel 5. 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabından tematik tarih şeridi

Görsel 5'te 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabında Hz. Muhammed'in doğumundan ölümüne kadar yaşanan olayların ele alındığı tematik tarih şeridine yer verilmektedir.

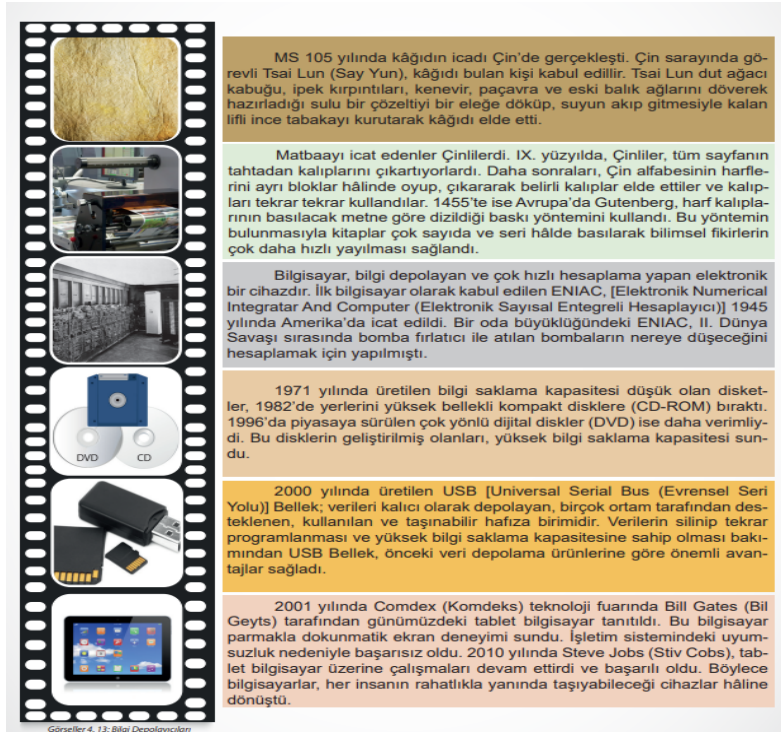
Açıklamalı Tarih Şeridi

Bu tarih şeritlerinde olaylar sadece kronolojik olarak ana hatlarıyla sıralanmaz; olayın sebebini, gelişimini, sonucunu vb. ayrıntılı durumunu açıklayan yazılı ya da görsel çeşitli alıntı ve yorumlara da yer verilir. Bu tür tarih şeritleri 2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında tematik tarih şeritleri kadar çok sık kullanılsa da ikinci sırada rastlanan tarih şeritleridir. Bu tarih şeritlerinden bazı örneklerle aşağıda yer verilmektedir (Bkz. Görsel 6-8).



Görsel 6. 2012 basımlı 5. sınıf SBD kitabından açıklama tarih şeridi

Görsel 6'da 2012 basımlı 5. sınıf SBD kitabında kronolojik olarak Anayasalarımız ile ilgili açıklayıcı bilgilere metin kutuları içerisinde dikey bir tarih şeridi üzerinde yer verilmektedir.



Görsel 7. 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabından açıklama tarih şeridi

Görsel 7'de 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabında geçmişten günümüze bilgiyi depolama araçlarının ele alındığı görsel ve yazılı açıklamalarla renklendirilen bir tarih şeridinde rastlanmaktadır.

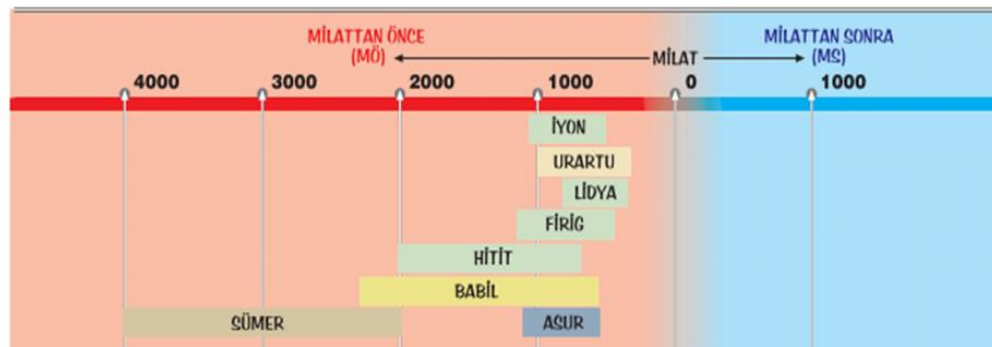


Görsel 8. 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabından açıklama tarih şeridi

Görsel 8'de 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabında yer alan açıklama tarih şeridinde televizyonun değişimi görsellerle ve açıklamalarla desteklenerek ele alınmaktadır.

Senkronik/Eşzamanlı Tarih Şeridi

Eşzamanlı tarih şeritleri birden fazla unsura ait tarihsel sürecin eşzamanlı olarak tek bir ortam üzerinde verildiği ve öğrencilerin olayları eşzamanlı olarak görmelerine ve anlamalarına olanak sağlayan materyallerdir. SBD kitaplarında eşzamanlı tarih şeritleri çok sık kullanılmamaktadır. 2012 basımlı SBD kitaplarında toplamda üç olan bu sayının 2021 basımlı SBD kitaplarında bire düştüğü görülmektedir. Bu tarih şeritlerinden bir örnek aşağıda sunulmaktadır (Bkz. Görsel 9).

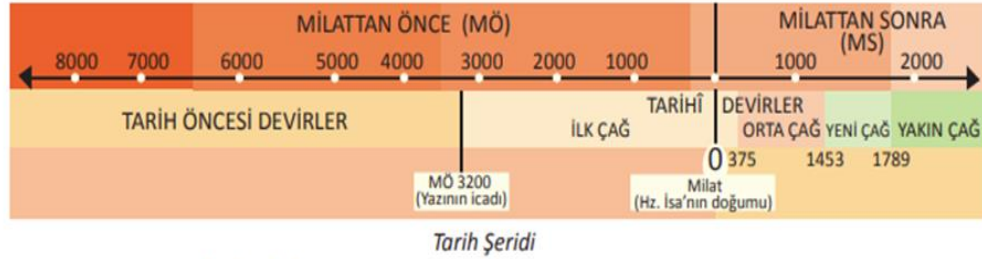


Görsel 9. 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabından senkronik tarih şeridi

Görsel 9'da 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabında kullanılan eşzamanlı tarih şeridinde farklı uygarlıkların eşzamanlı olarak konumlandırıldığı görülmektedir.

Klasik Tarih şeridi

Klasik tarih şeritleri tarih öncesi dönemlerden başlayarak milattan sonraki tarihi dönemleri de içeren şeritlerdir. Bu tür tarih şeritlerine 2012 basımlı SBD kitaplarında rastlanmazken 2021 basımlı kitaplarda toplamda iki adet görülmektedir. Bu tarih şeritlerinden bir örnek aşağıda sunulmaktadır (Bkz. Görsel 10).



Görsel 10. 2021 basımlı 5. sınıf SBD kitabından klasik tarih şeridi

Görsel 10'da yer alan kesit 2021 basımlı 5. sınıf SBD kitabında kullanılan klasik tarih şeridine aittir. Bu klasik tarih şeridinde milattan önce ve milattan sonra çağ ayrımını görmek mümkündür.

Görsel Tarih şeridi

Görsel Tarih şeridi

Görsel 11. 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabından görsel tarih şeridi

Görsel 11'de 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabında kullanılan görsel tarih şeridinde otomobilin yıllar içindeki dönüşümünün döngüsel bir şekilde ele alındığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Kitaplarında Yer Alan Tarih Şeritlerinin Kullanım Durumu

2012 basımlı SBD kitaplarında mevcut 21 tarih şeridinden 11'inde, 2021 basımlı SBD kitaplarında 12 tarih şeridinden 10'unda tarih şeritlerinin kullanımına yönelik soru ve etkinliklere

rastlanmaktadır. SBD kitaplarına göre bu soru ve etkinlikler incelendiğinde 2012 basımlı SBD kitaplarında tarih şeritlerinin kullanımına dönük dört farklı kategoriye rastlanmaktadır: Tarih şeridi inceleme, tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yaptırma, kronolojik sıralama yaptırma ve tarih şeridi oluşturma kategorileridir. 2021 basımlı SBD kitaplarında kronolojik sıralama yapma kategorisine rastlanmadığı için bu kategori sayısı üç ile sınırlı kalmıştır. Belirlenen kategoriler doğrultusunda SBD kitaplarında tarih şeritlerinin nasıl kullanıldığına yönelik elde edilen bulgular basım yıllarına göre karşılaştırmalı şekilde tablolar halinde sunulmaktadır

Tarih Şeridi İnceleme

Tablo 5.

Yıllara göre SBD kitaplarında tarih şeridi üzerinde inceleme yaptırmaya yönelik soru ve etkinliklerin dağılımı

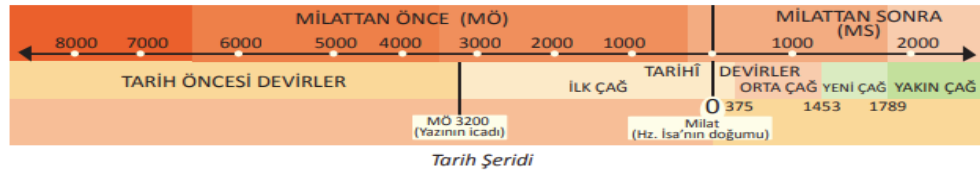
Temel Kategori	Kod	2012 Basımlı SBD Kitapları		2021 Basımlı SBD Kitapları			
		Soru	Etkinlik	Toplam	Soru	Etkinlik	Toplam
		N	N		N	N	N
Tarih şeridi inceleme	Dönem/olayları kronolojik olarak fark ettirme	-	3	3	2	6	9
	Takvim zamanının ölçümü ve hesaplanmasını fark ettirme	-	-	-	-	1	-
Toplam			- 3	3	2	7	9

Tablo 5 incelendiğinde tarih şeridi inceleme kategorisine dönük 2021 basımlı SBD kitaplarında soru ve etkinlik sayısının (n=9) 2012 basımlı SBD kitaplarındaki soru ve etkinlik sayısının (n=3) üç katı olduğu görülmektedir. 2012 basımlı SBD kitaplarında tarih şeritleri üzerinde dönem/olayları kronolojik olarak fark ettirme koduna yönelik üç etkinliğe yer verilirken herhangi bir soruya rastlanmamaktadır. Bununla birlikte takvim zamanının ölçümü ve hesaplanmasını fark ettirme koduna yönelik herhangi bir soru ve etkinliğe de rastlanmamaktadır.

SBD kitaplarında yer alan tarih şeridi üzerinde incelemeler yaptırmaya yönelik soru ve etkinlik örneklerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Tekerleğin olmadığını düşünelim. Otomobil, otobüs, tren, bisiklet, paten, kayak gibi araçlar nasıl hareket edecekti? Uzak bir yere gitmek herhalde epey güç olacaktı. Neyse ki günümüzden çok uzun zaman önce tekerlek icat edildi. Tekerleğin ne zaman icat edildiği bilinmiyor. Ancak ilk tekerlek resimlerine günümüzden 5200 yıl öncesinde Sümerlerde rastlanmaktadır. Peki, Sümerler kim? Tekerlek gibi, günümüzde kullandığımız pek çok icadın sahibi olan Sümerleri ve daha birçok uygarlığı tanımak için, tarihte bir yolculuğa çıkalım. Binlerce yıl öncesinin Mezopotamya'sına ve Anadolu'suna gidelim. Önce konumuzda geçen bazı kavramları öğrenmek için aşağıdaki metni ve tarih şeridini inceleyelim.

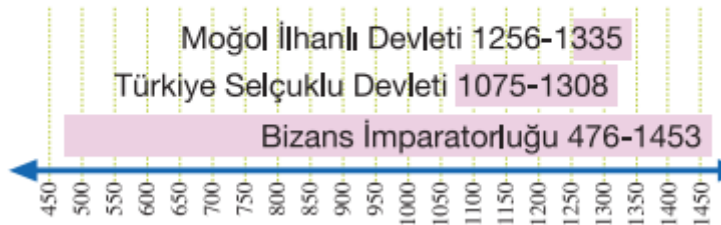
Tarihçiler, dinazorların yaşadığı dönemlerden günümüze kadar olan zamanı sizlerin öğrenmesini kolaylaştırmak için çağlara (devirlere) ayırmışlar. Çağ önemli bir olayla başlayıp yine önemli bir olayla biten zaman dilimleridir. Yüzyıl ve asır ise yüz yıllık zaman dilimi için kullanılır. Yazının kullanılmasından önceki dönemleri "tarih öncesi devirler", sonraki dönemleri ise "tarihî devirler" olarak adlandırmışlar. Hz. İsa'nın doğumu "milat" yani başlangıç kabul edilmiş. Hz. İsa'nın doğumundan önceki yıllara Milattan önce (MÖ), sonraki yıllara Milattan sonra (MS) denilmiştir. Örneğin yazı MÖ 3200'lerde kullanılmaya başlanmıştır. 2021'de olduğumuzu düşünerek (2021+3200=5221) yazının günümüzden yaklaşık 5221 yıl önce kullanılmaya başladığını bulabiliriz.



Görsel 12. 2021 basımlı 5. sınıf SBD kitabından takvim zamanının ölçümü ve hesaplanmasını fark ettirme etkinliği

Görsel 12 incelendiğinde 2021 basımlı 5. sınıf SBD kitabında öğrencilere klasik tarih şeridi üzerinde çağ ve yüzyılların fark ettirilmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir. Tarih şeridi metindeki anlatıyı somutlaştırmaktadır. Metnin içerisinde çağ, yüzyıl vb. bilgiler aktarılmış ve tarih şeridi üzerindeki tarihleri kullanarak nasıl zaman hesaplaması yapabileceğine yönelik bir örnek verildiği görülmektedir.

Osmanlı Beyliği kurulduğunda bölgede hangi güçlü devletlerin bulunduğunu tarih şeridini inceleyerek öğrenelim.



Görsel 13. 2012 basımlı 7. sınıf SBD kitabından dönem/olayları kronolojik olarak fark ettirme etkinliği

Görsel 13'te 2012 basımlı 7. sınıf SBD kitabında öğrencilerden verilen tarih şeridini incelemeleri istenerek farklı zamanlarda kurulan ve yıkılan devletlerin eşzamanlı tarih şeridi üzerinde ortak hüküm sürdükleri zamanları da fark etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.



Görsel 14. 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabından dönem/olayları kronolojik olarak fark ettirme etkinliği

Görsel 14'te 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabında Türk-İslam bilginlerinin yer aldığı tarih şeridi verilerek öğrencilerden bu şeridi incelemeleri istenmektedir. Böylece öğrencilere Türk-İslam bilgileri kronolojik olarak fark ettirilmektedir.

Tarih Şeridi Üzerinde Hesaplamalar Yapma

Tablo 6.

Yıllara göre SBD kitaplarında tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yapmaya yönelik soruların dağılımı

Temel Kategori	Kod	2012 Basımlı SBD Kitapları		2021 Basımlı SBD Kitapları	
		Soru N	Toplam	Soru N	Toplam
Tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yapma	Çağ ve yüzyıl belirleme	1	4	1	3
	Kişi/medeniyetlerin hüküm sürdüğü dönemleri hesaplama	3		2	

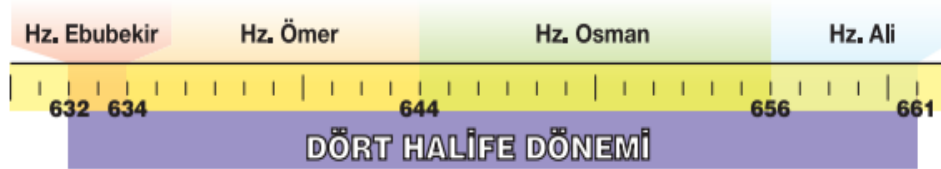
Tablo 6 incelendiğinde SBD kitaplarında tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yapma kategorisine yönelik soru sayısını çağ ve yüzyıl belirlemede 2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında aynı iken kişi/medeniyetlerin hüküm sürdüğü dönemleri hesaplamayı içeren soru sayısının 2012 basımlı SBD kitaplarında daha fazla (n=3) olduğu görülmektedir.

SBD kitaplarında yer alan tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yapmaya yönelik soru örneklerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:



Hangi halife zamanındaki fetihler, sonuçları bakımından Türk tarihiyle daha yakından ilgilidir?

Tarih şeridini inceleyerek dört halifeyi, en uzun süre halifelik yapandan başlayarak sıralayınız.



Görsel 17. 2012 basımlı 6. sınıf SBD kitabından kişi/medeniyetlerin hüküm sürdüğü dönemleri hesaplama etkinliği

Görsel 17'de yer alan tarih şeridi üzerinde öğrencilerin Görsel 16 örneğindeki benzer şekilde çalışarak tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yapmaları ve elde ettikleri sonuçlar üzerinde karşılaştırmalar yapmaları istenmektedir.

Kronolojik Sıralama Yaptırma

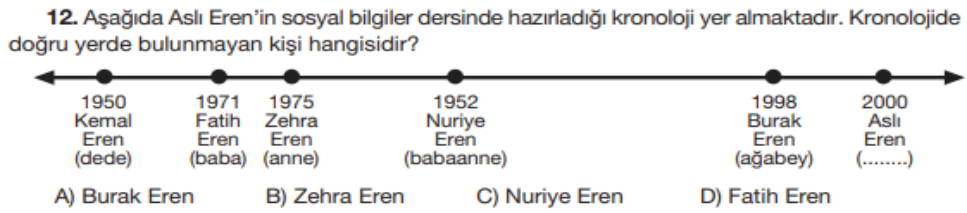
Tablo 7.

Yıllara göre SBD kitaplarında tarih şeridi üzerinde kronolojik sıralama yapmaya yönelik soruların dağılımı

Temel kategori	Kod	2012 basımlı SBD kitapları		2021 basımlı SBD kitapları	
		Soru		Soru	
		N	Toplam	N	Toplam
Kronolojik sıralama	Sunulan verileri çizelgeye yerleştirme	1	2	-	-
	Sunulan kronolojik verideki sıralama hatasını buldurma	1		-	

Tablo 7 incelendiğinde 2021 basımlı SBD kitaplarında kronolojik sıralama yapma kategorisine yönelik herhangi bir soruya rastlanmazken 2012 basımlı SBD kitaplarında 2 soruya rastlanmaktadır. Bu sorulardan birinin sunulan verileri şeride yerleştirmeyi ve diğerinin sunulan kronolojik verideki sıralama hatasını buldurmayı içeren soru türleri olduğu görülmektedir.

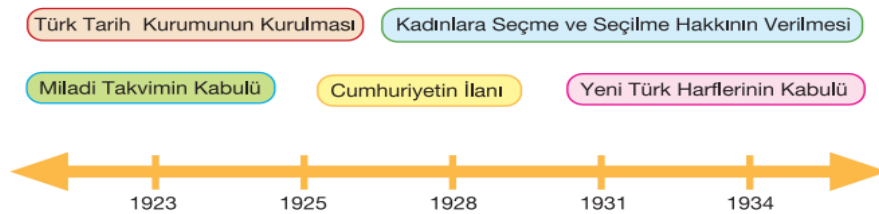
2012 SBD kitaplarında yer alan kronolojik sıralama yapmaya yönelik soru örneklerine aşağıda yer verilmiştir:



Görsel 18. 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabından sunulan kronolojik verideki sıralama hatasını buldurma etkinliği

Görsel 18'de 2012 basımlı 4. sınıf SBD kitabında bir zaman çizelgesi verilerek öğrencilerden çizelgedeki ilgili bilgileri okuyarak zaman çizelgesindeki hatalı sıralamayı bulmaları istenmektedir. Bu soru ile öğrencilerin, kronolojik sıralamada zamanı belirleyen temel bilgiyi fark ederek hatalı sıralamayı bulmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

D. Aşağıda karışık olarak verilmiş Atatürk inkılaplarını tarih şeridinde, gerçekleştiği yıl ile eşleştiriniz.



Görsel 19. 2012 basımlı 5. sınıf SDB kitabından sunulan verileri çizelgeye yerleştirme etkinliği

Görsel 19'da 2012 basımlı 5. sınıf SBD kitabında öğrencilerin tarih şeridindeki yıllar ile verilen olayları eşleştirmeleri beklenmektedir. Böylece öğrenciler SBD sürecinde öğrendikleri bilgileri kullanarak olayları kronolojik olarak sıralayacaktır.

Tarih Şeridi Oluşturma

Tablo 8.

Yıllara göre SBD kitaplarında tarih şeridi oluşturmaya yönelik etkinliklerin dağılımı

Temel kategori	Kod	2012 basımlı SBD kitapları		2021 basımlı SBD kitapları	
		Etkinlik		Etkinlik	
		N	Toplam	N	Toplam
Tarih şeridi oluşturma	Otobiyografik tarih şeridi oluşturma			1	2
	Açıklamalı tarih şeridini oluşturma		2	1	
	Tematik tarih şeridi oluşturma	2		-	

Tablo 8 incelendiğinde tarih şeridi oluşturma kategorisine yönelik 2012 basımlı ve 2021 basımlı SBD kitaplarındaki etkinlik sayısı karşılaştırıldığında sayının (n=2) aynı olduğu görülmektedir. Fakat tarih şeridi oluşturmaya yönelik etkinlik türlerinin tamamen birbirinden farklı olduğu görülmektedir: 2012 basımlı SBD kitabında tarih şeridi oluşturmaya yönelik; tematik tarih şeridi oluşturma (n=2) etkinliğine yer verilmektedir. Bu duruma karşı 2012 basımlı SBD

kitabında otobiyografik tarih şeridi oluşturma (n=1) ve açıklamalı tarih şeridi oluşturma (n=1) etkinliklerine rastlanmaktadır.

SBD kitaplarında yer alan tarih şeridi oluşturmaya yönelik etkinlik örneklerinden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:



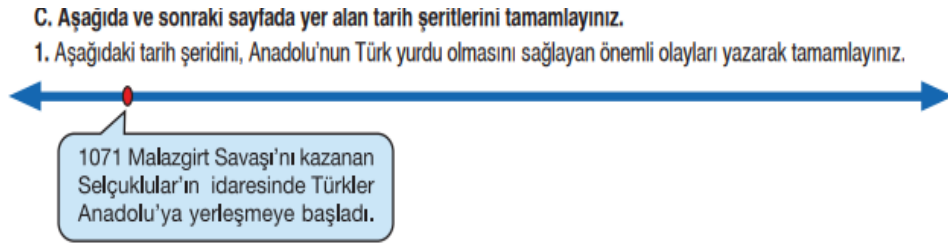
Görsel 20. 2021 basımlı 4. sınıf SBD kitabından tarih şeridi oluşturma etkinliği

Görsel 20’de görüldüğü üzere 2021 basımlı 4. sınıf SBD kitabında yer alan etkinlikte tarih şeridi oluşturma etkinliğinde öğrencilerden otobiyografik tarih şeridi hazırlamaları istenmektedir.



Görsel 21. 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabından açıklamalı tarih şeridi oluşturma etkinliği

Görsel 21’de 2021 basımlı 7. sınıf SBD kitabında öğrencilere bilginin kalıcılığını sağlayan unsurların görselleri verilerek onlardan bilimsel birikime katkısını açıklayacakları ve tarihsel bilgiyi sunacakları açıklamalı tarih şeridi hazırlamaları beklenmektedir.



Görsel 22. 2012 basımlı 7. sınıf SBD kitabından tematik tarih şeridi oluşturma etkinliği

Görsel 22’de 2012 basımlı 7. sınıf SBD kitabında Anadolu’nun Türk yurdu olması temasının belirlendiği, eksik bir tarih şeridini öğrencilerin tamamlamasının istendiği bir etkinlik bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, birbirinden farklı dönemde uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları temel alınarak hazırlanan 2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında tarih şeritlerinin kullanım durumlarını incelemek amaçlanmıştır. İncelemede tarih şeritlerinin SBD kitaplarında kullanım oranı, öğrenme alanlarına dağılımı, türleri, etkinlik ve sorularda nasıl kullanıldığına ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin sonuçlarda 2012 basımlı SBD kitaplarında, 2021 basımlı SBD kitaplarına göre iki katı oranında tarih şeritlerinin kullanıldığı; her sınıf düzeyinde (7. sınıf haricinde) daha fazla öğrenme alanında tarih şeritlerine yer verildiği tespit edilmiştir. 2012 basımlı SBD kitaplarında sınıf düzeylerine göre her öğrenme alanında tarih şeritlerine rastlanmamıştır. 2021 basımlı SBD kitaplarında ise 4. sınıf düzeyinde herhangi bir öğrenme alanında tarih şeridine rastlanmadığı, 5 ve 6. sınıf düzeyinde yalnızca “Kültür ve Miras” öğrenme alanında sayılı tarih şeridine yer verildiği, diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla öğrenme alanında ve sayıda tarih şeridine yalnızca 7. sınıf düzeyinde rastlandığı görülmüştür. 2012 SBD kitaplarında “Kültür ve Miras” öğrenme alanında tarih şeritlerinin fazla olması SBDÖP’te (MEB, 2005a ve 2005b) zaman, süreklilik ve değişimle ilişkili kazanımların ve tarih konularının ağırlıkta olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu duruma karşı 2021 basımlı SBD kitaplarında tarih şeritleri en fazla 7. sınıf düzeyinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında kullanılmıştır. 2018 SBDÖP incelendiğinde ilgili öğrenme alanına yönelik açıklamada “Bu öğrenme alanı işlenirken bilimsellik ve özgürlük gibi değerlerle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır” açıklamasının etkili olduğu ileri sürülebilir. Tarih şeritlerinin farklı öğrenme alanları ve sınıf düzeylerinde kullanım durumlarının farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç Altay’ın (2020) SBD kitaplarında öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin dengeli bir şekilde dağılım göstermediği; bu becerilere kitaplarda bazen çok, bazen az yer verildiği ve bazen de hiç yer verilmediği sonucuyla uyumludur.

Araştırmada 2012 ve 2021 SBD kitaplarında tarih şeritlerine yer verilmeyen ortak öğrenme alanının “Küresel Bağlantılar” olduğu belirlenmiştir. İlgili öğrenme alanının konuları itibarıyla ve programda (MEB, 2005a; MEB, 2005b; MEB, 2018) yer alan kazanım, etkinlik ve açıklamalarında tarih şeritlerinin kullanımını içeren herhangi bir yönergeye yer verilmemesinin bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir. Genel olarak 2012 SBD kitaplarında tarih şeritlerinin yoğun kullanımı 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilişkilendirebilir. Program (MEB,

2005a) incelendiğinde “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanının “4. sınıfta diğer öğrenme alanları içinde” düşünüldüğü ve özellikle “Kendimi Tanıyorum”, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “İyi ki Var” ünitelerinde kazanım olarak ifade edildiği görülmektedir. Ancak bu olumlu duruma karşı incelenen 2012 SBD kitaplarında kazanımlara yönelik ders içeriklerinin her zaman tarih şeritleriyle desteklenmediği de görülmüştür. Bu sonuç ders kitabı yazarlarının tarih şeridi kullanımına verdikleri önemle ilişkilendirilebilir. Örneğin SBDÖP’te 5. sınıfta “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde kazanım olarak yer almasına karşın (MEB, 2005a), 2012 SBD kitabında ilgili ünite de tarih şeritlerine rastlanmamıştır. Fakat araştırma sonucu genel olarak 2021 SBD kitaplarında 2012 SBD kitaplarına göre tarih şeritlerinin azalmasında SBDÖP’te yer alan açıklamaların da etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin 2005 SBDÖP’te rastlanan SB.4.1.2 kodlu “Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar” (MEB, 2005a) kazanımına yönelik “Yaşamı etkileyen olayların esas alındığı bir tarih şeridi oluşturulur” açıklamasının 2018 SBDÖP’te mevcut olan aynı kazanıma yönelik açıklamanın “Öğrencinin kendi hayatında önemli gördüğü (doğum, ilk konuşma, okula başlama vb.) olayları kronolojik olarak sıralaması sağlanır” ifadesiyle değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak 2021 SBD kitabında programla uyumlu olarak tarih şeridi oluşturma etkinliği kronolojik sıralama yapmaya dönüşmüştür. Bu durum kazanımlara yönelik açıklamaların ders kitabı yazarları için anahtar rol üstlendiğine işaret etmektedir. SBDÖP’ü (2018) inceleyen Pala (2021) programı zaman, süreklilik, değişim ve kronolojik düşünme becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağına dair ayrıntılı açıklamalar içermemesi nedeniyle eleştirmektedir. Nitekim Aydemir ve Adamaz (2017) MEB’e ve diğer özel yayınevlerine ait SBD kitaplarında kısmen yer alan ve bazen de hiç yer almayan derse özgü becerilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi olduğunu bildirmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin sonuçlarında 2012 ve 2021 basımlı SBD kitaplarında tür olarak en fazla tematik tarih şeritlerine yer verildiği belirlenmiştir. 2012 SBD kitaplarında bu tarih şeridi dışında sayıları çok fazla olmamakla birlikte açıklamalı, senkronik, görsel, biyografik ve otobiyografik tarih şeritlerine rastlanmıştır. 2021 basımlı SBD kitaplarında ise tematik tarih şeridi başta olmak üzere klasik, açıklamalı ve senkronik tarih şeritlerine yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak 2012 SBD kitaplarında daha fazla sayıda tarih şeridi türü olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında amaca ve içeriğe uygun tarih şeridi türlerinin yeterli olup olmadığına karar vermek için ülkemizde öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini ölçen ve tarih şeritleri üzerine yapılan araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada Işık (2014) kronoloji bilgisinin öğretiminde çok önemli yeri olan tarih şeritlerinin ve özellikle senkronik türünün 6. sınıf sosyal bilgiler ve 9. sınıf tarih ders kitabında yetersiz olduğunu ileri sürmüş ve bu durumu öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen sebeplerden biri olarak değerlendirmiştir. Bu sonuca karşı dünden bugüne SBD kitaplarında senkronik tarih şeritlerinin önem kazandığını iddia etmek zordur. Çünkü 2012 SBD kitaplarında her sınıf düzeyinde (7. sınıf hariç) birer örneğine rastlanan senkronik tarih şeritlerine 2021 basımlı SBD kitaplarında yalnızca 5. sınıf düzeyinde yer verildiği tespit edilmiştir. Kızıl ve Dönmez (2020, s. 297) senkronik yaklaşımın tarih konularının öğretiminde göz ardı edilmesinin günümüzde “seçilmiş olay ve olguların artzamanlı bir neden-sonuç zinciri içerisinde sergilenmesine” yol açtığını ve bu durumun “tarihi olay ve olguların hakiki bağlamları içerisinde değerlendirilmesini” güçleştirdiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri, ders kitaplarında yalnızca senkronik tarih şeritlerine değil, diğer tarih şeritlerine de sık yer verilmediğini ortaya koymasındır. Bu durumun

bir sonucu olarak değerlendirilebilecek Şimşek ve Bal'ın (2010) "Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi" başlıklı araştırma sonuçları öğretmen adaylarının yarısından fazlasının oluşturdukları tarih şeritlerini dönemlere ayırmadıklarını göstermiştir. Bu sorun ancak ders kitaplarında klasik tarih şeridi kullanımıyla giderilebilir fakat 2021 basımlı 5 ve 7. sınıf SBD kitaplarında sadece birer adet klasik tarih şeridine yer verilmesi, sorunun halen devam edebileceğini düşündürmektedir. Nitekim PPON araştırması (2010) öğrencilerin geleneksel tarih şeritlerine kıyasla çeşitli tür ve içerikte tarih şeritleriyle çalışmasının olayları doğru zamana yerleştirmelerinde daha etkili olduğunu tespit etmiştir (Aktaran, De Groot Reuvekamp vd., 2017).

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin sonuçlarda 2012 basımlı SBD kitaplarında tarih şeritlerinin %52'sine ve 2021 basımlı SBD kitaplarında ise %83'üne yönelik soru/etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu soru ve etkinliklerin 2012 basımlı SBD kitaplarında tarih şeridini inceleme, tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yaptırma, kronolojik sıralama yaptırma ve tarih şeridi oluşturma ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak 2021 basımlı SBD kitaplarında kronolojik sıralama yaptırmaya yönelik etkinlik ve sorulara yer verilmemiştir. Tarih şeritleri üzerinde takvim zamanının ölçümü ve hesaplanmasını yaptırmaya yönelik gerek 2012 gerek 2021 SBD kitaplarında herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Sadece 2021 basımlı SBD kitabında tarih şeridi üzerinde hesaplanmanın nasıl yapıldığını fark ettirmeye yönelik bir etkinlik görülmüştür. Araştırma sonucunu destekler şekilde Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019) ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kronoloji becerilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların geçmişten bugüne tarih şeridi üzerinde olayların MÖ ve MS'ye dikkat ederek sıralamasını doğru yapamadıklarına dikkat çekmişlerdir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu bu durumu tarihsel zaman kavramının soyut olmasıyla birlikte bu kavramın öğretilmesi için gerekli ders programlarının, öğretmenin, ders kitaplarının ve kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliği gibi nedenlerle de ilişkilendirdikleri görülmüştür. Nitekim eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş oyun temelli tarih öğretiminin öğrencilerin kronolojik sıralama becerilerine katkı sağladığı farklı araştırmalarla tespit edilmiştir (Kuran, Tozoğlu ve Tavernari, 2018; Aydoğan ve Karabağ, 2020). Şimşek (2007) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kronolojik Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Yarı Deneysel" çalışmasının sonucunda çocukların tarih şeritleri hazırlamaları etkinliklerinin, tarihe olan ilgilerini artırmakla beraber, tarihsel zaman ve kronolojik düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını bildirmiştir. Ancak, dikkatli, planlı ve etkili kullanıldığında pek çok kazanım sağlayabilen tarih şeritleri, sadece kitap sayfaları ya da sınıf duvarlarında bir dekor oluşturarak tarih öğretimine katılamayacağını vurgulayan araştırmacı aksi takdirde öğrencilerin bağlam dışı ve daha küçük tarih parçalarıyla karşılaştıklarında onları daha büyük tarih hareketleri ve temalarla ilişkilendiremeyeceklerini ifade etmiştir. Fillpot (2018) bu durumun yalnızca öğrencilerin tarih konularını kavramasını etkilemekle kalmayıp öğrencilerin eleştirel analiz becerisini de kısıtlayabileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle tarih şeritleri ile öğrencileri etkileşime sokan etkinliklerin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Şimşek ve Kolbasar (2020) yaptıkları bir araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin kronoloji bilgi ve becerisini tespit etmeye ilişkin bulgularında öğrencinin yarısından fazlasının başarılı olmadığını, öğretmenlerin fazla ayrıntı içeren SBD kitabının bu becerileri desteklemediğini ve ayrıca Millî Mücadele dönemi içinde yaşanan olayların sıralı bir anlatımla sunulmadığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden çıkan sonuca göre ise SBD kitabının çocukların seviyesinin üstünde olduğu ve kronoloji bilgi ve becerisini kazanmalarına fırsat

vermediği sonucuna varılmıştır. Nitekim araştırma sonuçlarımız bu çalışmayı destekler şekilde söz konusu sorunun ders kitaplarında var olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalarda SBD kitabında ve çalışma kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin yeterli ve dengeli bir dağılım göstermediğini (Aydemir ve Adamaz, 2017; Aydemir, 2017) ortaya koymuşlardır.

Akbaba (2020) lise öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada öğrencilerin zaman ve kronoloji ile ilgili kavramları tam olarak anlayamadıklarını, zaman sınıflandırması yapamadıklarını ve zaman çizelgelerinde sunulan bilgileri yorumlamada yeterli performans göstermediklerini bildirmiştir. Bir başka çalışmada Turan (2016) ortaöğretim öğrencilerine yüksek düzeyde kazandırıldığı düşünülen tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlayabilme becerisinin kazandırılmadığını tespit etmiştir. Yıldırım (2015) ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir kısmında takvim, yüzyıl, çağ, kronoloji vb. bilgiler yönünden eksikliklerin ya da kavram yanlışlarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumu ilköğretimde zaman kavramının öğretilmesi için gerekli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerinin ders kitaplarında yetersiz kalmasının sonucu olarak değerlendirmiştir. Gerek Yıldırım (2015) gerek Oynak (2007) benzer şekilde ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenlerinin çoğunun, öğrencilerin ilköğretimde kazanılması gereken zaman kavramını yeteri kadar kazanmadan ortaöğretime başladıkları kanaatinde olduğunu bildirmişlerdir. Her iki araştırmacı öğrencilerin Hicri-Rumi-Miladi takvimleri birbirine çevirebilme kronoloji becerisine sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Çurku (2020) bu durumu takvim çevirmelerinin pratik hayatta bir işe yaramaması ve üniversite sınavlarında sorulmadığı için öğrenciler tarafından pek önemsenmemesiyle bağlantılı görmüştür. Şaşırtıcı olmayan bu sonuçlar ders kitaplarında tarih şeritlerinin ve bunlara yönelik etkinliklerin zayıf kalmasının yansıması olarak da düşünülebilir. Nitekim Hodkinson (2002, 2004), her derste tutarlı bir şekilde tarih şeritleri kronolojik olarak verdiği araştırmasında tarih şeritleri ve kartların kullanımının kronoloji, zamanda süreklilik ve tarihlendirme becerilerinin geliştirilmesinde avantajlı olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Aktaran De Groot Reuvekamp vd., 2017).

Sole de (2019) yaptığı bir araştırma sonucunda zamansal anlayış ve tarihsel düşünmenin kademeli olarak geliştirildiğini, ancak önemli ölçüde, belirli sosyal bilgiler/tarih öğretim stratejileri ve pedagoji, yani bir müdahale stratejisi aracılığıyla kolaylaştırılabileceğini ve hızlandırılabileceğini göstermiştir. Sole, kronolojik zamanı açıklamak veya sıralamak için öğrencilerin görsel kaynakların, zaman çizelgelerini ve anlatıları kullanıldığı, birçok farklı döneme maruz kalındığı, çocukların fikirleri iyileştirme ve detaylandırma yeteneğine katkıda bulunacak zamanı ölçmeyi ve tarihlendirmeyi içeren sürekli bir öğretim etkinlikleri programını gerekli görmüştür. Alan yazını incelendiğinde zamana ilişkin becerilerin öğretiminde tarih şeritleri, projeler, zaman kapsülleri, hikâyeler, tarihsel mekânlar, görsel medya, eşyalar ya da tarihsel nesnelere, görsel-ışışsel materyaller, simülasyonlar-oyunlar, vb. unsurlar kullanılabilir (Akt. Sel ve Sözeri, 2021, s.184). Sonuç olarak Levstik ve Barton'un da (1997) belirttiği gibi "Temel eğitim okullarında tarih şeritleri, dünya haritası ve okuma köşesi olmazlardandır. Ancak doğru etkinliklerle doğru şekilde kullanılabilir" ölçüde faydalı olacaklardır (Aktaran Şimşek, 2007).

Alan yazını sonuçları ders kitaplarında senkronik ve klasik tarih şeritleri başta olmak üzere farklı tür ve içerikte tarih şeritlerinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda kronolojik sıralama, tarih şeritleri üzerinde takvim zamanının ölçümü ve hesaplanmasını ve tarih şeridi oluşturma etkinliklerine daha fazla yer verilmesine işaret etmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları 4, 5 ve 6. sınıf ders kitabı yazarlarının kitaplarında yalnız "Kültür ve Miras"

öğrenme alanında değil farklı öğrenme alanları içerisinde de tarih şeritlerine yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. SBDÖP'e bağlı olarak ders kitaplarının biçimlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda; programın uygulama esaslarında, kazanım ve açıklamalarda ve öğrenme alanlarında öğrencilerin tarih şeritleriyle kronolojik düşünme, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin nasıl geliştirileceği açıklanmalıdır. Bu açıklamaların SBD ders kitabı yazarlarının tarih şeritlerine yönelik; tarih şeridini inceleme, tarih şeridi üzerinde hesaplamalar yaptırma, kronolojik sıralama yaptırma ve tarih şeridi oluşturma soru/etkinliklerine yer verme oranını artıracakı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul izni alınması gerekmemektedir.

Kaynakça

- Akbaba, B., Keçe, M., & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/146477/>
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8631>
- Aktaş, Ö., & Durak, S, E. (2021). A Study on time and chronology perceptions of seventh grade students. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 517-565. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.293>
- Aktın, K., & Dilek, D. (2016). Okul öncesi dönemde kronolojik düşünme: bir durum çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(3), 129-145 <http://dx.doi.org/10.19126/suje.281329>
- Alleman, J., & Brophy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94(3), 107-110. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377990309600191?journalCode=vtss20>.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297. <http://dx.doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054>
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Tarih şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26593/279917>
- Ata, B. (2008). 1943'teki ikinci millî eğitim şurasının tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: Bir histomapın yapım öyküsü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), s.335-353.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054>
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 106-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/30889/334334>
- Aydoğan, O., & Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 106-130. <http://dx.doi.org/10.38015/sbyy.734552>
- Barton, K. C., & Levstik L.S. (1996). 'Back when God was around and everything': Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002419>
- Barton, K. C. (1998). *That's a tricky piece!: Children's understanding of historical time in Northern Ireland*. <https://eric.ed.gov/?id=ED426915>.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blyth, J. E. (1978) .Young children and their past. *Teaching History*, 21, 15-19.
- Brophy, J., VanSledright, B., & Bredin, N. (1993) What do entering fifth graders know about U. S. history? *Journal of Social Studies Research*, 16(17), 2-19. <https://eric.ed.gov/?id=ED340649>
- Brown, R.A., & Brown, M. R. (1954). Time and chronology in the social studies. *The School Review*, 62(6), 341-345.URL: <https://www.jstor.org/stable/1083158>

- Bozdoğan, K., & Güven, C. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan "kronoloji" kavramına ilişkin algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 476-515. <https://doi.org/10.35675/befdergi.715013>
- Carr, D. (2005). Phenomenology of historical time. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:217457/FULLTEXT01.pdf>
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for teachers*. London: Routledge
- Cooper, H. (2011) What understanding of chronology can we expect of older primary school children? *Primary History*, 59, 13–15
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173. <https://doi.org/10.17497/tuhed.510394>
- Çulha-Özbaş, B., & Aslan, E. (2008). Çocuklarla birlikte tarihsel düşünme: 12-14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel kanıta yönelik görüşlerinin belirlenmesinde "Kaynak Çalışması" geliştirme etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 105-112. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25427/268235>
- Çurku, R. (2020). *Kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerini kazandırmada sözlü tarihin rolü: Van düğünleri örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erzurum Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- De Groot Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1075053>.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 155-163.
- Demircioğlu, İ. H., & Akengin, H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (5. bs.), (s. 219-254). Ankara: Pegem.
- Fillpot, E. (2018). Teaching with Timelines. Erişim Tarihi 11.08.2022 <https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/24347>.
- Gómez Galán, J. (2016). Learning historical and chronological time: Practical applications. *European Journal of Science and Theology*, 12(1), 5-16 <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1803/1803.01680.pdf>
- Harnett, P. (1993) Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137–54. <https://doi.org/10.1080/0305764930230203>
- Heyking, E. V. (2004). Historical thinking in the elementary years: A review of current research. *Canadian Social Studies Volume*, 39(1) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073974.pdf>.
- Hines, A. (2006). Using timelines to enhance comprehension. Erişim tarihi: 11.08.2022 <https://www.readingrockets.org/article/using-timelines-enhance-comprehension>
- Hodkinson, A. J. (2002) *Children's concepts of historical time* (Unpublished PhD thesis) Edge Hill University of Lancaster.
- Hoodless, P. A. (2002) An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story, *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200, <https://doi.org/10.1080/00220270110080962>.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kızıl, Ö., & Dönmez, C. (2020). Tarih konularının öğretiminde senkronik yaklaşım modeli ve ölçekli senkronik tarih şeritleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 285-308. <https://doi.org/10.38015/sbyy.829592>
- Kuran, M. Ş., Tozoğlu, A. E. & Tavernari, C. (2018). History-themed games in history education: experiences on a blended world history course. Erişim tarihi: 13.11.2022 <https://arxiv.org/abs/1805.00463>

- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1994). *They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382492.pdf>.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1987) Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1–15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ362977>
- Lorenc, J., Mrozowski, K., M., Oniszczuk, A., Staniszewski, J. & Starczynowski, K. (2013). *How is chronological thinking tested, Edukacja An interdisciplinary approach*, 1(119), 46-62. https://www.academia.edu/8683662/How_is_chronological_thinking_tested
- Marancı, Ş. (2017). *Fotoğraflarla 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- MEB (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi, S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I, S. Özge (Çev.)*. Yayın Odası.
- Işık, H. (2014). İlköğretim 6. sınıf ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş ve kronoloji bilgilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 111-121. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi30pdf/ISIK_HASAN.pdf
- Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri* (Aksaray ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Pala, F., & Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 136-156. <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/261310>
- Pala, Ş. M. (2021). The place of change and continuity perception, time and chronology perception skills in the curriculum of the social studies course. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(1), 134-150. <https://doi.org/10.33403/rigeo.841493>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskı)*, (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91046>
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. S. Çoskun-Keskin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Seixas, P. (2006) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University Of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Sel, B., & Sözer, M. A. (2020). Change and continuity perception skills in social studies curriculum in Turkey and America within the scope of teaching historical time. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.29065/usakead.649688>
- Solé, G. (2019). Children's understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Education Research Journal*, 16(1): 158–73. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.13>.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Artur & R. Philips (Eds.), *Issues In History Teaching*. (pp: 83-97). London: Routledge
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 589-615. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/189>.

- Şimşek, A., & Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/179008>
- Şimşek, A. & Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki "Milli Mücadele" konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 335-356. <https://doi.org/10.38015/sbyy.842634>.
- Thornton, S. J., & Vukelich, R. (1988) Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, 16, 69–82. <https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505556>
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9706>
- Ulutaş, B. (2017). Doküman analizi. F. N., Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 279-297). Ankara: Anı.
- Vygotsky, L. S. (1985) Düşünce ve Dil, (Çev. Semih Koray), İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Yıldırım, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavram yarılgıları (Samsun ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İncelenen Kitaplar

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. & Kılıç, S. (2021). *7. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. MEB.
- Başol, S., Ünal, F., Azer, H., Yıldız, A. & Evirgen, Ö. F. (2012). *5. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. MEB.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. & Öztürk, S. (2021). *5. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. MEB.
- Komisyon (2012). *6. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. MEB.
- Komisyon (2012). *7. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. MEB.
- Koyuncu Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. & Ünal, M. (2012). *4. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. MEB.
- Tüysüz, S. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. Tuna.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2021). *6. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. Çağlayan.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Kibar AKTİN
kibaraktin@sinop.edu.tr

Doç. Dr. Hülya KARAÇALI TAZE
karacali_hulya@hotmail.com

Preschool Teachers' Metaphoric Perceptions on the Concept of Difficult Child

İlknur TARMAN, Istanbul Aydin University, ORCID ID: 0000-0002-8701-2383
Ahsen YILMAZ, Istanbul Aydin University, ORCID ID:0009-0004-1233-3424



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1604-1626
DOI
10.17679/inuefd.1336394

Abstract

In this study, mental images (metaphors) of preschool teachers regarding the concept of "difficult child" were examined. Within the framework of this general purpose; the metaphors that teachers have for this concept, the conceptual categories in which they are grouped according to their common characteristics, and the years of experience of teachers in the profession and the age group they work in were investigated. The study is in a descriptive survey model and was conducted with a qualitative research approach. The participant group of the research consisted of 229 preschool teachers working in public and private educational institutions affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul. The data of the research were obtained by using the "Teacher Interview Form". The data were analyzed using the content analysis technique. According to the findings of the study, when the metaphors produced by preschool teachers were evaluated, it was seen that the concept of "difficult child" had a wide variety of meanings in the thoughts of the participants. 134 metaphors produced by preschool teachers for the concept of "difficult child" were gathered in eight conceptual categories. Among these conceptual categories, the category of "Child that takes time to solve" was found to be the category with the highest number of metaphors, followed by the categories of "Problem posing child," "Child who can be shaped," and then "Child in need of attention and care." It has been seen that metaphors can be used as an effective research tool in understanding the perceptions of preschool teachers about the concept of "difficult child". Suggestions are presented within the framework of the findings of this study.

Keywords: metaphor, preschool teacher, difficult child

Article Type
Research Article

Received
02.08.2023

Accepted
21.12.2023

Suggested Citation

Tarman, İ., & Yılmaz, A. (2023). Preschool teachers' metaphoric perceptions on the concept of difficult child, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1604-1626. DOI: 10.17679/inuefd.1336394

This article was presented as a summary oral presentation at the 13. International Congress on Social Sciences-Humanities and Education, held online on 01-03 December 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is discussed which environmental or genetic factors are more effective in the formation and development of personality. Although the researchers have various opinions on this issue, when the relevant literature is analyzed; It is seen that both environmental and hereditary characteristics are important in shaping personality (Robbins & Judge, 2012). In the first six years of life, all the values that form the basis of personality settle in the self and are reinforced and adopted in the following stages (Özen, 2011). Montessori stated that the interaction of the child with the environment, starting from the family, creates the cognitive and bodily unity of the child and plays a major role in shaping child's character (Lillard, 1973). In order to understand the self-perceptions and personalities that children form, behavioral patterns in the social environment should be observed thoroughly. Behavior patterns also carry important clues about the family structure of the child.

Research conducted in the last fifty years shows that behaviorally challenging children are challenging because they do not yet have the necessary acquisitions and skills to not be challenging. Difficult or challenging children are those who exhibit negative behaviors such as excessive anxiety, fatigue, depression, difficulty concentrating, grumpiness, jealousy, crying spells, using bad words, hyperactivity, introversion, not following rules, and not being open to sharing. These children struggle with self-control due to anger and exhibit aggressive behavior. Difficult children generally can not express the situation they are in and present this situation as a behavioral problems (Greene, 2015).

Today, this phenomenon, which is described as undesirable behavior, has become a phenomenon with the increase in studies on "difficult children" in recent years, "challenge child", "socially disadvantaged child", "extraordinary child", "child at risk", "difficult, stubborn child", "the child who builds a wall around him" (Sarıçelik & Saban, 2021). Finding the underlying reasons for the problem behavior exhibited by difficult children will help to understand them.

Purpose

This current study aims to reveal the perceptions of preschool teachers about the concept of "difficult child" through metaphors. Based on this general aim, answers were sought to the following questions;

1. What are the metaphors that preschool teachers have regarding the concept of difficult children?
2. What conceptual subcategories might these metaphors be categorized under in terms of their shared characteristics?
3. How do the conceptual categories in which the metaphors produced by the preschool teachers for the concept of difficult child show a distribution in terms of the age group of the teachers?
4. What is the conceptual categories' distribution of metaphors produced by preschool teachers regarding the concept of difficult children in terms of teachers' years of experience in the profession?

Method

The study is in a descriptive survey model and was conducted with a qualitative research approach. The study group of the research consists of 229 preschool teachers. The data of the study were obtained by using the "Teacher Interview Form". Content analysis was used to analyze the data.

Findings

The current study determined that a total of 134 metaphors were produced by preschool teachers. Metaphors produced by preschool teachers for the concept of "difficult child" were gathered in eight conceptual categories. These categories are; the child who creates problems, can be shaped, is reflective, has unpredictable behavior, requires attention and care, is valuable, takes time to solve, and is mysterious. It was found that the category with the highest number of metaphors was the category of "child that takes time to solve" (n=53). This was followed by the category of "child creating a problem" (n=44), "child who can be shaped" (n=39), and then "child in need of attention and care" (n=35). The most used metaphor in the research is the dough (n=9) in the category of "child who can be shaped".

Discussion & Conclusion

In the preschool period, teachers may face many undesirable behaviors in the education-teaching process. Such behaviors can also make it difficult for the training program to be carried out in line with the determined goals and may negatively affect the motivation of the teacher. It is seen that this phenomenon, which we define as undesirable behaviors, is also explained by using the concept of difficult child. On the other hand, when we look at the metaphors produced by preschool teachers; it is generally seen that teachers see coping with the problem behaviors they encounter in their classrooms as a long and tiring process, and they believe that the best in children will come out as a result.

Türnüklü and Galton (2001) compared the undesirable behaviors seen in children in England and Turkey in terms of two different cultures and revealed that the problem behaviors frequently encountered in the classrooms can be eliminated with the small interventions of the teachers. In the research of Alisinanoğlu and Kesicioğlu (2010) and Balay and Sağlam (2008); they found that the teacher age, the type of school from which the teachers graduated, and their teaching status made a significant difference on behavioral problems. It is thought that the strategies of coping with the negative behaviors of children whom preschool teachers call difficult children in their classrooms should also be addressed. Studies by Uysal et al.(2010) and Güder et al. (2018) show that preschool teachers approach undesirable behaviors instantly and reactively. This suggests that problem behaviors will disappear if the bond between teacher and child is strengthened. Although it was found that parents have an effect on the problem behaviors seen in children, the effects of teachers on these problem behaviors are also significant.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zor Çocuk Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

İlknur TARMAN, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8701-2383
Ahsen YILMAZ, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID ID:0009-0004-1233-3424

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin “zor çocuk” kavramına ilişkin zihinsel imgeleri (metaforları) incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde; öğretmenlerin bu kavrama yönelik sahip oldukları metaforların neler olduğu, bunların ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında gruplandığı, bu kavramsal kategorilerin öğretmenlerin meslekteki deneyim yılları ve çalıştıkları yaş grubu açısından nasıl bir dağılım gösterdiği araştırılmıştır. Çalışma betimsel tarama modelindedir ve nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubunu, İstanbul’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında görev yapan 229 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar değerlendirildiğinde katılımcıların zihinlerinde “zor çocuk” kavramının geniş bir anlam çeşitliliğine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin “zor çocuk” kavramına yönelik ürettikleri 134 metafor, sekiz kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler içerisinde “Çözülmesi zaman alan çocuk” kategorisinin en fazla metafor üretilen kategori olduğu tespit edilirken, bunu “Problem yaratan çocuk”, “Şekillendirilebilen çocuk” ve ardından “İlgi ve bakıma muhtaç olan çocuk” kategorileri izlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin “zor çocuk” kavramına ilişkin algılarını anlamada metaforların etkin bir araştırma aracı olarak kullanabileceği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: metafor, okul öncesi öğretmeni, zor çocuk



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1604-1626

DOI
10.17679/inuefd.1336394

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
02.08.2023

Kabul Tarihi
21.12.2023

Önerilen Atıf

Tarman, İ., & Yılmaz, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin zor çocuk kavramına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1604-1626. DOI: 10.17679/inuefd.1336394

Bu makale 01-03 Aralık 2022 tarihinde online olarak gerçekleştirilen 13. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi’nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zor Çocuk Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Kişilik, mizaç ve karakter genellikle aynı anlamda kullanılan fakat birbirinden farklı kavramlardır. Mizaç, genetik faktörlerin getirdiği ve zaman içinde değişmeyen yapısal unsurlardır. Karakter, çevrenin ve eğitimin etkisiyle gelişerek edinilen davranışlardır. Doğuştan gelen mizaç, yaşam deneyimleriyle elde edilen karakter, bir bütün olarak kişiliği oluşturmaktadır (Akiskal & Mallya, 1987). Mizaç özellikleri doğuştan gelen, bebeklik ve erken çocukluk evresinde gözlemlenebilir davranışları ve duygu durumlarını ifade etmektedir. Kişilik dediğimiz kavram ise, kültürel özellikler ve günlük yaşam deneyimleriyle harmanlandığında ortaya çıkmaktadır. Buna göre, mizaç bir binanın temeli; kişilik ise bu temel üzerine inşa edilen binaya benzemektedir (Warfield, 2018).

Mizaç ile ilgili araştırmaların ortaya çıkmasında ve artmasında, Alexander Thomas ve Stella Chess'in yürüttükleri boylamsal bir çalışmanın önemli rolü olmuştur. Thomas ve Chess, mizaç olgusunu bireyin davranışı ile ilgili olarak yorumlamış ve davranış tarzı ile ilgili görmüşlerdir. Bu araştırma sonunda Thomas ve Chess, davranış özelliklerini "kolay mizaçlı çocuklar", "zor mizaçlı çocuklar" ve "yavaş ısınan çocuklar" olmak üzere üç grupta ortaya koymuşlardır (Sinoğlu Günden, 2021). Thomas ve Chess, "kolay mizaçlı çocukların", genellikle mutlu ve çevrelerine karşı kolay uyum sağlama eğiliminde olduklarını, "zor mizaçlı çocukların" yeni uyaranlara negatif tepki verdiklerini, değişimlere uyum sağlayamadıklarını ve ağlama krizleri sergilediklerini, "yavaş ısınan çocukların" ise yeni durumlara yavaş uyum sağladıklarını, çevresel uyaranlara karşı ılımlı tepkiler verdiklerini, değişimlere yavaş uyum sağladıklarını, olumsuz duygu durumunda, çevresine düşük yoğunlukta tepkiler verdiklerini keşfetmişlerdir (Thomas vd., 1968).

Kişiliğin oluşumunda ve gelişiminde, çevresel ya da genetik faktörlerden hangisinin daha fazla etkili olduğu tartışılmaktadır. Bu hususta araştırmacıların çeşitli görüşleri olsa da ilgili literatür analiz edildiğinde; kişiliğin şekillenmesinde çevresel ve kalıtsal özelliklerin her ikisinin de önemli olduğu görülmektedir (Robbins & Judge, 2012). Yaşamın ilk altı yılında, kişiliğin temelini oluşturan bütün değerler benliğe yerleşmekte sonraki evrelerde de pekişerek benimsenmektedir (Özen, 2011). Montessori, çocuğun ailesinden başlayarak çevresiyle olan etkileşiminin, çocuğun bilişsel ve bedensel birliğini meydana getirdiğini, karakterini şekillendirmede büyük rol oynadığını belirtmiştir (Lillard, 1973). Çocukların oluşturdukları benlik algılarını ve kişiliğini anlamak için sosyal çevre içerisindeki davranış örüntülerinin iyice gözlemlenmesi gerekmektedir. Davranış şekilleri, çocuğun aile yapısı hakkında da önemli ipuçları taşımaktadır.

Eğitim önce ailede başlamakta ve çocuk, ailede aldığı eğitimle hayata hazırlanmakta ve okulda da eğitim süreci devam etmektedir (Gökçe, 1976). Ebeveynler, çocuklarını nasıl yetiştirecekleri ve nasıl bir eğitim verecekleri konusunda kararsız, çaresiz kalabilmektedirler. Çocuklarının kendisini kötü hissetmemeleri için ailelerin sergiledikleri tutumlar, olumsuz davranış problemlerine yol açabilmektedir. Eratay (2011), araştırmasında; ailelerin büyük bir çoğunluğunun bilgi eksikliğinden kaynaklı çocuklarının problem davranışları karşısında ne yapacaklarını bilemediklerini ve bu durumla baş edemediklerini tespit etmiş, alanında uzman ya da öğretmenlere bu sorunları dile getirmeyerek gizlediklerini ortaya koymuştur. Özbe (2010) ise problem davranışın, gelişimin bir parçası olduğunu fakat problem davranışın sıklıkla tekrar etmesi halinde bir davranış problemi olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eşler

arası problemler ve eşlerin boşanması, anne ya da baba kaybı, anne- baba tutumları ve ebeveynlerin çocukla iletişim biçimi, çocukların cinsiyetine göre ebeveynlerin farklı davranış biçimleri, aileyi etkileyen kültürel özellikler, çocuklardaki problem davranışları büyük ölçüde etkilemektedir (Özbey, 2010).

Zarkowska ve Clement'e göre; problem davranışlar, bireyin yeni bir beceri öğrenmesini ve çevresi ile ilişki kurmasını engelleyen, kendisine ya da başkalarına zarar veren, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı kültürün sosyal normlarına aykırı davranışlar olarak da tanımlamaktadır (Kanlıkılıçer, 2005). Gelişim dönemlerinin ortaya çıkardığı doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri eklendiğinde, çocukta bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde görülen bozukluklara "uyum ve davranış bozukluklar" denmektedir. Alt ıslatma, dışkı kaçırmaya, parmak emme, tırnak yeme, tikler, yalan söyleme, çalma ve hırsızlık çocukluk döneminde gözlenmekte olan uyum ve davranış problemleri olarak sıralanabilir (Yavuzer, 2005).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, davranışsal açıdan zorlayıcı çocukların, gerekli kazanım ve becerilere sahip olamadıklarından dolayı, zorlayıcı olduklarını göstermektedir. Aşırı kaygılı ya da endişeli olma, yorgun hissetme, depresif bir halde olma, odaklanma sorunu yaşama, huysuz olma, kıskançlık, ağlama krizleri, kötü söz söyleme, hiperaktif olma, çığlık atma hali ya da içe kapanık olma, kural tanımama, paylaşımına açık olmama, uyumsuz olma, öfkeden kaynaklı oto-kontrol sağlayamadığı için saldırgan davranışlar sergileme gibi birçok olumsuz davranış veya tutumları sergileyen bu tür çocuklara genel olarak "zor çocuk" ya da "zorlayıcı çocuklar" denilmektedir. Zor çocuklar, genelde içinde buldukları durumu ifade edememekte ve bu durumu davranış problemleri olarak ortaya koymaktadırlar (Greene, 2015).

Günümüzde istenmeyen davranışlar olarak açıklanan bu olgu, son yıllarda yapılan "zor çocuklarla" ilgili çalışmaların artmasıyla "meydan okuyan çocuk", "sosyal açıdan dezavantajlı çocuk", "sıra dışı çocuk", "risk altındaki çocuk", "zor, inatçı çocuk", "etrafına duvar ören çocuk" gibi kavramlarla tanımlanmaktadır (Sarıçelik & Saban, 2021). Zor çocukların sergiledikleri problem davranışın altında yatan sebepleri bulmak onları anlamaya yardımcı olacaktır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında "zor çocuk" ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Adler, 2000; Armstrong, 2017; Beil, 2003; Döğüşgen 2018; Greene, 2015; Greene, 2020; Greenspan & Salmon, 2013; Kurcinka, 2022; Laney, 2005; Loehken, 2016; Löwenstein, 2021; Özdemir & Acarkan, 2014; Peker, 2019; Redford, 2019; Turecki & Tonner, 2011). Bu çalışmalarda zor çocuklar; sorunlu, yaramaz, şımarık, çokbilmiş, uyumsuz, problem çıkarıcı, söz dinlemeyen, inatçı gibi kelimelerle tanımlanmaktadır. Sarıçelik ve Saban (2021) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin zor çocuklara ilişkin algıları incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin zor çocukların davranışlarını tespit etmede farkındalıklarının olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda; öğretmenler, okullarda "üstün zekâlı ya da öğrenme güçlüğü çeken çocuklar", "aşırı aktif ya da sakin olan çocuklar", "ailesi tarafından şımartılmış ya da ilgi görmemiş çocuklar", "saldırgan ya da kavgacı olan çocuklar" ve "dikhati dağınık ya da ilgisiz olan çocuklar" olarak beş zor çocuk türünü kategorize etmişlerdir.

Metafor; bir kelimeyi, terimi, olguyu, durumu daha anlaşılır bir şekilde anlatmaya yarayan, başka bir anlamda kullanılan bir sözcükle ilişki kurularak benzetilmesidir. Bir olayın başka bir deyişle ifade edilmesine yardımcı olan metaforun felsefe alanında kullanım amacı, ifade ederken zenginleştirerek üslubu güzelleştirmek, anlaşılmasında güçlük çekilen olayları

somutlaştırmasına katkı sağlamaktadır (Aydın, 2006). Alan yazında, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına yönelik algılarını (Lüle Mert, 2021); okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kavramına yönelik algılarını (Korkmaz & Ünsal, 2016); okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına yönelik algılarını (Çakmak vd., 2014); okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinlikleri kavramına yönelik algılarını (Avcı, 2022) ve okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramına yönelik algılarını (Giren & Durak, 2015) metaforlar yoluyla ele alarak ortaya koyan çalışmalar yapıldığını görmekteyiz. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin “zor çocuk” algılarını metafor yoluyla ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin zor çocuk kavramına yönelik metaforik algılarının betimlenmesinin alanyazına katkı getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, “zor çocuk” olarak etiketlenen çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal açılardan yaşadıkları problemlerin farklı bakış açıları ile ortaya konması onları tanımamıza fırsat sunacaktır.

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin “zor çocuk” kavramına ilişkin algılarının, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin zor çocuk kavramına yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar, ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategoriler altında gruplanabilir?
3. Öğretmenlerin zor çocuk kavramına yönelik ürettikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Öğretmenlerin zor çocuk kavramına yönelik ürettikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler öğretmenlerin meslekteki deneyim yılı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin “zor çocuk” kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma, betimsel tarama modelindedir ve nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Nitel betimsel araştırmalarda olay ve olgular ile ilgili kişilerin düşünceleri betimlenmeye çalışılır (Nassaji, 2015).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu, resmi ve özel öğretim kurumlarında görev yapan 229 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, kurum türü ve çalıştıkları yaş grubuna göre dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgiler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	216	94,3
	Erkek	13	5,6
Yaş Aralığı	20-30	178	77,7
	30-40	45	19,6
	40-50	5	2,1

	50 ve üzeri	1	0,4
Kurum Türü	Resmi	117	51,0
	Özel	112	48,9
Eğitim Durumu	Lisans	207	90,3
	Yüksek Lisans	22	9,6
Mesleki Deneyim Yılı	0-2	55	23,9
	2-5	99	43,2
	5-10	54	23,5
	10 ve üzeri	21	9,1
Yaş Grupları	3	26	11,3
	4	56	24,4
	5	81	35,3
	6	21	9,1
	Karma	45	19,6

Tablo 1'e baktığımızda, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin %94,3'ü (n= 216) kadın, %5,6'sı (n= 13) erkektir. Öğretmenlerin %77,7'inin (n=178) 20-30 yaş arası, %19,6'nın (n=45) 30-40 yaş arası, %2,1'nin (n=5) 40-50 yaş arası, %0,4 (n=1) 50 ve üzeri yaşında olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %51'i (n=117) resmi, %48,9'unun (n= 112) özel eğitim kurumlarında çalıştığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %90,3'ünün (n=207) lisans mezunu, % 9,6'sının (n=22) ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %43,2'sinin (n= 99) 2-5 yıl arası, %23,9'unun (n= 55) 0-2 yıl arası, %23,5'inin (n= 54) 5-10 yıl arası, %9,1'inin (n= 21) ise 10 ve üzeri yıl meslek deneyimine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin % 35,3'ünün (n= 81) 5 yaş grubu, %24,4'ünün (n=56) 4 yaş grubu, %19,6'sının (n= 45) ise karma yaş grubu, %11,3'ünün (n= 26) 3 yaş grubu ve % 9,1'inin (n=21) ise 6 yaş grubu çocuklarla çalıştığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranmış, okul öncesi öğretmenlerinin "veli", "çocuk", "oyuncak" gibi kavramlar hakkındaki metafor algılarının ortaya konulduğu araştırmalar incelenmiştir. Metaforlar yoluyla algıların belirlenmesinde geliştirilen görüşme formları incelenmiş ve bu araştırmadaki verilerin toplanması için "Öğretmen Görüşme Formu" hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde, metaforun nasıl yapılacağına ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Diğer bölümde ise demografik özelliklerine ilişkin sorular ile okul öncesi öğretmenlerinin "zor çocuk" kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla, "Zor çocuk benzer. Çünkü....." sorusu yer almıştır. Bu soruyu okul öncesi öğretmenlerinin cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyonu'ndan etik izin alınmış, daha sonra okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmış, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okul öncesi öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilerek, yazılı onam formlarını imzalamaları istenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin "zor çocuk" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere "Öğretmen Görüşme Formu" verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerini özgür bir biçimde yansıtılabilmeleri için, kendilerine yeterince zaman verilmiş ve araştırmacılar tarafından herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

“Zor çocuk” kavramına ilişkin öğretmenlerin oluşturdukları metaforların analizinde veriler, metafor çalışmalarında takip edilen yaklaşım ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre veriler sırasıyla; “eleme ve seçme/ayıklama aşaması”, “adlandırma aşaması”, “kategori oluşturma/geliştirme aşaması”, “geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması” takip edilerek analiz edilmiştir (Elkatmış, 2023).

Araştırmanın başında öğretmenlerin ürettikleri metaforlar numaralandırılarak bir liste hazırlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin anlamlı metaforlar oluşturup oluşturmadıkları kontrol edilmiştir. Bu amaç için okul öncesi öğretmenlerinin yazdıkları metaforlar sırayla okunmuştur. Her metafor, metaforun konusu (zor çocuk kavramı), metaforun kaynağı (örneğin; sabır) ve metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz edilmiştir. Sürecin sonunda oluşturulan 134 metaforun hepsi geçerli sayılarak değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca metafor üreten okul öncesi öğretmenleri, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4.....şeklinde kodlanmıştır.

Kategori geliştirme aşamasında; söz konusu 134 metafor ortak özellikler açısından gruplara ayrılmış, oluşturulan her bir kategori ‘zor çocuk’ kavramına ilişkin belirli bir tema ile ilişkilendirilmiştir. Bu duruma göre sekiz farklı kavramsal kategori oluşturulmuş ve son hali verilmiştir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlardan ilgili kavramsal kategoriye kanıt niteliği taşıyan bazı cevaplar, araştırmada örnek olarak sunulmak üzere belirlenmiştir. Son olarak bütün veriler bilgisayar ortamına tablo yapılarak aktarılmıştır. Katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak tablo haline getirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, “zor çocuk” kavramına yönelik oluşturulan kavramsal kategoriler altında verilen metaforların sözkonusu kategoriye temsil edip etmediğini tespit etmek için alan uzmanı bir öğretim üyesinden görüş istenmiştir. Karşılaştırmalar yapılırken görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş, araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) ile hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliğinin en az %80 olması beklenir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın güvenilirlik değeri % 94 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmanın güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için veri analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, katılımcıların metafor ifadeleri esas veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metafor ve gerekçelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın uygulanması açık, anlaşılır ve detaylı olarak açıklanmıştır.

Öğretmenler tarafından üretilen metaforların yer aldığı kavramsal kategorilerin öğretmenlerin meslekteki deneyim yılları ve çalıştıkları yaş grubu açısından dağılımının yorumlanması çapraz tablo üzerinden yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin zor çocuk kavramına ilişkin metaforik algıları ile birlikte bu algıların meslekteki deneyim yılına ve çalıştığı yaş grubuna göre dağılımına dair bulgular ele alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zor Çocuk Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “zor çocuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları belirleyebilmek amacıyla geliştirilen öğretmen görüşme formu incelenmiş ve üretilen metaforlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Zor Çocuk Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Metaforlar

Metafor	n	%	Metafor	n	%	Metafor	n	%
Hamur	9	%3,9	Yol	2	%0,8	Karpuz	1	%0,4
Ağaç	7	%3,0	Acı biber	1	%0,4	Kavanoza kapatılmış kelebek	1	%0,4
Çiçek	7	%3,0	Acımasız eleştiri	1	%0,4	Keşfedilmesi gereken şehir	1	%0,4
Kaktüs	6	%2,6	Ağaç dalı	1	%0,4	Kirpi	1	%0,4
Puzzle	6	%2,6	Ağlama krizi	1	%0,4	Kırıyık kıyafet	1	%0,4
Ayna	4	%1,7	Ansiklopedi	1	%0,4	Kış ayazı	1	%0,4
Labirent	4	%1,7	Ara renk	1	%0,4	Kopuk zincir	1	%0,4
Orkide	4	%1,7	Atılmamış bina temeli	1	%0,4	Kozalak	1	%0,4
Su	4	% 1,7	Balık	1	%0,4	Kömür	1	%0,4
Yapboz	4	%1,7	Bambu	1	%0,4	Külçe altın	1	%0,4
Yumak ip	4	% 1,7	Bilinmeyen	1	%0,4	Macera	1	%0,4
Balon	3	%1,3	Bozuk musluk	1	%0,4	Mayınlı tarla	1	%0,4
Deniz	3	%1,3	Camdan vazo	1	%0,4	Meyve	1	%0,4
Düğüm	3	%1,3	Cıva	1	%0,4	Obezite	1	%0,4
Freni patlamış araba	3	%1,3	Çamaşır ipi	1	%0,4	Okyanus	1	%0,4
Gökkuşluğu	3	%1,3	Çekirge	1	%0,4	Oluşum öyküsü	1	%0,4
Gül	3	%1,3	Çelik	1	%0,4	Palyaço	1	%0,4
İstiridye	3	%1,3	Çöl	1	%0,4	Polen	1	%0,4
Kitap	3	%1,3	Çıkmaz sokak	1	%0,4	Rapor	1	%0,4
Kutu	3	%1,3	Dalga	1	%0,4	Robot	1	%0,4
Kural tanımama	3	%1,3	Davranış problemi	1	%0,4	Ruhu kurtarılmayı bekleyen esir	1	%0,4
						Sabır	1	%0,4

Yabancı dil	3	% 1,3	Dağ keçisi	1	%0,4	Sarma	1	%0,4
Bardak	2	%0,8	Demir	1	%0,4	Siyaset	1	%0,4
Bitki	2	%0,8	Dik yamaç	1	%0,4	Sıcak bir meltem	1	%0,4
Bozuk pusula	2	%0,8	Dipsiz kuyu	1	%0,4	rüzgarı		
Bulmaca	2	%0,8	Dört mevsim	1	%0,4	Soğuk insan	1	%0,4
Ceviz	2	%0,8	Düdüklü tencere	1	%0,4	Sorun	1	%0,4
Dağ	2	%0,8	Düğme	1	%0,4	Suda yüzme	1	%0,4
Gemi	2	%0,8	Dünya	1	%0,4	Tekerleği patlamış	1	%0,4
Gergin bir lastik	2	%0,8	Ebeveyn	1	%0,4	araba		
Hava	2	%0,8	Elektrik	1	%0,4	Tomurcuk	1	%0,4
Hindistan cevizi	2	%0,8	Erimiş çikolata	1	%0,4	Topaç	1	%0,4
Kalabalık	2	%0,8	Fırtına	1	%0,4	Tükenmez kalem	1	%0,4
Keçi	2	%0,8	Gürültü	1	%0,4	Tünel	1	%0,4
Kedi	2	%0,8	Hava durumu	1	%0,4	Uzay	1	%0,4
Kuş	2	%0,8	Hayat	1	%0,4	Uzun seyahat	1	%0,4
Küp	2	%0,8	Hiçbir şey	1	%0,4	Uçurtma	1	%0,4
Legolar	2	%0,8	Hırsız	1	%0,4	Yağmur damlaları	1	%0,4
Maden	2	%0,8	Hortum	1	%0,4	Yazılım programı	1	%0,4
Müzik aleti	2	%0,8	İd	1	%0,4	Yaz gününde giyilen	1	%0,4
Taş	2	%0,8	İlgisiz aile tutumu	1	%0,4	kazak		
Toprak	2	%0,8	İmtihan	1	%0,4	Yanıp sönen ışık	1	%0,4
Törpü	2	%0,8	İnci kolye	1	%0,4	Yemek yeme	1	%0,4
Yaz yağmuru	2	%0,8	İrade	1	%0,4	Yıldırım	1	%0,4
Yenidoğan	2	%0,8	Kaplumbağa	1	%0,4	Yıllar	1	%0,4

Tablo 2 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin toplam 134 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforun “hamur”(n=9, %3,9) olduğu, bunu sırasıyla “ağaç” (n=7, %3,0), “çiçek” (n=7, %3,0), “kaktüs” (n=6, %2,6), “puzzle” (n=6, %2,6), “ayna” (n=4, %1,7), “labirent” (n=4, %1,7), “orkide” (n=4, %1,7), “su” (n=4, %1,7), “yapboz” n=4, %1,7), “yumak ip” (n=4, %1,7), “balon” (n=3, %1,3), “deniz” (n=3, %1,3), “düğüm” (n=3, %1,3), freni patlamış araba (n=3, %1,3) izlemektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Zor Çocuk” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategoriler

Öğretmenlerin zor çocuk kavramına yönelik ürettiği 134 metafor, okul öncesi öğretmenlerinin açıklamaları dikkate alınarak benzer özellikler gösterenler ve farklı metafor olup aynı anlam içeren cümleler belirlenerek bir araya getirilmiş ve sekiz kategori altında toplanmıştır: (i) Problem yaratan çocuk, (ii) Şekillendirilebilen çocuk (iii) Yansıtıcı olan çocuk, (iv) Davranışı tahmin edilemeyen çocuk (v) İlgi ve bakıma muhtaç çocuk (vi) Değerli bir varlık olan çocuk (vii) Çözülmesi zaman alan çocuk (viii) Bilinmeyen ve gizemli olan çocuk.

Bu başlıklar oluşturulmadan önce okul öncesi öğretmenlerinin metafor algılarının ortaya konduğu araştırmalar incelenmiştir (Çakmak vd., 2014; Durak & Giren, 2015; Korkmaz & Ünsal, 2016; Kuyucu vd., 2013). Bu çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin açıklamaları ile ortaya koydukları metaforların kategoriler çerçevesinde bir araya getirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Tablo 3’te okul öncesi öğretmenlerinin ürettikleri metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kategoriler ve kategorilere ait metaforlara yer verilmiştir.

Tablo 3*Üretilen Metaforların Ortak Özelliklerine Göre Oluşturulan Kavramsal Kategoriler*

Kategoriler	n	Metaforlar
1. Çözülmesi Zaman Alan Çocuk	53	İmtihan, bulmaca(n=2), küp, puzzle(n=5), yanıp sönen ışık, labirent(n=4), yumak ip(n=4), karpuz, dik yamaç, fırtına, yapboz(n=4), yabancı dil(n=3), elektrik sistemi, yıllar, erimiş çikolata, müzik aleti(n=3), keçi, dipsiz kuyu, tünel, düğüm(n=3), oluşum öyküsü, dik yokuş, ceviz(n=2), bozuk musluk, sabır, çıkmaz sokak, hindistan cevizi, uzun seyahat, yol, dünya, yeni doğan, suda yüzme.
2. Problem Yaratan Çocuk	44	İd, kural tanımama(n=3), keçi, dağ keçisi, irade, kırışık kıyafet, freni patlamış araba(n=2), gül, yazılım programı, kurtarılmayı bekleyen esir, tekerleği patlamış araba, yaz yağmuru, deniz, kitap, çekirge, yaz gününde kazak giymek, hırsız, taş, su, toprak, kedi, düdüklü tencere, gergin bir lastik, davranış problemi, bozuk pusula, yağmur damlaları, kopuk zincir, törpü(n=2), puzzle, demir, palyaço, yıldırım, gürültü, tükenmez kalem, hortum, robot, ağlama krizi, hindistan cevizi, kaktüs, sorun çıkarma.
3. Şekillendirilebilen Çocuk	39	Su(n=3), hamur(n=8), kuş(n=2), kirpi, maden, uçurtma, taş, kalabalık, topaç, balon, bardak(n=2), meltem rüzgarı, kömür, obezite, atılmamış bina temeli, çelik, küp, kitap, dağ, yol, mayın tarla, kış ayazı, düğme, çamaşır ipi, deniz, bozuk pusula, civa, yemek yeme, polen.
4. İlgi ve Bakıma Muhtaç Olan Çocuk	35	Yeni doğan, ağaç(n=6), orkide(n=4), çiçek(n=7), tomurcuk, kaktüs(n=6), toprak, bitki(n=2), gül(n=2), meyve, ağaç dalı, acı biber, bambu, kedi.
5. Değerli Bir Varlık Olan Çocuk	20	Gökkuşuğu(n=3), külçe altın, istiridye(n=3), sarma, okyanus(n=2), dağ, keşfedilmesi gereken şehir, çöl, kitap, camdan yapılmış vazo, kozalak, maden, ansiklopedi, hayat, legolar.
6. Davranışı Tahmin Edilemeyen Çocuk	16	Hava durumu, gergin bir lastik, hava(n=2), balık, yaz yağmuru, legolar, siyaset, dört mevsim, deniz, inci kolye, balon(n=3), gemi(n=2), freni patlamış araba, bilinmeyen. Yeni doğan, ağaç(n=6), orkide(n=4), çiçek(n=7), tomurcuk, kaktüs(n=6), toprak, bitki(n=2), gül(n=2), meyve, ağaç dalı, acı biber, bambu, kedi.
7. Yansıtıcı Olan Çocuk	11	Ayna (n=4), ilgisiz aile tutumuyla büyüyen çocuk, acımasız eleştiri, ara renk, dalga, ebeveyn, rapor.
8. Bilinmeyen ve Gizemli Olan Çocuk	11	Kalabalık, gizemli bir kutu, kavanoza kapatılmış kelebek, uzay, hediye kutusu, soğuk bir insan, macera, hiçbir şey, kaplumbağa, sır dolu kutu.

Tablo 3'te kategorilerde yer alan metaforlar, katılımcıların sayısı ve frekansları belirtilmektedir. Tabloda kullanıldığı anlamına göre değişiklik gösteren metaforlar bulunmaktadır. Kategorilemede frekansı çok olan metaforların frekansları yazılmıştır. Tabloya göre katılımcı öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen metaforun "Çözülmesi Zaman Alan Çocuk" kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi "Problem Yaratan Çocuk" ve "Şekillendirilebilen Çocuk" ve ardından "İlgi ve Bakıma Muhtaç Olan Çocuk" kategorisi izlemiştir. Kategoriler, ilgili metaforlar ve metaforların açıklamalarından örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Kategori 1: Çözülmesi Zaman Alan Çocuk

Bu kategori 53 okul öncesi öğretmeni (%23,1) ve 32 metafor (%13,9) ile temsil edilmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda çocuğun çözülmesinin zaman ve sabır gerektirdiğine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin örnek ifadelerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

“(Ö170) Zor çocuk labirente benzer. Çünkü ilk bakışta karmaşık gelir ama daha sonra anlama yolu farkedilir.”

“(Ö209) Zor çocuk labirente benzer. Çünkü labirentin karmaşık yollarını çözebilerseniz çıkışa ulaşırsınız.”

“(Ö24) Zor çocuk labirente benzer. Çünkü doğru yolu bulabilmek için birçok yolu denemek, iyi bir strateji oluşturmak gerekir.”

“(Ö196) Zor çocuk birkaç parçası eksik yapboza benzer. Çünkü bu çocuğu zor olarak nitelendirmemize sebep olacak davranışları bir şeylerin eksikliğinden kaynaklı sergiler.”

“(Ö24) Zor çocuk labirente benzer. Çünkü anlaşılmak ve çözülmek ister.”

Kategori 2: Problem Yaratan Çocuk

Bu kategori 44 okul öncesi öğretmeni (%19,2) ve 39 metafor (%17) ile temsil edilmektedir. Bu kategoride sayıca fazla olan üç metafor yer almaktadır. Bunlar kural tanımama, freni patlamış araba ve törpü benzetmeleridir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda zor çocukların duygularını kontrol edemedikleri ve öğretmenlerinin sınıfta koydukları kurallara uymadıkları vurgulanmaktadır. Aşağıda verilen örneklerde bazı gerekçeler şöyle verilmiştir:

“(Ö6) Zor çocuk kural tanımamaya benzer. Çünkü kural tanımayan çocuk, sınırları olduğunu bilmez.”

“(Ö201) Zor çocuk kural tanımazlığa benzer. Çünkü kendi dünyasında yaşar ve kendi kuralları vardır.”

“(Ö228) Zor çocuk kural tanımamaya benzer. Çünkü kafasında düzene karşı gelmek vardır.”

“(Ö63) Zor çocuk freni patlamış arabaya benzer. Çünkü ne kadar bassan da durup sağı solu inceleyemez.”

“(Ö88) Zor çocuk freni patlak arabaya benzer. Çünkü kendindeki duygu ve davranışlarını kontrol etmek istese de edemez. Değiştirilmesi gerektiğinin farkında değildir.”

“(Ö207) Zor çocuk törpüye benzer. Çünkü ömrünüzü de sabrınızı da kısaltır.”

Kategori 3: Şekillendirilebilen Çocuk

Bu kategori, 39 okul öncesi öğretmeni (%17) ve 29 metafor (%12,6) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki en fazla kullanılan metafor sembolü olarak hamur benzetmesi yer almaktadır. Bu kategoriyi oluşturan metaforların temel özelliği çocuğun bulunduğu ortama göre

şekillendiği ve doğru bir eğitimle yoğurularak yönlendirilebilir olmasıdır. Buna örnek olarak verilen gerekçelerden bazıları şunlardır:

“(Ö168) Zor çocuk hamura benzer. Çünkü nasıl yoğurursan o şekili alır.”

“(Ö216) Zor çocuk şekil almayan hamura benzer. Çünkü ebeveyn iş birliği olmadan herhangi bir şekil almaz.”

“(Ö62) Zor çocuk yoğurulması gereken bir hamura benzer. Çünkü her çocuk siz ona sahip olmadığı becerileri öğrettiğiniz ve yol gösterdiğiniz sürece elinden geliyorsa en iyi olanı yapar.”

“(Ö8) Zor çocuk slime hamuruna benzer. Çünkü davranışlarını kontrol etmek öğretmenin elindedir.”

Kategori 4: İlgı ve Bakıma Muhtaç Olan Çocuk

Bu kategori, 35 okul öncesi öğretmeni (%15,2) ve 14 metafor (%6,1) ile temsil edilmektedir. Bu kategoride en fazla metafor imgesi olarak çiçek, ağaç, kaktüs ve orkide benzetmesi yer almaktadır. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar, çocukların sorunlarının yetişkinin bakım, ilgi, sevgi, şefkati ile çözüleceğine vurgu yapmaktadır. Aşağıda verilen örneklerde bazı gerekçeler şöyle ifade edilmiştir:

“(Ö183) Zor çocuk bakımı çok zahmetli ve kolay kolay büyüemeyen bir çiçeğe benzer. Çünkü o çocuğun kalbine girmek, ruhuna dokunmak onu anlamak oldukça zor ve uzun bir süreçtir. Ama bakım ve sevgi verdikçe yavaş yavaş öyle bir güzelleşir öyle güzel meyve verir ki...”

“(Ö192) Zor çocuk solmuş bir çiçeğe benzer. Çünkü o güzel filizleri çıkarmak için ilgi ister, su ister.”

“(Ö227) Zor çocuk çiçeğe benzer. Çünkü ne ekersen onu biçersin.”

“(Ö55) Zor çocuk ağaca benzer. Çünkü yetiştirmek zaman alır ve zahmetlidir. Meyvesini aldığınızda bütün uğraşılara zorluklara değdiğini anlarsınız. Bu en güzel doyumdur.”

“(Ö57) Zor çocuk kaktüse benzer. Çünkü yaklaşmayı bilmezsen dikenleri batır, dilinden anlarsan çiçek açar.”

“(Ö224) Zor çocuk orkideye benzer. Çünkü bakımı çok zordur. Nereye koyacağınız çok önemlidir.”

Kategori 5: Değerli Bir Varlık Olan Çocuk

Bu kategori, 20 okul öncesi öğretmeni (%8,7) ve 15 metafor (%6,5) ile temsil edilmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda her çocuğun özel ve biricik olduğuna yer verilmiştir. Buna örnek olarak metaforlarda yer verilen gerekçelerden bazıları şunlardır:

“(Ö215) Zor çocuk gökkuşağına benzer. Çünkü içinde farklı duygular olduğu kadar renkleri de vardır.”

“(Ö9) Zor çocuk gökkuşağına benzer. Çünkü çocukta tek bir renk yoktur. Renkler çocuğun karakterini yansıtır.”

“(Ö17) Zor çocuk gökkuşağına benzer. Çünkü hiçbir zaman elde tutamazsın ama çok güzel olduğunu bilirsin.”

“(Ö225) Zor çocuk istiridyeye benzer. Çünkü içinde farkedemediğimiz inci tanesi kadar değerli ışığı vardır.”

“(Ö16) Zor çocuk istiridyeye benzer. Çünkü tıpkı istiridyeye gibi çevresinde kimin zarar vereceğini bilmediği için her adımda kendisine bir savunma kalkanı oluşturur, sürekli bir telaş halindedir ve aslında içinde hiç kaybolmayacak bir inci tanesi vardır.”

“(Ö137) Zor çocuk kozalağa benzer. Çünkü pek estetik ve yararlı görülmez. Oysaki derinliklerindeki güzellikler saymakla bitmez. Esasında tohumlarını taşıyor ve doğayı taklit eder.”

Kategori 6: Davranışı Tahmin Edilemeyen Çocuk

Bu kategori, 16 okul öncesi öğretmeni (%6,9) ve 14 metafor (%6,1) ile temsil edilmektedir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar çocukların içinde yaşadığı duyguların dışavurumu olan davranışlarının çelişkili olmasına dikkat çekmektedir. Aşağıda verilen örneklerde bazı gerekçeler şöyle verilmiştir:

“(Ö11) Zor çocuk ani değişen hava durumuna benzer. Çünkü her an ne yapabileceği tahmin edilemeyebilir. Bir sonraki adımına hazırlıksız yakalanabilirsiniz.”

“(Ö67) Zor çocuk yaz yağmuruna benzer. Çünkü seni ne zaman sırsıklam ederek sersemleştireceği ya da musmutlu edeceği belli olmaz.”

“(Ö208) Zor çocuk havaya benzer. Çünkü ne zaman şimşek çakacağını, ne zaman yağmur yağacağını, ne zaman güneş açacağını bilemezsiniz.”

“(Ö96) Zor çocuk siyasete benzer. Çünkü ne yapacağı ve ne olacağı belli değildir.”

“(Ö194) Zor çocuk rotasız gemiye benzer. Çünkü nereye gittiği belirsizdir. Rotasını bilmeyince gemi bir o yana bir bu yana sallanır.”

“(Ö73) Zor çocuk rengarenk irili ufaklı legolara benzer. Çünkü hangisinin nereye uyacağını, yerinin nerede bulacağını belli olmaz.”

“(Ö132) Zor çocuk bilinmeyene benzer. Çünkü ne yapacağı belli olmaz. Davranış olarak sürekli değişkendir.”

Kategori 7: Yansıtıcı Olan Çocuk

Bu kategori, 11 okul öncesi öğretmeni (%4,8) ve 7 metafor (%3,0) ile temsil edilmektedir. Bu kategoriye oluşturan metaforlarda çocuğun yakın çevresinde bulunan bireylerin davranışlarını bir ayna gibi yansıttığı belirtilmektedir. Örnek ifadelerden bazıları şunlardır:

“(Ö105) Zor çocuk aynaya benzer. Çünkü ondaki değişim öğretmeni yansıtır.”

“(Ö32) Zor çocuk aynaya benzer. Çünkü ebeveynlerinin davranışlarını yansıtır.”

“(Ö48) Zor çocuk aynaya benzer. Çünkü duygularını yansıtmak ister. Sadece nasıl yansıttığını bilmediğinden duygularıyla nasıl baş etmesi gerektiği konusunda

zorlanır. Aslında zor olan çocuk değil yaşadığı duygulardır. Anlaşılacak ve görülmek istediği için davranışlarıyla yansıtmak ister.”

Kategori 8: Bilinmeyen ve Gizemli Olan Çocuk

Bu kategori, 11 okul öncesi öğretmen (4,8%) ve 10 metafor (4,3%) ile temsil edilmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlarda, çocuğun yaşadığı sorunları anlatmadığı sürece onu anlamamanın ve çözümlemenin zor olduğuna yer verilmiştir. Buna örnek olarak metaforlarda yer verilen gerekçelerden bazıları şunlardır:

“(Ö21) Zor çocuk gizemli bir kutuya benzer. Çünkü aslında zor çocuk diye bir şey yoktur. Her davranışın altında yatan sebepler diye bir şey vardır. Bu yüzden ebeveynleri ve öğretmenleri bu gizemli kutudan korkmamalı ve yok saymamalıdır. Kutuyu aralamaya ve gizemini; üstüne gitmeden, baskı kurmadan çözmeye çalışmalıdır.”

“(Ö106) Zor çocuk açılmamış hediye kutusuna benzer. Çünkü içinden ne çıkacağını bilemezsiniz.”

“(Ö226) Zor çocuk sır dolu kutuya benzer. Çünkü kutu içinde neler saklı neler birikmiş bilemeyiz.”

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zor Çocuk Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategorilerin Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubu Açısından Dağılımı

Öğretmenlerin “zor çocuk” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategorilerin öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu açısından dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Gruplarına Göre Zor Çocuk Metaforları

Yaş		Metafor Kategorisi								Toplam
		Problem Yaratan Çocuk	Şekillendirilebilen Çocuk	Yansıttığı Çocuk	Davranışı Tahmin Edilemeye n Çocuk	İlgi ve Bakıma Muhtaç Çocuk	Değerli Varlık Olan Çocuk	Çözülmesi Zaman Alan Çocuk	Bilinmeyen ve Gizemli Olan Çocuk	
3 yaş	n	4	5	1	6	3	0	7	1	27
	%	14,8	18,5	3,7	22,2	11,1	0,0	25,9	3,7	100,0
4 yaş	n	11	7	2	3	12	5	11	3	54
	%	20,0	12,9	3,6	5,5	21,8	9,1	20,0	5,5	100,0
5 yaş	n	17	13	6	5	8	8	23	3	83
	%	20,5	15,7	7,2	6,0	9,6	9,6	27,7	3,6	100,0
6 yaş	n	3	6	0	1	6	2	1	2	21
	%	14,3	28,6	0,0	4,8	28,6	9,5	4,8	9,5	100,0
Karma	n	9	7	2	1	6	5	11	2	43
	%	20,5	16,2	4,5	2,3	13,6	11,4	25,0	4,5	100,0
Toplam	n	44	39	11	16	35	20	53	11	229
	%	19,1	17,4	4,8	7,0	15,2	8,7	23,0	4,8	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi çalışılan yaş grubuna göre 3 yaşla (%25,9) 5 yaşla (%27,7) ve karma yaşla (%25) çalışan öğretmenlerin en fazla “çözülmesi zaman alan çocuk” metaforunu; 4 yaşla (%21,8) çalışan öğretmenlerin “ilgi ve bakıma muhtaç olan çocuk” metaforunu, 6 yaşla çalışan öğretmenlerin ise aynı oranda (%28,6) “şekillendirilebilen çocuk” ve “ilgi ve bakıma muhtaç olan çocuk” metaforlarını ürettikleri görülmektedir.

Ayrıca en fazla metafor üreten öğretmenlerin 5 yaşla çalışan (n=83) ve en az metafor üreten öğretmenlerin 6 yaşla çalışan (n=21) öğretmenler olduğu da görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zor Çocuk Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategorilerin Öğretmenlerin Meslekte Deneyim Yılı Açısından Dağılımı

Öğretmenlerin zor çocuk kavramına ilişkin ürettikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategorilerin öğretmenlerin meslekteki deneyim yılı açısından dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılına Göre Zor Çocuk Metaforları

Mesleki Kıdem		Metafor Kategorisi								Toplam
		Problem Yaratan Çocuk	Şekillendirilebilen Çocuk	Yansıtıcı Olan Çocuk	Davranışı Tahmin Edilemeye n Çocuk	İlgi ve Bakıma Muhtaç Çocuk	Değerli Varlık Olan Çocuk	Çözülmesi Zaman Alan Çocuk	Bilinmeyen ve Gizemli Olan Çocuk	
2 yıldan az	n	7	8	2	3	10	5	17	1	53
	%	13,0	15,0	3,7	5,6	18,5	9,3	31,5	1,9	100,0
2-5 Yıl	n	22	15	4	9	18	8	20	4	100
	%	22,0	15,0	4,0	9,0	18,0	8,0	20,0	4,0	100,0
6-10 Yıl	n	10	11	5	2	4	6	13	2	53
	%	18,9	20,8	9,4	3,8	7,5	11,3	24,5	3,8	100,0
10 yıldan fazla	n	5	5	0	2	3	1	3	4	23
	%	21,7	21,7	0,0	8,7	13,0	4,3	13,0	17,4	100,0
Toplam	n	44	39	11	16	35	20	53	11	229
	%	19,1	17,4	4,8	7,0	15,2	8,7	23,0	4,8	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi mesleki kıdem yılına göre 2 yıldan az (%31,5) ve 6-10 yıl (%24,5) çalışan öğretmenlerin en fazla “çözülmesi zaman alan çocuk” metaforunu; 2-5 yıl (%22) çalışan öğretmenlerin “problem yaratan çocuk” metaforunu, 10 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin ise aynı oranda (%21,7) “şekillendirilebilen çocuk” ve “problem yaratan çocuk” metaforlarını ürettikleri görülmektedir.

Genel olarak öğretmenlerin çocuklarla ilgili metaforlarını çözülmesi zaman alan çocuk (n=53) olarak gördükleri, bunu problem yaratan çocuk (n=44), şekillendirilebilen çocuk (n=39), ilgi ve bakıma muhtaç olan çocuk (n=35), değerli bir varlık olan çocuk (n=20), davranışı tahmin edilemeyen çocuk (n=16), yansıtıcı olan çocuk ve bilinmeyen ve gizemli olan çocuk (n=11) metaforları izlemiştir.

Ayrıca en fazla metafor üreten öğretmenlerin 2-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan (n=100) ve en az metafor üreten öğretmenlerin 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olan (n=22) öğretmenler olduğu da görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin zor çocuk kavramına ilişkin algılarının, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin toplam 134 metafor ürettiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, zor çocuk kavramına yönelik 229 okul öncesi öğretmenin bakış açılarını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle “zor çocuk” kavramının öğretmenler tarafından geniş bir kavram ağıyla ilişkilendirildiği söylenebilir. Toplumsal ve kültürel dizilimde kullanılan farklı metaforlar, toplumun sistemini ve deneyimlerinin daha somut bir şekilde algılamasını sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin kendi mesleki yeterliklerine katkı sağlamakta ve pedagojik algılarını yeniden oluşturmalarına destek vermektedir (Lakoff & Johnson, 2003).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin zor çocuk kavramına yönelik ürettiği metaforlar sekiz kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar, “Problem yaratan çocuk”, “Şekillendirilebilen çocuk” “Yansıtıcı olan çocuk”, “Davranışı tahmin edilemeyen çocuk”, “İlgi ve bakıma muhtaç çocuk”, “Değerli bir varlık olan çocuk”, “Çözülmesi zaman alan çocuk” ve “Bilinmeyen ve gizemli olan çocuk” kategorileridir. En fazla metafor üretilen kategorinin “Çözülmesi zaman alan çocuk” (n=53) kategorisi olduğu tespit edilmiştir. Bunu “Problem yaratan çocuk” (n=44), “Şekillendirilebilen çocuk” (n=39) ve ardından “İlgi ve bakıma muhtaç olan çocuk” (n=35) kategorisi izlemiştir. Araştırmada en çok kullanılan “Şekillendirebilen çocuk” kategorisindeki hamur (n=9) metaforudur. Okul öncesi öğretmenlerinin zor çocukların çözülmesi için zaman gerektiğine dair görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Alan yazında öğretmenlerin, “zor çocuk” özelliklerini benzer ve farklı kavramsal kategoriler bağlamında vurguladığını gördüğümüz çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Sarıçelik ve Saban (2021), sınıf öğretmenlerinin zor çocuklara yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin “zor çocuk” kavramına ilişkin ürettikleri metaforları “başedilmesi güç olan çocuk”, “keşfedilmesi gereken çocuk”, “suç işleme potansiyeli olan çocuk”, “yardıma ihtiyacı olan çocuk” ve “çekingen çocuk” olmak üzere beş kategoride toplamışlardır.

Araştırma sonucunda meslekte 2-5 kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha çok metafor üretebildiği, 10 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en az metafor üretebildiği görülmüştür. Öğretmenlerin deneyim yılının gözlem ve üretme açısından önemli olduğu söylenebilir. Karlıdağ ve Sağlam (2021) araştırmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki ilk yıllarında yaşadıkları sorunların fazla olduğu ve bu sorunlarla baş ederken çevrelerindeki deneyimli öğretmenlerden, lisans yıllarında ders aldıkları öğretim üyelerinden, seminerlerden, konferanslardan edindikleri bilgiler doğrultusunda mesleki yeterlik açısından kendilerini daha iyi hissettiklerini ortaya koymuştur. Şişman ve Acat (2003) araştırmalarında; 2-10 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı daha demokratik davrandıklarını, 10 yıldan fazla kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında daha baskıcı ve itaate dayalı yöntemleri benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durumun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ortaya koyma arzusundan kaynaklı olduğu söylenebilir. Meslekteki kıdem yılı arttıkça, okul öncesi öğretmenlerinin günlük yaşam stresleri günden güne artmaktadır. Bununla birlikte çocuklarla etkileşimlerinin azalması, mesleki açıdan veriminin düşmesi, gözlem ve üretme hızlarının azalmasına neden olarak gösterilebilir. Bilgin (1996) ve Sesli ve Bozgeyikli (2015) yaptıkları araştırmalarda; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutumlarının kıdem yılına göre değiştiği görüşünü desteklemektedirler. Bu bulgunun aksine; Güven ve Cevher (2005), Zembat vd. (2017) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf

yönetimi becerilerinin mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki tutumlarının öğretmenin kişilik özelliklerine ve kişinin edinmiş olduğu mesleki bilgilere göre değiştiğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubuna göre dağılımları incelendiğinde; en fazla 5 yaş grubuyla çalışan, en az ise 6 yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin metafor ürettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubunun yaratıcılıklarını hangi düzeyde etkilediğini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin öğretim sürecinde karşı karşıya kaldıkları istenmeyen davranışlar, eğitim programının belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesini zorlaştırabilmekte ve öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sarıçelik & Saban, 2021). İstenmeyen davranışlar olarak tanımladığımız bu olgunun “zor çocuk” kavramı kullanılarak da açıklandığı görülmektedir. Diğer yandan okul öncesi öğretmenlerinin ürettikleri metaforlara bakıldığında; genellikle öğretmenlerin sınıflarında karşı karşıya geldikleri problem davranışlar ile baş etmeyi uzun ve yorucu bir süreç olarak gördükleri ve sonucunda çocukların içlerindeki cevherin çıkacağına olan inançlarının var olduğu görülmektedir. Türnüklü ve Galton (2001), İngiltere ve Türkiye’deki çocuklarda görülen istenmedik davranışları iki farklı kültür açısından karşılaştırmışlar ve sınıflarda sıklıkla karşılaşılan problem davranışların öğretmenlerin ufak müdahaleleri ile ortadan kaldıracabilecek olduğunu ortaya koymuşlardır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) ile Balay ve Sağlam (2008) araştırmalarında; davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşı, mezun oldukları okul türü ve öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığını tespit etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında “zor çocuk” olarak adlandırdıkları çocukların olumsuz davranışlarıyla baş etme stratejilerinin de ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Uysal vd. (2010) ile Güder vd. (2018) tarafından yapılan çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlara anlık ve tepkisel yaklaştıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen ve çocuk arasındaki bağın güçlenmesi halinde problem davranışların ortadan kalkacağını düşündürmektedir. Her ne kadar ebeveynlerin çocuklarda görülen problem davranışların üzerinde etkisi olduğu görülse de öğretmenlerin de bu problem davranışlar üzerinde etkileri önemli ölçüdedir.

Zor çocukları tanımlamada ve sınıf içinde gözlemlenen problem davranışın çözümlenmesinde; öğretmenin çocukla olumlu iletişim kurması, çocuğun akranlarıyla iletişimini güçlendirmesi, çocuğu tanıması ve çocuğun aile dinamiklerini öğrenmeye çalışması önemlidir (Sarıçelik & Saban, 2021). Yılmaz Topuz ve Erbil Kaya (2016), öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme tekniklerini uygulamaya ilişkin beklentilerini inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin çocukları tanıma teknikleriyle ilgili daha fazla yayın ve seminere ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Yine aynı çalışma sonucunda, öğretmenler; öğrenci sayısının azaltılması, formların düzenlenmesi ve azaltılması, okullardaki rehberlik hizmetlerinin artırılması, ailelerin de bu konuda eğitilerek farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Büyükgöncü (2013) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma tekniklerini uygulama durumlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği fakat mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu ve hizmet yılına göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamının çocuğu tanıma tekniklerini kullandığı

ve bu tekniklerin çocuğu daha iyi tanıma açısından etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çocuğu tanıma teknikleri konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma teknikleri konusunda ortak bir değerlendirme anlayışına sahip olmadıkları ve tanıma tekniklerinin sonuçlarını farklı şekillerde velilerle paylaştıkları ortaya konmuştur. Tercan ve Demircioğlu (2019) ise araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin zorlayıcı çocukların davranışlarının farkında olduklarını ama zorlayıcı davranışlara nasıl müdahale edecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin problem davranış karşısında güvendikleri bir meslektaşından destek aldıklarını ya da bir uzmana başvurduklarını, bu davranış problemlerinin önlenmesi, azaltılması adına sınıfların nasıl tasarlanması gerektiğini ve bu durumla ilgili ülke çapında eğitimlerin verilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde yaşadıkları zor çocukların davranış problemleri, problem davranışlarla baş etme stratejileri ve zor çocuk kavramının daha kapsamlı bir şekilde ele alınması literatür açısından büyük bir önem arz etmektedir. Bu konuda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde zor çocukların sergilediği olumsuz davranışları doğru yönlendirmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmaların hem sınıf yönetimine katkısının büyük olacağı ve okul öncesi öğretmenlerinin zor çocuk algılarının metaforlar aracılığı ile birlikte daha da anlaşılır hale getirilerek okul öncesi eğitime yararı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Ülkemizin farklı yerlerinden ve farklı okul türlerinden okul öncesi öğretmenleriyle zor çocuk olgusu üzerine çalışmalar yapılabilir.
2. Okul öncesi öğretmenleri ile zor çocuk kavramına yönelik ve zor çocukla baş etme stratejilerini derinlemesine araştıran durum çalışmaları yapılabilir.
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının zor çocuk kavramına yönelik metafor algıları incelenebilir.
4. 36-72 aylık çocuğa sahip olan ebeveynlerin zor çocuk kavramına yönelik metafor algıları incelenebilir.
5. Okul öncesi öğretmenlerine zor çocukla baş etme stratejileri ile ilgili seminerler verilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması yoktur.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İstanbul Aydın Üniversitesi'nden (20.10.2022 tarih ve 2022/18 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Adler, A. (2000). *Eğitimi zor çocukların psikolojisi* (Çev: Y. Türkeli). Kariyer Yayıncılık.
- Akiskal, H. S., & Mallya, G. (1987). Criteria for the soft bipolar spectrum: Treatment implications. *Psychopharmacology Bulletin*, 23, 68-73.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3 (1), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29340/313969>
- Armstrong, T. (2017). *Zor çocuk ideal öğretmen* (Çev: Ö. Avcı). Tüzden Yayınları.
- Avcı, F. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerine ilişkin metaforik algıları. *Okul Yönetimi*, 2 (2), 175-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj/issue/75678/1207000>
- Aydın, İ.H. (2006). Bir felsefi yolda olmak. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (1), 9-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4509/62074>
- Balay, R., & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/166030>
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk*. (Çev: C. Yorulmaz). Arkadaşlar Yayınları.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Büyükgöncü, N. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerinin öğretmen görüşü açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Çakmak, Ö. Ç., Neslitürk, S., & Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 679-712. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.794>
- Döğüşgen, M. M. (2018). *Zor çocuk yoktur mutsuz çocuk vardır*. Ekinoks Yayınevi.
- Elkatmış, M. (2023). Öğretmen ve öğretmen adaylarının edebiyat kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 246-272. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1255759>
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*, 6 (3), 2347-2362. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19819/21206>
- Giren, S., & Durak, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4 (2), 561-575. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000143590>
- Gökçe, B. (1976). “Aile ve aile tipleri üzerine bir inceleme”, Aile Yazıları I, Temel Kavramsal Yapı ve Tarihi Süreç, *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları*, Bilim Serisi No: 5/1 s. 210-228. <https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/lavp5vps/aile-yaz%C4%B1lar%C4%B1-1.pdf>
- Greene, R. W. (2015). *Zor çocukları anlamak* (Çev: A. Dağlı). Net Kitap Yayınevi.
- Greene, R. W. (2020). *Zor Çocuk* (Çev: T. Er). Kronik Kitap.
- Greenspan, S. I., & Salmon, J. (2013). *Meydan okuyan çocuk* (Çev: İ. Ersevimi). Özgür Yayınları.
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 71-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133051>
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karlıdağ, İ., & Sağlam, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (2), 391-430. <https://doi.org/10.30964/auebfd.690366>

- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin “teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelemesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35), 194-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24546/259992>
- Kurcinka, M. S. (2022). *Zor değil sıra dışı çocuk* (Çev: İ. D. Gedik). Altın Kitaplar.
- Kuyucu, Y., Şahin, M., & Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 43-53. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05_yasemin_kuyucu_mehmet_sahin_m_osman_kapicioglu.pdf
- Lakoff, G. M., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (2. Basım). University of Chicago Press.
- Laney, M. O. (2005). *İçedönük çocuklar* (Çev: D. Dalgakıran). Doğan Kitap.
- Lillard, P.P. (1973). *Montessori: A modern approach*. Schocken E Books, New York. http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/18%20Montessori_%20A%20Modern%20Approach.pdf
- Loehken, S. (2016). *İçedönüklerin sessiz gücü* (Çev: E. Aktaş). Paloma Yayınevi.
- Löwenstein, L. (2021). *Zor çocuklar ve gençler için yaratıcı müdahaleler* (Çev: R. Shtefura). Epona Yayınevi.
- Lüle Mert, E. (2021). Okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ilişkin algılarının metarforlar aracılığıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science*, 14 (85), 1-14. Doi: [10.29228/JASSS.41702](https://doi.org/10.29228/JASSS.41702)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129–132. DOI: 10.1177/1362168815572747
- Özbey, D. S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21 (21), 9-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21100/227232>
- Özdemir, L. K., & Acarkan, İ. (2014). *Çocuklarda mizaç farklılıkları ve kişilik gelişimi*. Kurtuba Kitap.
- Özen, Y. (2011). Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? Değerler Eğitimine Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 63-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61612/920112>
- Peker, H. (2019). *Zor çocuk yoktur, çocuk eğitiminde disiplin*. Timaş Yayınları.
- Redford, A. (2019). *Etrafına duvar ören çocuk* (Çev: H. Özdemir). Sola Kidz Yayınevi.
- Robbins, S. P., & Judge, T.A. (2012). Örgütsel davranış. İ. Erdem (Ed.), *Kişilik ve değerler* (s.136-166). Nobel Yayınevi.
- Sarıçelik, S., & Saban, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin zor çocuk algıları: Fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 1-27. Doi: 10.14689/enad.25.
- Sesli, S., & Bozgeyikli H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8),2146-5177. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210713>
- Sinoğlu Günden, T. (2021). Karakter ve değer eğitiminde temel kavramlar. A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocuklukta karakter ve değer eğitimi* (s.2-26) içinde. Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/2920/ogretmenlik-uygulamasi-calismalarinin-ogretmenlik-mesleginin-algilanmasindaki-etkisi>
- Tercan, H., & Demircioğlu, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 6 (2), 151-177. <https://doi.org/10.21020/husbfd.541788>
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York University Press.

- Turecki, S., & Tonner, L. (2011). *Anne, baba ve eğitimciler için zor çocuk* (Çev: B. Büyükkal). Optimist Yayınları.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. Doi: [10.1080/03055690120076574](https://doi.org/10.1080/03055690120076574)
- Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106888>
- Warfield, H. (2018). *FAQs about temperament and personality types*. <http://www.selfgrowth.com/articles/Warfield3.html>
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğunuzun ilk altı yılı* (27. Basım). Remzi Kitabevi.
- Yılmaz Topuz, G., & Erbil Kaya, Ö. M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62. Doi: 10.18039/ajesi.11365
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 24-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853350>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi İlknur TARMAN ilknurtarman@aydin.edu.tr

Ahsen YILMAZ aahsen@hotmail.com

Determination of Writing Anxiety, Attitude and Self-Efficacy of Students Learning Turkish as a Foreign Language in Syria Safe Zone According to Various Variables

İrem TAY, İnönü University, ORCID:0000-0002-7220-5326

Bahar DOĞAN KAHTALI, İnönü University, ORCID: 0000-0001-6184-2306

Abstract

The purpose of this study is to determine the writing anxiety, attitude, and self-efficacy levels of students learning Turkish as a foreign language in Syria Safe Zone and to examine their anxiety, attitude, and self-efficacy by considering various variables. The study group of this study consists of 179 Syrian students at the B1 level at the Yunus Emre Institute Turkish Cultural Center, which teaches Turkish in the Syrian Safe Zone. Within the scope of the study, the relational screening model and correlational design, which are among the quantitative research methods, were used. As a result of the research, it was determined that the self-efficacy and attitudes of the students who learned Turkish in the Syrian Safe Zone were relatively high and their writing anxiety was relatively low. A statistically significant relationship was found between students' writing self-efficacy and writing anxiety at a moderate negative level, between writing self-efficacy and writing attitudes at a moderate positive level, and between writing attitudes and anxiety at a moderate negative level. When various variables were taken into consideration, it was determined that there was no significant difference in the variables of gender, educational status, occupation, frequency of reading Turkish books, and frequency of writing in Turkish, while age formed a significant relationship, and the variables of region and mother tongue formed a significant difference. It was found that writing attitudes did not differ in terms of gender, region, and educational status variables, but age created a significant relationship, and there was a significant difference between mother tongue, occupation, frequency of reading Turkish books, and frequency of writing in Turkish. It was concluded that writing self-efficacy did not create a significant difference and relationship in terms of the variables of gender, region, age, mother tongue, mother tongue, education level, occupation, and frequency of reading books, while the variable of writing frequency created a significant difference on writing self-efficacy.

Keywords: Turkish as a foreign language, writing anxiety, writing self-efficacy, writing attitude and Syria Safe Zone



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1627-1650
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1393410

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
20.10.2023

[Accepted](#)
23.12.2023

Suggested Citation

Tay, İ. & Doğan-Kahtalı, B. (2023). Determination of Writing Anxiety, Attitude and Self-Efficacy of Students Learning Turkish As A Foreign Language in Syria Safe Zone According to Various Variables, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1627-1650. DOI: 10.17679/inuefd.1393410

This article was produced from the master's thesis accepted by İnönü University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education Department on June 2, 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People may need a foreign language to get to know different societies and cultures, to develop their careers by studying in a different country, to have rich job opportunities, or to engage in international trade. The learning of Turkish as a foreign language, which dates back to ancient times, has gained momentum especially in recent years (Dalıcı, 2020). As a matter of fact, research on the four basic language skills shows that variables such as gender, age, education level, mother tongue, class, monthly economic income, level of course attended, country of origin, type of education, frequency of watching Turkish TV series/films and housing status have an impact on the language learning process (Altunkaya, 2017; Boylu and Çangal, 2015; İşeri and Ünal, 2012). It was determined that the studies on Syrian students, especially with the effect of the 2011 Syrian civil war, were conducted through educational institutions in Turkey (Altunkaya and Ateş, 2017; Doğan and Ateş, 2018). In the Syrian field, no study was found directly on Turkish language teaching. However, the number of these individuals living in Syria who want to learn Turkish is considerable. This situation creates a need in the field of teaching Turkish to foreigners.

Purpose

The aim of this study is to determine the levels of writing anxiety, attitudes, and self-efficacy of students who learn Turkish as a foreign language in the Syrian Safe Zone and to examine anxiety, attitude, and self-efficacy by taking into account various variables.

Method

Quantitative research has advantages such as having results that can be accepted by everyone, making comparisons between the results, and interpreting the results objectively (Büyükoztürk et al., 2010). For this reason, the quantitative research method was preferred. Relational screening model and correlational design, which are among the types of quantitative research, were used in this study. In this study, correlational design was utilized in which the relationships between more than one variable are investigated through the scales applied.

Findings

Descriptive statistics were used to determine the levels of self-efficacy, anxiety, and attitudes towards writing of students learning Turkish in the Syrian Safe Zone. It was determined that students' self-efficacy and attitudes were relatively high and their writing anxiety was relatively low. Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between students' writing anxiety, attitude, and self-efficacy. A statistically significant relationship was found between students' writing self-efficacy and writing anxiety at a moderate negative level, between writing self-efficacy and writing attitudes at a moderate positive level, and between writing attitudes and anxiety at a moderate negative level. When various variables were taken into consideration, t test, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test were used. As a result of the analyses, it was determined that there was no significant difference in the variables of gender, educational status, occupation, frequency of reading Turkish books, and frequency of writing in Turkish, while age formed a significant relationship, and the variables of region and mother tongue formed a significant difference. It was found that writing attitudes did not differ in terms of gender, region, and educational status variables, but age created a significant

relationship, and there was a significant difference between mother tongue, occupation, frequency of reading Turkish books, and frequency of writing in Turkish.

Discussion & Conclusion

Descriptive analyses were conducted to determine the writing anxiety, attitude, and self-efficacy of students learning Turkish in the Syrian Safe Zone. Accordingly, it can be said that students' writing anxiety is relatively low, while their attitudes towards writing and their writing self-efficacy are relatively high. The result obtained from the findings of this study is similar to Aljafen's (2013) study on Saudi students' writing anxiety levels. Attitudes towards writing and writing self-efficacy did not differ by gender. When the regions were analyzed, it was determined that the writing anxiety levels of the students in Azaz were lower than the writing anxiety levels of the students learning Turkish in Akhtari and Afrin. This may be due to the fact that Azaz is closer to the border than Afrin and Akhtari and that Turkmens are more present in the region. Again, it was observed that as the age of the students increased, their attitude towards writing scores decreased. When the students' mother tongue variable was analyzed, it was observed that students whose mother tongue was Arabic had significantly higher levels of anxiety compared to students whose mother tongue was Turkmen Turkish. It is thought that the reasons, such as the different language structures of both groups, the different alphabets, and the different directions of writing, cause Arab students to feel more writing anxiety.

Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi

İrem TAY, İnönü Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7220-5326

Bahar DOĞAN KAHTALI, İnönü Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6184-2306

Öz

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini belirlemek; kaygı, tutum ve öz yeterliği çeşitli değişkenleri dikkate alarak incelemektir. Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğretim faaliyeti gösteren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde B1 kur düzeyindeki 179 Suriyeli öğrenci bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ve korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlikleri ve tutumlarının nispeten yüksek olduğu, yazma kaygılarının nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleriyle yazma kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönde, yazma öz yeterlikleriyle yazma tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde, yazma tutumları ve kaygıları arasında ise orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çeşitli değişkenler dikkate alındığında yazma kaygılarının cinsiyet, öğrenim durumu, meslek, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı değişkenlerinde anlamlı bir farka rastlanmazken yaşın anlamlı bir ilişki oluşturduğu, yaşanan bölge, ana dili değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Yazma tutumlarının cinsiyet, yaşanan bölge ve öğrenim durumu değişkenleri açısından fark oluşturmadığı ancak yaşın anlamlı bir ilişki oluşturduğu, ana dili, meslek, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Yazma öz yeterliklerinin ise belirlenen cinsiyet, yaşanan bölge, yaş, ana dili, öğrenim durumu, meslek, kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ve ilişki oluşturmadığı sonucuna ulaşılırken yazı yazma sıklığı değişkeninin yazma öz yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği, yazma tutumu ve Suriye Güvenli Bölge.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1627-1650

DOI
10.17679/inuefd.1393410

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.10.2023

Kabul Tarihi
23.12.2023

Önerilen Atıf

Tay, İ. & Doğan-Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650. DOI: 10.17679/inuefd.1393410

Bu makale İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 2 Haziran 2023 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi

İnsanlar farklı toplumları ve kültürleri tanımak, farklı bir ülkede eğitim alarak kariyerlerini geliştirmek, zengin iş olanaklarına sahip olmak ya da uluslararası ticaret yapmak gibi sebeplerden dolayı yabancı bir dile ihtiyaç duyabilirler. Tarihi çok eski dönemlere dayanan Türkçenin de yabancı bir dil olarak öğrenimi özellikle son dönemlerde hız kazanmıştır (Dalcı, 2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ana dilinde olduğu gibi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile gerçekleşir. Bireyler, dil öğrenim sürecinde içinde buldukları çevreden, sahip oldukları özelliklerden ve kullandıkları dil becerilerinden etkilenir. Nitekim yabancı bir dilin öğreniminde ön planda olan temel dil becerilerinin üzerinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, anne baba eğitim seviyesi, ana dili, sınıf, aylık ekonomik gelir, meslek, devam edilen kur düzeyi, Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumu, öğrencilerin geldikleri ülke, öğretim türü, kalınan yer, mezun olunan lise türü, kitap okuma sıklığı, yazı yazma sıklığı, Türkçe dizi/film izleme sıklığı, Türkçe müzik dinleme sıklığı, barınma durumu gibi değişkenlerin dil öğrenim sürecinde etkisi bulunmaktadır (Altunkaya, 2017; Akın ve Çetin, 2016; Arslan, 2018; Arslan, İlman ve Aslan, 2019; Baş ve Şahin, 2013; Boylu ve Çangal, 2015; Erdil, 2017; İnan, 2013; İşeri ve Ünal, 2012).

Dil öğrenim sürecinde en son gelişme gösteren ve en çok zorlanılan beceri yazma becerisidir (Çakır, 2010). Yazma becerisi; fiziksel, zihinsel ve psikolojik süreçleri içinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Yazı yazarken başlık, sayfa düzeni, noktalama işaretleri, yazım kuralları, bağdaşıklık, tutarlılık gibi unsurlara bağlı kalma durumu öğrencilerin yazmadan kaçınmalarına ve yazmada zorlanmalarına sebep olabilir. Bu da öğrencilerde bir psikolojik etmen olarak öne çıkan kaygıyı hissetmelerine neden olabilir.

Kaygı; Özusta'ya (1993) göre bireyin içinde bulunduğu çevrenin de etkisiyle duygusal bir değişim; Sargın'a (2012) göre, kişilik gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan güç ile endişe arasındaki karmaşık bir duygu hali olarak tanımlanır. Psikolojik olarak değerlendirilen ve ele alınan kaygı, eğitim boyutunda da kendine yer edinmiştir. Duman (2008), kaygı seviyesinin belli bir miktara kadar artmasının performansı da arttıracaklarını ancak yüksek miktarda kaygı yaşamının performansı olumsuz yönde etkileyeceğini dile getirir. İşeri ve Ünal (2012), kaygının yazmada başarıyı ne ölçüde olumlu ya da olumsuz etkilediğini net olarak açıklayamasa da fazla kaygının başarıyı olumsuz yönde etkilediğini öne sürer.

Bireyleri etkileyen bir başka psikolojik faktör ise öz yeterliktir ve bireyin motivasyonunun temelini oluşturur. Yazma öz yeterliği, bireyin yazmaya yönelik düşüncelerini açıklar (Demir, 2013). Öğretmenlerin, ebeveynlerin ya da arkadaşların değerlendirmelerinden öz yeterlik etkilenmektedir. Yapılan negatif eleştiriler kişinin yazmaya olan inancına zarar verebilir. Bu sebeple öğretmenlerin ders esnasında yazma çalışmalarını yaparken katı eleştiriler yapmaktan kaçınması gerekir (Uygun vd., 2014). Bununla birlikte olumlu ifadelerin bireyi yazmaya karşı cesaretlendireceği düşünülmektedir.

Her bireyin yazmaya karşı isteği ve tutumu da benzer değildir. Tutum, bir nesneye karşı bireyin geliştirdiği olumlu ve olumsuz duygular bütünü (Watson et al., 1984 aktaran Erden, 1995) olarak açıklanmaktadır. Bu psikolojik durumlar incelendiğinde kaygı, tutum ve öz yeterliğin yazma üzerinde etkisi olabilir.

Literatür çalışmaları incelendiğinde de Türkiye’de ve yurt dışında bulunan kuruluşlar aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine birçok çalışmanın yapıldığı ve bu çalışmalarda kaygı, tutum ve öz yeterliğin de dil becerileri özelinde çalışmalarda yer edindiği görülmüştür. Ancak Suriyeli öğrenciler üzerinde özellikle 2011 Suriye iç savaşının da etkisi ile yapılan çalışmaların Türkiye’de bulunan eğitim-öğretim kurumları aracılığı ile yapıldığı belirlenmiştir (Altunkaya ve Ateş, 2017; Biçer ve Alan, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Erol vd., 2021; Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015; İşcan, 2015; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Morali, 2018; Sallabaş, 2013; Şen ve Boylu, 2015; Urgan, 2015; Yalçın, 2022).

Suriye sahasında doğrudan Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Suriye’de yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin sayısı azımsanamayacak düzeydedir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç doğurmaktadır. Üstelik yabancı dilin öğretiminde bireyin içinde yaşadığı çevre dikkate alınarak onların yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığı ya da farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu sebeple “Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen B1 kur seviyesindeki öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlikleri ne düzeydedir ve farklı değişkenler kaygı, tutum ve öz yeterlik özelinde anlamlı bir ilişki ya da farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda şu alt amaçlara da cevap aranmaya çalışılmıştır:

Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen öğrencilerin;

1. Yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları ne düzeydedir?
2. Yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. Cinsiyetine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yaşadıkları bölgeye göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yaşları ile yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
6. Ana diline göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Eğitim seviyelerine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Mesleklerine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Türkçe kitap okuma sıklığına göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Türkçe yazı yazma sıklığına göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, şu anda olan ya da önceden olmuş bir durumu olduğu haliyle açıklamayı amaçlar. İlişkisel tarama ise birden çok değişkenin ele alındığı ve bu değişkenlerde değişiklik yapılmadan detaylı şekilde inceleme yapılan araştırmalardır (Karasar, 2016). Bu araştırmada birden fazla değişken arasındaki ilişkiler için korelasyonel desenden yararlanılmıştır. Korelasyonel desen, bir gruptaki değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ve değişkenler arasında sebep-sonuç ihtimaline ilişkin fikir oluşturan çalışmaları kapsar (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2016). Bu araştırma için İnönü Üniversitesi'nden (12.05.2022-2022/10-2) etik izin alınmıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar, Suriye Güvenli Bölge Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğrenen Suriyelilerdir. Çalışma, 2022-2023 yılında öğrenim gören B1 seviyesi 179 öğrenci ile sınırlıdır. Bu öğrenciler gönüllü olarak çalışmada yer almıştır. Çalışmada B1 kur seviyesindeki öğrencilerin seçilmesindeki amaç bu öğrencilerin belli bir kelime hazinesinin olması, belli bir dil bilgisi kalıbına sahip olmasıdır. CEFR'a (2020) göre, orta seviyenin başlangıcında bulunan bu öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliğini belirlemede etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların bilgileri Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Türk Kültür Merkezindeki Öğrencilere Ait Kişisel Veriler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	95	53,1%
	Erkek	84	46,9%
Ana dili	Arapça	134	74,9%
	Kürtçe	29	16,2%
	Türkmen Türkçesi	16	8,9%
Yaşadıkları Bölge	Afrin	57	31,8%
	Ahtarin	25	13,9%
	Azez	15	8,3%
	Çobanbey	21	11,7%
	Elbab	61	34,1%
Öğrenim durumu	İlkokul	8	4,5%
	Ortaöğretim	96	53,6%
	Üniversite	69	38,5%
	Lisansüstü	6	3,4%
Meslek kodları	Öğrenci	104	58,1%
	Öğretmen	65	36,3%
	Esnaf	3	1,7%
	Sağlık Görevlisi	4	2,2%
	Güvenlik Görevlisi	3	1,7%
Türkçe kitap okuma sıklığı	Okumuyorum	23	12,8%
	Yılda bir	12	6,7%
	Ayda bir	38	21,2%
	Haftada bir	75	41,9%
	Her gün	31	17,3%
Türkçe yazı yazma sıklığı	Yazmıyorum	5	2,8%

Yılda bir	2	1,1%
Ayda bir	4	2,2%
Haftada bir	64	35,8%
Her gün	104	58,1%
Yaş	Ortalama= 24,09 (s=7,33; min.-maks.=13-53)	

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılanların 95'i kadın, 84'ü erkektir. Bunlardan 134'ünün ana dili Arapça, 29'unun Kürtçe ve 16'sının Türkmen Türkçesi'dir. Öğrencilerin 57'si Afrin'de, 25'i Ahtarin'de, 15'i Azez'de, 21'i Çobanbey'de ve 61'i Elbab'dadır. Bununla birlikte öğrencilerin 96'sının ortaöğretimde olduğu görülürken 6'sının lisansüstü öğrenim durumunda olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında meslekler dikkate alındığında 104'ü öğrenci, 65'i öğretmen, 3'ü esnaf, 4'ü sağlık görevlisi, 3'ü güvenlik görevlisidir. Türkçe kitap okuma sıklıklarına bakıldığında 23'ünün hiç kitap okumadığı görülmektedir. Türkçe yazı yazma sıklıklarına bakıldığında ise 5'inin hiç yazmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında ilk olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan her bir madde yaşadıkları bölge hassasiyetleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Örneğin Türkçe kitap okuma sıklıkları ve Türkçe yazı yazma sıklıkları soruları için bölgedeki Türkçe öğretim geçmişi dikkate alınmıştır. Bölgede yaklaşık bir yıldır Türkçe öğretim faaliyetleri gerçekleştirildiği için kişisel bilgi formunda yer alan her gün, haftada bir, ayda bir, yılda bir, okumuyorum/yazmıyorum seçenekleri de bu doğrultuda oluşturulmuştur. Ardından sırası ile Kadan (2020) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği", Aytan ve Tunçel (2015) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Ölçeği" ve Büyükkiz (2012) tarafından geliştirilen "Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=.65$ bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında 179 kişiden elde edilen puanlar için ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin geneli için $\alpha=.67$ bulunmuştur. Kaygı ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik ölçümü $\alpha=.86$ 'dır. Bu çalışmadan elde edilen puanlar için ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için $\alpha=.78$ bulunmuştur. Öz yeterlik ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri ölçeğin tümü için $\alpha=.92$ hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen puanlar için ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için $\alpha=.94$ bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerinin elde edilmesinde; kişisel bilgi formu, yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi kaygı ölçeği, tutum ölçeği ve öz yeterlik ölçeğinden yararlanılmıştır. İlk olarak öğrencilerden kişisel bilgi formunu doldurulmaları istenmiştir. Ardından sırası ile "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği", "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Ölçeği", "Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçeklere başlamadan önce öğrencilere açıklamalar yapılmış, öğrenciler araştırmanın hedefleri doğrultusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu esnada merkezde yer alan tercümanlardan destek alınmış, ölçek maddelerinde anlaşılmayan her bir madde tercümanın da desteği ile açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problem olan “Yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna cevap vermek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır.

İkinci alt problem olan “Yazma öz yeterlikleri, kaygıları ve tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla öncelikle verilerin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiş, -1 ve +1 aralığında değerler elde edildiği için parametrik bir test olan Pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır.

Üçüncü alt problem olan “Cinsiyetine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla verilerin normallik varsayımı cinsiyet değişkeninin her iki alt grubu için çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiş, -1 ve +1 aralığında değerler elde edildiği için parametrik bir test olan Bağımsız Gruplar için *t* testi kullanılmıştır.

Dördüncü alt problem olan “Katılımcıların yaşadıkları bölgeler ile yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla bağımsız değişkenlerin alt gruplarına ait veri sayıları küçük (<30) olduğu için (akt. Can, 2014) bu araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla parametrik olmayan analizlerden olan Kruskal Wallis H’ye başvurulmuştur.

Beşinci alt problem olan “Katılımcıların yaşları ile yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla verilerin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiş, yaş değişkeninde -1 ve +1 aralığı dışında değerler elde edildiği için parametrik olmayan Spearman Brown korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Ayrıca yaş değişkeninden elde edilen veriler nicel yolla toplandığı için ve kategorik olarak sınıflandırma noktasında normallik göstermediği için bu şekilde incelenmiştir.

Araştırmanın 6. ile 10. alt problemleri kapsamında çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden yapılan normallik analizleri sonucu değerler -1 ve +1 aralığında değer almadığı ya da bağımsız değişkenlerin alt gruplarına ait veri sayıları küçük (<30) olduğu için (akt. Can, 2014) bu araştırma sorularına cevap bulabilmek için parametrik olmayan analizlere (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H) başvurulmuştur.

Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Analizler sonucunda istatistiksel farkların bulunması halinde, bu farkların etki büyüklükleri Cohen *d* ve Epsilon kare (ϵ^2) etki büyüklüğü değeriyle hesaplanmıştır. Cohen *d* katsayısı 0,2’den küçük olduğunda az etki, 0,5 orta etki, 0,8 de büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanır (akt. Can, 2014). Epsilon kare (ϵ^2) değeri ise 0,01 civarında küçük, 0,09 civarında orta ve 0,25 ve üzeri için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Lacobucci vd., 2022).

Bulgular

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlik Düzeyleri

Araştırmada öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin, kaygılarının ve tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri, Kaygıları ve Tutumlarına İlişkin Betimsel Analizler

Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	S
Yazma Öz Yeterliği	179	30	112	81.17	18.83
Yazma Kaygısı	179	49	127	86.94	14.22
Yazma Tutumu	179	48	94	72.66	8.88

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan betimsel analizler sonucunda Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ortalama 81.17 puandır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanların 16-112 aralığında olduğu ve orta noktasının da 64 puan olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin nispeten yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazma kaygılarının ortalama 86.94 puandır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanların 35-175 aralığında olduğu ve orta noktasının da 105 puan olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin orta noktanın altında nispeten düşük olduğu söylenebilir. Son olarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanları ortalama 72.66 puandır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanların 20-100 aralığında olduğu ve orta noktasının da 60 puan olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının orta noktanın üzerinde nispeten yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri Arasında İstatistiksel İlişki

Araştırmada öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3.

Yazma Öz Yeterlikleri, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Yazma Öz Yeterliği	Yazma Kaygısı	Yazma Tutumu
Yazma Öz Yeterliği	r	1	-.40	.38
	p		.00*	.00*
	N	179	179	179
Yazma Kaygısı	r	-.40	1	-.54
	p	.00*		.00*
	N	179	179	179
Yazma Tutumu	r	.38	-.54	1
	p	.00*	.00*	
	N	179	179	179

*p< .05

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin yazma öz yeterlilikleriyle yazma kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.401$; $p < 0,05$). Buna göre öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arttıkça yazma kaygılarının azaldığı ya da kaygı düzeyleri arttıkça öz yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin yazma öz yeterlilikleriyle yazmaya yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,388$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arttıkça yazmaya yönelik tutumlarının da arttığı ya da yazmaya yönelik tutumları arttıkça öz yeterliklerinin de arttığı söylenebilir. Son olarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,541$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça yazma kaygılarının azaldığı ya da kaygı düzeyleri arttıkça yazmaya yönelik tutumlarının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri ve Cinsiyet Değişkeni

Araştırmada öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P	Cohen d
Yazma Öz Yeterliği	Kadın	95	81.42	18.17	177	.18	.85	.02
	Erkek	84	80.89	19.64				
Yazma Kaygısı	Kadın	95	89.17	13.58	177	2.268.	.02*	.34
	Erkek	84	84.40	14.57				
Yazma Tutumu	Kadın	95	72.51	8.90	177	-.238.	.81	-.03
	Erkek	84	72.83	8.90				

* $p<.05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere, kadın ve erkek öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular dikkate alındığında hem kadın öğrencilerin ($\bar{X}= 81,421$) hem de erkek öğrencilerin ($\bar{X}= 80,893$) yazmaya yönelik öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Kadın ve erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında ise kadın öğrencilerin yazma kaygı puanlarının ($\bar{X}= 89,179$), erkek öğrencilerin ($\bar{X}= 84,405$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farkın etki büyüklüğüne ilişkin olarak hesaplanan Cohen d katsayısı 0,34 bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü değerinin küçük olmasından hareketle istatistiksel olarak elde edilen farkın uygulamada anlamlı olmadığı söylenebilir. Son olarak kadın ve erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre hem kadın öğrencilerin ($\bar{X}= 72,516$) hem de erkek öğrencilerin ($\bar{X}= 72,833$) benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri ve Yaşanılan Bölge Değişkeni

Araştırmada öğrencilerin yazma öz yeterlik, yazma kaygı ve yazma tutumlarının yaşanılan bölge değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi analizine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yaşadıkları Bölgelerine Göre Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Yaşanılan Bölgeler	N	Sıra ort.	Sd	X ²	P	ε2	Anlamlı Fark (U)**
Yazma Öz Yeterliği	Afrin	57	57.98	3	2.25	.08	.02	
	Ahtarin	25	86.84					
	Azez	15	81.47					
	Çobanbey	21	87.43					
	Elbab	61	79.44					
	Toplam	179						
Yazma Kaygısı	Afrin	57	109.84	3	6.52	.02*	.13	Azez-Afrin
	Ahtarin	25	112.44					Azez-Ahtarin
	Azez	15	100.33					
	Çobanbey	21	107.81					
	Elbab	61	108.08					
	Toplam	179						
Yazma Tutumu	Afrin	57	57.98	3	3.64	.78	.02	
	Ahtarin	25	58.72					
	Azez	15	59.00					
	Çobanbey	21	57.62					
	Elbab	61	59.36					
	Toplam	179						

* $p < .05$, **Mann Whitney u testi

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin yaşadıkları bölgelerin yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Yazma kaygısı düzeyleri açısından ise yaşanılan bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Azez'de olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri Ahtarin ve Afrin'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine göre düşüktür.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri ve Yaş Değişkeni

Araştırmada öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında yaş değişkeni açısından ilişkiyi saptamak için Spearman Brown Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Yaşlarına Göre Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Yaş
Yazma Öz Yeterliği	r	-.145
	p	.053
	N	179
Yazma Kaygısı	r	.213
	p	.004*
	N	179
Yazma Tutumu	r	-.169
	p	.024*
	N	179

*p<0,05

Tablo 6'da öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,145$; $p> 0,05$). Diğer taraftan öğrencilerin yazma kaygılarıyla yaşları arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,213$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça yazma kaygılarının da arttığı söylenebilir. Son olarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarıyla yaşları arasında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,169$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça yazmaya yönelik tutum puanlarının düştüğü söylenebilir.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri ve Ana Dili Değişkeni

Araştırmada yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında ana dili değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 7'deki gibidir:

Tablo 7.

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Ana Dili Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Ana dili	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	P	ϵ^2	Anlamlı Fark (U)
Yazma Öz Yeterliği	Arapça	134	86.57	2	3.47	.17	.02	
	Kürtçe	29	94.05					
	T.Türkçesi	16	111.34					
	Toplam	179						
Yazma Kaygısı	Arapça	134	94.35	2	7.60	.02*	.04	Arapça-T.Türkçesi
	Kürtçe	29	88.29					
	T.Türkçesi	16	56.66					
	Toplam	179						
Yazma Tutumu	Arapça	134	83.76	2	7.73	.02*	.04	Arapça-Kürtçe
	Kürtçe	29	108.90					
	T.Türkçesi	16	107.97					
	Toplam	179						

*p<.05

Tablo 7'de ana dili Arapça, Kürtçe ya da Türkmen Türkçesi olan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre ana dili Arapça (Sıra Ort.= 86,57), Kürtçe (Sıra Ort.= 94,05) ya da Türkmen Türkçesi (Sıra Ort.= 111,34) olan öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ana dili farklı olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde ($\epsilon^2= 0,043$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının (Sıra Ort.= 94,35), ana dili Türkmen Türkçesi olanlara (Sıra Ort.= 56,66) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak ana dili farklı olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları mukayese edildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde ($\epsilon^2= 0,043$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ana dili Kürtçe olan öğrencilerin

yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 108,90), ana dili Arapça olanlara (Sıra Ort.= 83,76) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum, Öz Yeterlikleri ve Öğrenim Durumu Değişkeni

Araştırmada yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	Sıra ort.	Sd	X ²	p	ε ²	Anlamlı Fark (U)
Yazma Öz Yeterliği	İlköğretim	8	76,13	3	5.50	.13	.03	
	Ortaöğretim	96	97,11					
	Üniversite	69	80,22					
	Lisansüstü	6	107,25					
	Toplam	179						
Yazma Kaygısı	İlköğretim	8	117,19	3	7.44	.059	.04	
	Ortaöğretim	96	82,18					
	Üniversite	69	99,37					
	Lisansüstü	6	71,08					
	Toplam	179						
Yazma Tutumu	İlköğretim	8	80,56	3	6.66	.08	.03	
	Ortaöğretim	96	99,25					
	Üniversite	69	79,57					
	Lisansüstü	6	74,50					
	Toplam	179						

*p<.05

Tablo 8’de öğrenim durumu değişkeninde yer alan grupların yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Üç ölçek için de sıra ortalamalarına bakıldığında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri ve Meslek Değişkeni

Araştırmada yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında meslek değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Meslek Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Meslek	N	Sıra ort.	Sd	X ²	P	ε ²	Anlamlı Fark (U)
Yazma Öz Yeterliği	Öğrenci	104	95.83	4	4.43	.35	.02	
	Öğretmen	65	81.55					
	Esnaf	3	111.00					
	Sağlık Görevlisi	4	66.63					
	Güvenlik Görevlisi	3	81.33					
	Toplam	179						

Yazma Kaygısı	Öğrenci	104	85.74	4	2.80	.59	.01	
	Öğretmen	65	95.71					
	Esnaf	3	123.17					
	Sağlık Görevlisi	4	89.38					
	Güvenlik Görevlisi	3	81.67					
	Toplam	179						
Yazma Tutumu	Öğrenci	104	99.59	4	9.75	.045*	.055	Öğrenci-Öğretmen
	Öğretmen	65	78.88					
	Esnaf	3	58.50					
	Sağlık Görevlisi	4	54.13					
	Güvenlik Görevlisi	3	77.83					
	Toplam	179						

*p<.05

Tablo 9’da meslek değişkeninde yer alan grupların yazma öz yeterlikleri ve yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yazma öz yeterliklerine ve yazma kaygısına ait sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Son olarak meslekleri farklı olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde ($\epsilon^2 = 0,055$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda meslekleri öğrenci olan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 99,59), meslekleri öğretmen olan katılımcılara (Sıra Ort.= 78,88) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri ve Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni

Araştırmada yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Kitap Okuma Sıklığı	N	Sıra ort.	Sd	X ²	p	ϵ^2	Anlamlı Fark (U)
Yazma Öz Yeterliği	Okumuyorum	23	93.35	4	3.76	.43	.021	
	Yılda bir	12	70.67					
	Ayda bir	38	81.07					
	Haftada bir	75	94.33					
	Her gün	31	95.48					
	Toplam	179						
Yazma Kaygısı	Okumuyorum	23	93.39	4	7.47	.11	0,04	
	Yılda bir	12	123.38					
	Ayda bir	38	88.67					
	Haftada bir	75	90,21					
	Her gün	31	75.68					
	Toplam	179						
Yazma Tutumu	Okumuyorum	23	83.96	4	12.67	.01*	.07	Yılda bir – Haftada bir Yılda bir – Her gün

Yılda bir	12	46.67
Ayda bir	38	82.79
Haftada bir	75	97.52
Her gün	31	101.90
Toplam	179	

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde okuma sıklığı değişkeninde yer alan grupların yazma öz yeterlikleri arasında ve yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer taraftan okuma sıklığı değişkeninde yer alan grupların yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü iyi düzeyde ($\epsilon^2= 0,072$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda kitap okuma sıklığı değişkeni içerisinde yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 46,67), haftada bir olanlara (Sıra Ort.= 97,52) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Yine yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 46,67), her gün olanlara (Sıra Ort.= 101,90) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri ve Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Değişkeni

Araştırmada yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında Türkçe yazı yazma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Yazma Sıklığı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Yazma Sıklığı	N	Sıra ort.	Sd	X ²	P	ϵ^2	Anlamlı Fark (U)
Yazma Öz Yeterliği	Yazmıyorum	5	47.60	4	24.25	.00*	.136	Haftada bir – Her gün
	Yılda bir	2	39.50					
	Ayda bir	4	67.13					
	Haftada bir	64	70.88					
	Her gün	104	105.66					
	Toplam	179						
Yazma Kaygısı	Yazmıyorum	5	119.00	4	6.73	.15	.038	
	Yılda bir	2	133.50					
	Ayda bir	4	111.00					
	Haftada bir	64	96.77					
	Her gün	104	82.80					
	Toplam	179						
Yazma Tutumu	Yazmıyorum	5	36.90	4	18.09	.001*	.102	Haftada bir - Hergün
	Yılda bir	2	41.75					
	Ayda bir	4	68.63					
	Haftada bir	64	76.59					
	Her gün	104	102,56					
	Toplam	179						

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde yazma sıklığı değişkeninde yer alan grupların yazma öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü çok iyi düzeyde ($\epsilon^2= 0,136$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni içerisinde haftada bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik öz yeterlikleri (Sıra Ort.= 70,88), her gün olanlara (Sıra Ort.= 105,66) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeninde yer alan grupların yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son olarak Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeninde yer alan grupların yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü çok iyi düzeyde ($\epsilon^2= 0,102$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni içerisinde haftada bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 76,59), her gün olanlara (Sıra Ort.= 102,56) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenenlerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak betimsel analizler yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma kaygıları ortalamaları 86.94, tutum ortalamaları 72.66 ve öz yeterlik ortalamaları 81.17 puana karşılık gelmiştir. Ölçeklerin orta nokta değerlerine bakıldığında kaygının 105, tutumun 60 ve öz yeterliğin 64 puan olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma kaygıları nispeten düşük, yazmaya yönelik tutumları ve yazma öz yeterlikleri nispeten yüksektir. Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuç, Aljafen’in (2013) Suudi öğrencilerin yazma kaygılarını incelediği çalışması ile benzerlik göstermektedir. Görüldüğü üzere yazma kaygısı yaşanan coğrafyaya göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenenlerin yazma tutumlarının yüksek olmasında orada bulunan Türk kurumlarından eğitim, sağlık gibi hizmetlerden yararlanmak istemelerinin etkisi olabilir. Yavuz (2016), yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizce tutumlarını incelemiş ve tutumun orta noktanın üstünde nispeten yüksek olduğu belirlenmiştir. Yazma tutumunda farklı değişkenlerin etkisi olabileceğini gibi bireylerin ihtiyaçları da bu doğrultuda önemli olabilir. Ayrıca öğrencilerin yazma öz yeterlikleri de yazma tutumları gibi yüksek çıkmıştır. Bunda yabancı dil öğrenme sürecine gönüllü olarak katılmalarının etkisi olabilir. Altunkaya ve Ateş (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ortalamasının üstündedir. Öğrencilerin farklı diller bilmesinin bu bağlamda etkisi olmuştur. Yazma öz yeterliklerinin belirlenmesinde demografik özellikler de etkili olabilir. Bu da bireyin dil öğrenim sürecindeki psikolojik bir faktör olan öz yeterliği etkileyebilir.

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde kadınların yazma kaygılarının, erkeklerin yazma kaygılarına oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır ancak cohen d kat sayısının .34 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değer küçük olması sebebiyle istatistiksel olarak elde edilen farkın uygulamada anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar benzer çalışmalarda da görülmektedir. İlhan (2019) ve Plotnick (2009), tarafından yapılan çalışmalarda kadınlar ve erkekler mukayese edildiğinde kadınların daha kaygılı olduğu ancak bu kaygının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Barış ve Şen (2019), Dalcı (2020), İşeri ve Ünal (2012), Sevim ve Kara (2019) ve Tiryaki (2012) gibi araştırmacıların da yaptıkları çalışmalarda cinsiyet özelinde farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da vardır. Yazma tutum ve yazma öz yeterliğinde de cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

görülmüştür. Alan yazın incelemeleri doğrultusunda cinsiyetin dil öğretimi üzerinde etkisinin olmadığını belirten çalışmalara da rastlanılmıştır (Kaplan, 2018; Coşkun, 2006; Akyol, 2017; Büyükkiz, 2011).

Öğrencilerin yaşadıkları bölgeler ele alındığında yazma kaygılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Azez’de yaşayan öğrencilerin yazma kaygıları Ahtarın ve Afrin’de yaşayan öğrencilerin yazma kaygılarına göre daha düşüktür. Buna gerekçe olarak Azez’in Afrin ve Ahtarın’e oranla sınıra daha yakın olması ve Türkmenlerin bölgede daha çok bulunmasının etkisi olabilir. Yazmaya yönelik tutum ve yazma öz yeterliğinde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bölgede yaşayanların yazma istekleri ve yazma algılarının benzer olmasının bu noktada bir etkisi olabilir. Türkmen, Kürt ya da Arap olmaları isteklerini etkilememiş aksine isteklerini ifade etmelerini sağlamıştır. Bu sahada yapılan herhangi bir çalışma olmadığı için de karşılaştırmaya gidilememiştir.

Öğrencilerin yaşları arttıkça yazma kaygılarının da arttığı görülmüştür. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar Aydın ve Zengin’in (2008) ve Kılınc vd., (2016) yaptığı çalışmalarda da benzer şekildedir. Ancak bununla birlikte yaşın yazma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Dalcı, 2020; Demir ve Çiftçi, 2019; İpek, 2020). Öğrencilerin yaşları arttıkça yazmaya yönelik tutumlarının düştüğü görülmüştür. Zhang ve Kim (2013) yaptığı çalışmalarda da lise öğrencilerinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerine göre tutum puanlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Ancak Şişmen (2020) yaptığı çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını yaş değişkeni çerçevesinde incelediğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiş olsa da 16 yaşındaki öğrencilerin 18 yaşındaki öğrencilere oranla İngilizce dersine yönelik daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını dile getirmiştir. Yine Salduz (2017), tarafından Gürcistan’da Türkçeyi öğrenenlerle gerçekleştirilen çalışmada yaş ile tutum arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Öğrencilerin yaş değişkeni ele alındığında yazma öz yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bunda öğrencilerin yazmaya karşı içlerinde olan güvenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Yine Büyükkiz’in (2011) çalışmasında da yaşın öz yeterlik üzerinde anlamlı ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin ana dili değişkeni ele alındığında ana dili Arapça olanların, ana dili Türkmen Türkçesi olanlara kıyasla anlamlı düzeyde kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunda her iki grubun dil yapılarının farklı olması, alfabelerinin farklı olması, yazı yönünün farklı olması gibi nedenlerin Arap öğrencilerde daha fazla yazma kaygısını hissetmelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bölgede kullanılan Türkmen Türkçesi, Türkiye Türkçesine çok benzemektedir. Bu sebeple ana dili Türkmen Türkçesi olanların yazma kaygı seviyelerinin daha düşük olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın incelemeleri doğrultusunda, yapılan araştırmaların bu çalışmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yiğit ve Kandemir (2020) yaptıkları çalışmada katılımcıların ana dilinin yazma kaygıları üzerinde etkisini belirlemişlerdir. Ana dili Arapça ve Farsça olan katılımcılar ana dili Türkmençe olan katılımcılarla karşılaştırıldığında yazma kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Türk soylu bireylerin yazma esnasında hissettikleri kaygının Arap bireylere oranla daha düşük olduğu ve Arap kökenli bireylerin yazma kaygılarının yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Karakuş Tayşi, 2018; Özdemir, 2019).

Öğrencilerin ana dili değişkenine ilişkin yazmaya yönelik tutumları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Ana dili Kürtçe olanların ana dili Arapça olanlara göre tutumlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun bir gerekçesi olarak Türkmenler ve Kürtlerin çok uzun yıllar bölgede iç içe yaşaması ve Arapların her iki grubu da ayırmasının ve ötekileştirmesinin payı olduğu düşünülmektedir. Ancak Kaplan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ana dili değişkeninin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Elde edilen bulgular dikkate alındığında ana dili Arapça, Kürtçe ve Türkmen Türkçesi olanların yazmaya yönelik öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Tulumcu (2014) ise yaptığı çalışmasında ana dili ve ana dili dışında öğrendiği dilin yazma öz yeterlik düzeyinde farklılık oluşturabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenim durumu değişkeni ele alındığında, yazma kaygı, tutum ve öz yeterlikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunda bölgenin eğitime bakış açısının payı olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu çalışma İpek'in (2020) yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir. İpek'e (2020) göre, lisansüstü eğitim alanların yazma kaygıları daha fazladır. Bunun bir sebebinin bölgede uzunca yıllar savaş sebebiyle eğitimin olmamasının ve öğrenim durumunun insanlar arasında ciddi statü farklılıklarına yol açmamasının etkisi olabilir.

Öğrencilerin meslek değişkenine ilişkin bulguları ele alındığında hangi meslek grubunda olursa olsun yazma kaygısının ve öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. İlhan (2019) meslek değişkeninin yazma kaygıları üzerindeki etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Öner ve Gedikoğlu da (2007) yaptıkları çalışmada meslek değişkeninin İngilizce kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Ancak öğrencilerin meslek değişkenine ilişkin yazmaya yönelik tutumları ele alındığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanılmaktadır. Meslekleri öğrenci olan katılımcıların meslekleri öğretmen olan katılımcılara göre tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Meslekleri öğretmen olan katılımcılar ilgi ve meraktan daha çok Türkçe öğrenme zorunluluğu olduğu için tutumlarının daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklığı değişkenine ilişkin bulguları ele alındığında bireyin kitap okuma alışkanlığına sahip olması ve kitap okumasının yazma kaygısı ve öz yeterliği üzerinde bir etkisi olmamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Barış ve Şen (2019) ve İpek (2020) yaptıkları çalışmasında kitap okuma sıklığının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Ancak Maden vd., (2015) kitap okuma alışkanlığı az olan öğrencilerin yazma kaygısının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ele alındığında kitap okuma sıklığı değişkeni içerisinde yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının, haftada bir olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Yine yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının, her gün olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin kitap okuma sıklıkları arttıkça yazma tutumları artmaktadır. Her gün kitap okuyan bir öğrencinin kelime hazinesini geliştirmesi beklenir. Bu sebeple de yazmaya daha istekli olacağı düşünülür. Ekmekyermezoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yabancı kitapları okuma sıklıklarına göre farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı kitapları "her zaman" okuyan öğrencilerin yabancı dil başarısı en yüksek grup olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin yazma sıklığı değişkenine ait bulgularda yazma kaygıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında ise istatistiksel olarak iyi düzeyde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni içerisinde haftada bir yazan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumları, her gün yazanlara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Görüldüğü üzere her gün yazı yazan öğrencilerin tutumları daha yüksektir. Tekşan ve Süğümlü (2019) yaptıkları çalışmada “Her gün” yazı yazanların tutumlarının “Ayda bir” yazı yazanlarınkinden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda yazı yazma sıklığı arttıkça yazmaya ilişkin tutumun da artacağını belirtmiştir. Öğrencilerin yazma sıklığındaki öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise çok iyi düzeyde anlamlı bir fark görülmüştür. Haftada bir yazan öğrencilerin hedef dili yazmaya yönelik öz yeterlikleri, her gün yazanlara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Her gün yazı yazan öğrencilerin, haftada bir yazı yazan öğrencilere göre yazma öz yeterliklerinin daha iyi olması beklenebilir. İnan (2013) da Türkçe yazı yazma değişkenine göre yazma başarısının farklılık göstermediğini belirtirken ders dışında Türkçe günlük, hikâye, şiir ya da mektup yazanların yazılı anlatım başarı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak bölge özelinde uygun ölçekler ve materyal geliştirilerek yazma becerisi iyileştirilmeye çalışılabilir. Öğrencilerin yazma kaygısını azaltacak farklı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulabilir. Öğrencilerin yazma tutumlarını ve öz yeterliklerini geliştirebilmek için görev odaklı çalışmalar yaptırılabilir. Sadece yazma becerisi üzerine çalışılan bu çalışma bu yönüyle sınırlı kalmaktadır. Diğer dil becerileri özelinde de incelenerek genel kanı oluşturulmaya çalışılabilir ve bu doğrultuda hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesinden (12.05.2022-2022/10-2) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akın, H. Ve Çetin, M. (2016). Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi (Bosna-Hersek örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 1021-1032.
- Aljafen, B. S. (2013). *Writing anxiety among EFL Saudi students in science colleges and departments at a Saudi university* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Indiana University of Pennsylvania.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H. Ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312.
- Arslan, A., Ilıman, E. Ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 124-147.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aykol, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Aytan, N. Ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Barış, H. Ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2, 73-99.
- Baş, G. Ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya university journal of education*, 3(1), 32-42.
- Başkan, A. (2019). Kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 965-982.
- Biçer, N. Ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International online journal of educational sciences*, 9(3), 1-17.
- Boylu, E. Ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyükikiz, K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyükikiz, K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (Editörler). (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Council of Europe (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of europe publishing, Strasbourg.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.

- Dalcı, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Doğan, B. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme/izleme eğitimi ve etkinlik örnekleri., İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya. (Editörler). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Birinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.69-93.
- Doğan, B. Ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğreticiler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Ekmekyermezoglu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Turkophone*, 4(2), 87-101.
- Erol, S., Erdem, İ. Ve Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi*. (11.basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. Ve Büyükkiz, K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi özyeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- İlhan, H. (2019). *İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygıları üzerine bir çalışma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14), 135-152.
- İşeri, K. Ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kadan, Ö.F. (2020). *5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karakuş Tayşi, E. (2018). Arab-Origin Students' Experiences of Learning Turkish: A Case Study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 208-219.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. Ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edinimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.

- Kılınç, A., Aytan, N. Ve Ünlü, S. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1511-1526.
- Lacobucci, D., Popovich, D. L., Moon, S. & Román, S. (2022). How to calculate, use, and report variance explained effect size indices and not die trying. *Journal of Consumer Psychology*, 33(3), 45-61.
- Maden, S., Dincel, Ö. Ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Melanlioğlu, D. Ve Demir, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Öner, G. Ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar için durumluk sürekli kaygı envanterinin uyarlama* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. Kaknüs Yayınları.
- Salduz, H. (2017). *Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme amaçları, tutumları ve becerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sallabaş, M.E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma özyeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 261-272.
- Sargın, N. (2012). *Çocuklarda ruh sağlığı*. (2.basım). Eğitim Yayınevi.
- Sevim, O. Ve Kara, E. G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 449-466.
- Şen, Ü. Ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Şişmen, B. (2020). *Lise öğrencilerinin Türkçe öğretimine ilişkin tutumları ile İngilizce öğretimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Tekşan, K. Ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarındaki yazı türü eğilimlerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 475-483.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14.
- Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ungan, S. (2015). Avrupa Birliğinin dil öğrenimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 217-227.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. Ve Dedeoğlu, H. (2014). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(1), 131-156.
- Yalçın, F. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital sunu materyallerinin kullanımının Suriye kökenli öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarına katkısı* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakóltesi 1. Sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yiğit, M. Ve Kandemir, G. İ. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma kaygılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Akademik Çalışmalar*, 169-192.
- Zhang, Q.M. & Kim T.Y. (2013), Cross-grade analysis of Chinese students' English learning motivation: a mixed-methods study. *Asia Pacific Education Review*, (14), 615-627.

İletişim/Correspondence

İrem TAY

irem.tay1998@gmail.com

Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI

bahar.dogan@inonu.edu.tr

A Study on Outcomes of the Critical Reading Course

Cafer ÇARKIT, Gaziantep University, ORCID: 0000-0003-4126-2165

Abstract

Critical Reading is an elective course included in the Turkish Language Teaching programs of the Faculties of Education and offered to Turkish teacher candidates at the 4th grade level. This study aims to investigate the outputs of the Critical Reading course. The importance and necessity of the Critical Reading course, its contribution to the cognitive and professional development of teacher candidates, and its reflections on daily life practices constitute the scope of the research. The case study model, one of the qualitative research approaches, was used in the study and a study group was formed. The study group consists of 15 Turkish teacher candidates studying at Gaziantep University and taking Critical Reading course. The data of the study were collected through interviews, student assignments, and student diaries, which are qualitative data collection tools. The data obtained during the research process were analyzed with MAXQDA 20, a computer-aided qualitative data analysis program. The Hierarchical Code-Subcode Model of the related program was used in the study in which the content analysis was carried out. According to the findings obtained in the research, pre-service teachers find the critical reading course important and necessary in terms of gaining skills for the requirements of the age. Through the course, it was determined that pre-service teachers gained the skills of gaining a critical perspective, acquiring a culture of inquiry, and developing alternative thoughts about events, situations, and facts. In addition to these, it has been determined that pre-service teachers have gained the ability to choose the right text for the teaching of critical reading in a professional sense, to recognize and use critical reading criteria, and to prepare critical reading activities. Based on the findings of the study, it was concluded that the Critical Reading course should be included in different levels and programs.

Keywords: critical reading, teacher candidate, contribution



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1651-1670
DOI
10.17679/inuefd.1232236

Article Type
Research Article

Received
10.01.2023

Accepted
23.12.2023

Suggested Citation

Çarkit, C. (2023). A study on outcomes of the reading course, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1651-1670. DOI: 10.17679/inuefd.1232236

This research was presented as an oral presentation at the 3rd Educational Research Congress organized in Istanbul on October 14-15, 2022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Critical reading is a high-level reading that is used to analyze and evaluate what is read and to reach a synthesis based on what has been read (Hudson, 2007). Although critical reading requires a scientific perspective, it is one of the basic competencies that individuals should have in the 21st century (Baki, 2022). However, critical reading is an important skill that contributes to the completion of cognitive and affective development. Individuals who have acquired critical reading skills play an active role in social life and do not hesitate to take responsibility. In this context, critical reading has a critical importance that allows the individual to integrate with society (Neilsen, 1989). A critical reader should feel sensitive and responsible for the texts they read (DiYanni, 2017). In the critical reading process, first of all, the reader tries to get the right information based on reliable sources. For this, he actively uses high-level thinking skills such as questioning, analysis, and evaluation. When the literature is examined, it is seen that the studies of being critical is a subject that has been studied for many years with different dimensions in the international literature (Abdullah, 1998; Albeckay, 2014; Carter, 2013; Combrinck, et al., 2014; Correia, 1982; Darch & Kammeenui, 1987; Flynn, 1989; Kobayashi, 2007; Liu, 2019; Wolf, et al., 1968; Worden, 1981). On the other hand, it can be stated that critical reading studies in the national literature started in 2005 when the teaching program based on the constructivist approach was accepted and teaching processes were shaped within this framework, and these studies have gained weight in recent years (Akar, et al., 2016; Ateş, 2013; Çifçi, 2006; Çifçi and Kaplan, 2020; Epçaçan, 2012; Hatun and Kurtlu, 2019; Karabay, 2013; Karasakaloğlu and Bulut, 2012; Özdemir, 2017). In addition to these, it is seen that no studies have been conducted on the Critical Reading course offered to Turkish teacher candidates and the outcomes of this course. It is thought that such a study will make an important contribution to the literature in terms of the effect and benefit of the course.

Purpose

While the Critical Reading course aims to provide teacher candidates with a critical reading culture, on the other hand, it aims to provide teacher candidates with the necessary professional skills to be able to conduct an effective critical reading education. In this sense, the Critical Reading course is located at a very important point in terms of Turkish education. In this research, the outputs of the Critical reading course are emphasized and answers are sought to the following questions:

- What are the opinions of the teacher candidates regarding the importance and necessity of the Critical Reading course?
- Does the Critical Reading course contribute to the individual development of teacher candidates? How?
- Does the Critical Reading course contribute to the professional development of teacher candidates? How?
- How are the reflections of the Critical Reading course on the daily life practices of teacher candidates?

Method

In this study, in which the outputs of the Critical Reading course were investigated, a case study, which is one of the qualitative research designs, was used. Case studies are based on how and why questions, and by using more than one data source, it is possible to examine in depth the facts or events that the researcher cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2016; Merriam, 2015). Depending on the method used in the study, a study group was formed during the research process. The study group of the research consists of 15 Turkish teacher candidates studying at Gaziantep University and taking the Critical Reading course. The participants in the study group are 4th grade students of the Department of Turkish Education in the 2021-2022 academic year, and 9 of them are female and 6 of them are male. The data of the study were obtained through interviews, student diaries, and student assignments used in qualitative research. The data obtained within the framework of different data collection tools in the research were subjected to content analysis using the "Hierarchical Code-Subcode Model" in the MAXQDA 2020 Qualitative Data Analysis Program.

Findings

It makes the Critical Reading course important and necessary as it provides skills for the needs of the age. The fact that individuals who are exposed to the unlimited flow of information allow them to access the right information, and the opportunity to internalize, assimilate, and transform the read contents into consciousness reveals the importance and necessity of the course. It has been concluded that the Critical Reading course contributes to the individual development of teacher candidates in different ways. In this sense, the culture of research and questioning, as well as the ability to analyze and evaluate, have been identified as the important contributions of the course to the individual development of teacher candidates. With the Critical Reading course, it has been determined that teacher candidates have gained the competencies of choosing the right text for teaching critical reading in a professional sense, recognizing and using critical reading criteria, and preparing critical reading activities. It has been concluded that the Critical Reading course is reflected in the daily life practices of teacher candidates from different perspectives. Recognizing prejudices in daily life and making efforts to overcome their own prejudices can be expressed as the main findings reached in this area.

Discussion & Conclusion

The Critical Reading course is considered important and necessary by pre-service teachers from different aspects. The main features that make the Critical Reading course important and necessary are that it provides skills for the needs of the age, provides the opportunity to reach the right information, and offers the opportunity to evaluate the read contents consciously. By its nature, critical reading is undoubtedly an important skill that individuals should acquire in our age. As a matter of fact, both international (Wilson, 2016; Marschall & Davis, 2012; Zabihi & Pordel, 2011; Thistlethwaite, 1990; Walz, 2001) and national (Aşılıoğlu, 2008; Çiftçi, 2006; Aydın, 2017; Dal, 2012, Emiroğlu, 2014) studies emphasize the importance of acquiring critical reading skills to students. In this respect, the research supports the findings and arguments of the related research and provides an important conceptual framework regarding this importance and necessity.

Developing research and questioning skills and providing a culture of analysis and evaluation in the decision-making process are important contributions of the Critical Reading course to the individual development of teacher candidates. It is seen as an important threshold in the individual's cognitive change and transformation that the individual develops his knowledge and understanding of the nature of reading by becoming aware of his own reading identity, reality, and practices (Cremin et al., 2014). In our age, the most effective way for individuals to participate actively in daily life is to have good critical reading skills (Goatly & Hiradhar, 2016). In this sense, the Critical Reading course provides important contributions to the individual development of pre-service teachers to become good critical readers.

It has been determined that the Critical Reading course contributes to the professional development of teacher candidates in different ways. Choosing the right text for teaching critical reading, recognizing the criteria for critical reading, preparing alternative activities for critical reading, being a guide in teaching critical reading, and evaluating critical reading skills can be listed as the main contributions of the course to the professional development of pre-service teachers. In the studies conducted in the literature, it is emphasized that it is important for prospective teachers, who are the teachers of the future, to have a high level of critical reading in order to provide an effective critical reading education in schools (Aşılıoğlu & Yaman, 2017; Aybek & Aslan, 2015; Koçak, 2020; Şahin, 2019; Topçuoğlu & Sever, 2013). According to the findings obtained in the research, the Critical Reading course in the Turkish Education program is in an important position in achieving the goals expressed in these studies.

It has been determined that the Critical Reading course has reflections on the daily lives of teacher candidates from different perspectives. The fact that they realize the prejudices in daily life and make an effort to overcome their own prejudices can be expressed as the main reflections of the teacher candidates in their daily lives. In general, university students and teacher candidates in particular can be defined as the segment of society that should acquire a high-level reading culture (Odabaşı et al., 1998). In this sense, the Critical Reading course can be considered as an important course that serves to raise this awareness.

Eleştirel Okuma Dersinin Çıktıları Üzerine Bir Araştırma

Cafer ÇARKIT, Gaziantep Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4126-2165

Öz

Eleştirel Okuma Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği programlarında yer alan seçmeli bir derstir. Bu çalışmanın amacı Eleştirel Okuma dersinin çıktılarının araştırılmasıdır. Eleştirel Okuma dersinin önem ve gereklilik durumu, öğretmen adaylarının bilişsel ve mesleki gelişimlerine katkıları ile günlük hayat uygulamalarına yansımaları araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli kullanılmış ve bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu Gaziantep Üniversitesinde eğitim gören ve Eleştirel Okuma dersi alan 15 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri nitel veri toplama araçları olan görüşme, öğrenci ödevleri ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler bilgisayar destekli nitel veri çözümleme programı olan MAXQDA 20 ile çözümlenmiştir. İçerik analizinin yapıldığı çalışmada ilgili programın Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları çağın gereklerine dönük beceriler kazandırması açısından Eleştirel okuma dersini önemli ve gerekli bulmaktadır. Ders aracılığı ile öğretmen adaylarının eleştirel bakış açısı kazanma, sorgulama kültürü edinme, olay, durum ve olgulara yönelik alternatif düşünce geliştirme becerileri kazandıkları belirlenmiştir. Bunlarla birlikte öğretmen adaylarının mesleki anlamda eleştirel okumanın öğretimine yönelik doğru metin seçebilme, eleştirel okuma ölçütlerini tanıma ve kullanabilme, eleştirel okuma etkinlikleri hazırlayabilme yeterliliklerini kazandıkları tespit edilmiştir. Çalışma bulgularından hareketle Eleştirel Okuma dersine farklı seviye ve programlarda yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eleştirel okuma, öğretmen adayı, katkı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1651-1670

DOI
10.17679/inuefd.1232236

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.01.2023

Kabul Tarihi
23.12.2023

Önerilen Atıf

Çarkıt, C. (2023). Eleştirel okuma dersinin çıktıları üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1651-1670. DOI: 10.17679/inuefd.1232236

Bu araştırma 14-15 Ekim 2022 tarihlerinde İstanbulda gerçekleştirilen 3. Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Eleştirel Okuma Dersinin Çıktıları Üzerine Bir Araştırma

İçinde bulunduğumuz çağın temel gereksinimlerinden biri bilgiye ulaşmakken bir diğeri elde edilen bilginin işlevsel olarak kullanılabilmesidir. Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişim ve değişimi göz önüne alındığında bilgiye ulaşmak kolaylaşırken doğru bilgiye ulaşmak ve ulaşılan bilgiyi işlevsel olarak kullanabilmek ise her geçen gün zorlaşmaktadır. Çünkü içinde bulunduğumuz dönemde günlük yaşamın her evresinde adeta bir bilgi seli yaşanmakta bireyler görsel, işitsel, dilsel birçok uyarıcıya maruz kalmaktadır (Akyol, 2011; Alav, 2020; Avcı ve Topçu, 2021; Çarkıt, 2019). Bu uyarıcılar içerisinde birey için gerekli, doğru, kullanışlı ve işlevsel bilginin elde edilmesi ve elde edilen bu bilginin günlük yaşam içerisinde aktif olarak kullanılmasında ihtiyaç duyulan temel becerilerden biri eleştirel okumadır.

Eleştirel okuma okunanları çözümlenme, değerlendirme ve okunanlardan hareketle bir senteze ulaşmada kullanılan üst düzey bir okumadır (Hudson, 2007). Eleştirel okuma sürecinde yazar tarafından ortaya konulan bilgilerin doğru ya da yanlış yönleri bulunur, yazarın iyi ya da kötü değer yargıları belirlenir ve metin satır aralarına kadar derinliğine ve sorgulanarak okunur (Maker & Lenier, 1996). Bu anlamda eleştirel okuma sürecinde sığ bir dikkat değil derinliğine bir odaklanma söz konusudur (Wallece, 2003). Eleştirel okuma öğrencilere metindeki neden sonuç ilişkilerini belirleme, metnin öğeleri arasındaki ilişkileri karşılaştırma ve metne karşı eleştirel bir duruş sergileme yetisi kazandırır (Combs, 1992). Eleştirel okuma metni anlamamanın ötesinde düşünsel beceriler gerektirir. Nitekim eleştirel okuma sürecinde metinde ortaya konan fikirleri kabul eden veya reddeden öğrenciler her şeyden önce bunu neden yaptıklarının farkında olur. Bu çerçevede eleştirel okuma akademik bir beceri olmanın yanında bir yaşam becerisi olarak düşünülebilir (Allen, 2005). Çünkü eleştirel okuma becerisini kazanmış bir öğrenci yaşamı boyunca bütün okumalarında bu beceriyi işlevsel ve bilinçli bir biçimde kullanır.

Eleştirel okuma bilimsel bir bakış açısı gerektirmekle birlikte 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken temel yeterliliklerden biridir (Baki, 2022). Bununla birlikte eleştirel okuma bilişsel ve duyuşsal gelişimin tamamlanmasına katkı sunan önemli bir beceridir. Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler toplumsal yaşam içerisinde aktif olarak rol oynar ve sorumluluk almaktan çekinmezler. Bu bağlamda eleştirel okuma bireyin toplumla bütünleşmesine olanak sağlayan kritik bir öneme sahiptir (Neilsen, 1989). Eleştirel bir okur, okuduğu metinlere karşı kendisini duyarlı ve sorumlu hissetmelidir (DiYanni, 2017). Eleştirel okuma sürecinde okur doğru bilgilere ulaşmaya çalışır. Bunun için sorgulama, analiz, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini aktif olarak kullanır. Bu anlamda eleştirel okuma eleştirel düşünmenin önemli bir parçası olarak düşünülebilir. Dil ve düşünme birbirinden ayrılamayan iki kavram olarak görülmektedir. Bu anlamda eleştirel okuma da eleştirel düşünmeden ayrılamayan bir beceri olarak ifade edilebilir.

Bütün dil ve düşünme becerileri gibi eleştirel okuma, öğretim sürecinde kazandırılıp geliştirilebilir. Eleştirel okumanın öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak en önemli yetilerden biri sistemli sorgulamadır (Çifçi, 2006). Sistemli sorgulama eleştirel okumanın adeta kalbi olarak nitelendirilebilecek bir beceridir. Nitekim ancak sistemli sorgulama ile birey okuduğu metinlerde kendisini yazarın ya da metnin güdümünden kurtarabilir. Yine ancak bu beceri ile birey okudukları üzerinden yeni fikirlere ulaşabilir ve okuduklarına çok yönlü düşünsel bir anlam yükleyebilir. Bu anlamda eleştirel okuma becerisinin öğretimi sürecinde öğrencilerin okunan metne yönelik sorgulama kültürü edinmelerini sağlamak önemli bir amaç

olarak kabul edilmelidir. Bu süreçte öğrencilere doğru sorular yardımıyla okudukları metni çözümlene ve değerlendirebilme becerileri kazandırılmalıdır.

Eleştirel okuma sürecinde bireyin kazanmış olması gereken önemli yetilerden bir diğeri ise şüpheli yaklaşımdır. Etkili bir eleştirel okuma için öğrencilerin okudukları metinlerde ifade edilen görüş ve düşüncelere, verilmek istenen iletilere ve ortaya konan argümanlara karşı şüphe ile yaklaşma kültürü edinmelerini sağlamak gerekmektedir. Şüpheli yaklaşım çerçevesinde okur okuduğu metinleri bilgi kaynağı, bilimsellik, güncellik ve güvenilirlik açılarından incelenme olanağı elde eder. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise gerekli araştırmaları yapıp yeterli verilere ulaşan okuyucunun şüphesinin sona ermesidir. Yani okuyucunun sürekli bir şüphe içerisinde tutumunu devam ettirmemesi gerekmektedir.

Eleştirel okurun sahip olması gereken bir diğer önemli yeti ise çoklu bakış açısıdır. Eleştirel okuma sadece okunan metinlerde yanlış, eksik ya da kusur arama becerisi değildir. Eleştirel okuma okunan metinleri ve metinlerde ortaya konulan görüş, düşünce ve argümanları doğru ya da yanlış, güncel ya da eski, bilimsel ya da dogmatik açılardan çok yönlü inceleme becerisine sahip olabilmektir. Nitekim çoklu bakış açılarıyla birey bir yandan zihninin alışkanlıklarını sorgulayarak onu güçlendirirken bir yandan da düşünmeye yönelik cesaret kazanmış olur (Wolk, 2003). Düşünen ve çoklu bakış açısını kullanan eleştirel okur okuduklarında taraflı mı objektif mi tutum ortaya konulduğunu belirler. Yine eleştirel okur okuduklarında düşüncenin mi gerçekliğin mi ağır bastığını, yazarın olgu, olay ya da durumlara olumlu mu olumsuz mu bakış açısına sahip olduğunu rahatlıkla ortaya koyar. Bu yönüyle eleştirel okur hem düşünme kapasitesini geliştirirken hem de olayları birçok açıdan inceleme ve değerlendirme şansı elde eder.

Alan yazın incelendiğinde eleştirel oluma çalışmalarının uluslararası literatürde farklı boyutlarıyla uzun yıllardır çalışılan bir konu olduğu görülmektedir (Abdullah, 1998; Albeckay, 2014; Carter, 2013; Combrinck, vd., 2014; Correia, 1982; Darch & Kammeenui, 1987; Flynn, 1989; Kobayashi, 2007; Liu, 2019; Wolf, vd., 1968; Worden, 1981). Buna karşın ulusal literatürde eleştirel okuma çalışmalarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programının kabul edildiği ve bu çerçevede öğretim süreçlerinin şekillendirildiği 2005 yılı itibarıyla başladığı ve son yıllarda bu çalışmaların ağırlık kazandığı ifade edilebilir (Akın, vd., 2015; Ateş, 2013; Çifçi, 2006; Çifçi ve Kaplan, 2020; Epçaçan, 2012; Hatun ve Kurtlu, 2019; Karabay, 2013; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Kurnaz ve Çelikkanat, 2022; Özdemir, 2017).

Eleştirel okuma eğitimi ilkokuldan başlamak üzere sistematik bir şekilde bütün sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmelidir. Program ve kazanım özellikleri dikkate alındığında Türkçe dersi bu becerinin öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine en uygun derslerden biri olarak görülmektedir. Bu anlamda Eleştirel Okuma dersi üniversitelerde lisans düzeyinde Türkçe öğretmeni adaylarına seçmeli olarak sunulan bir derstir. Türkçe öğretmenlerinin etkili bir eleştirel okuma eğitimi yapabilmeleri için her şeyden önce iyi bir eleştirel okur olmaları gerekmektedir. Eleştirel Okuma dersi bir yandan öğretmen adaylarına eleştirel okuma kültürü kazandırmayı amaçlarken bir yandan da öğretmen adaylarının etkili bir eleştirel okuma eğitimi yapabilmeleri için gerekli mesleki becerileri kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Eleştirel Okuma dersi Türkçe eğitimi açısından oldukça önemli bir noktada konumlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkçe Öğretmen adaylarına sunulan Eleştirel Okuma dersinin çıktıkları ile öğretmen adaylarının gelişimine katkısına dönük herhangi bir çalışmanın yapılmadığı

görülmektedir. Böyle bir çalışmanın dersin etki ve yararı noktasında alan yazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada Eleştirel okuma dersinin çıktıları üzerinde durulmakta ve aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Eleştirel Okuma dersinin önem ve gerekliliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
- Eleştirel Okuma dersi öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine katkı sağlama durumu nasıldır?
- Eleştirel Okuma dersi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlama durumu nasıldır?
- Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adayların günlük hayat uygulamalarına yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eleştirel Okuma dersinin çıktılarının araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında nasıl ve niçin soruları temel alınmakta birden fazla veri kaynağının kullanılmasıyla araştırmacının kontrol edemediği olgu ya da olayları derinliğine inceleme olanağı sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Merriam, 2015). Durum çalışmalarında farklı veri kaynaklarından sistematik bir şekilde elde edilen veriler analiz edilmekte ve incelenmektedir (Yin, 2012). Bu çalışmada durum çalışması modelinin bir gereği olarak Eleştirel Okuma dersinin çıktılarına yönelik görüşme, günlük ve öğrenci ödevleri yoluyla elde edilen veriler derinlemesine incelenmekte ve analiz edilmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışmada kullanılan yöntemle bağlı olarak araştırma sürecinde bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı doğrudan çalışma için veri kaynağı olacak örnekleme ulaşmaya çalışır (Karataş, 2015). Bu araştırmanın çalışma grubunu Eleştirel Okuma dersini alan 15 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. Sınıf öğrencileri olup 9'u kadın 6'sı erkektir. Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri nitel araştırmalarda kullanılan görüşme, öğrenci günlükleri ve öğrenci ödevleri aracılığıyla elde edilmiştir. "Sosyal bilimler alanında görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Bu nedenle durum çalışmalarında görüşme sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Bu araştırmada araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş ve 4 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bunun yanında araştırmanın modeline bağlı olarak veri çeşitliliği oluşturmak amacıyla öğrenci günlükleri ve öğrenci ödevleri aracılığıyla da veri elde edilmiştir. Katılımcı günlükleri araştırmanın bütün aşamalarına ilişkin veri sağlayan kaynaklardır (Johnson, 2015). Günlüklerin samimi, sevecen ve sade olmaları onları araştırmaya yönelik önemli birer

veri toplama aracı kılmaktadır (Altun, 2017). Öğrenci günlükleri ve ödevleri nitel araştırmalarda başvurulan önemli dokümanlardır. Araştırmacı 2021-2022 güz döneminde Eleştirel Okuma dersi vermiş ve bu derste elde edilen ödev ve günlükler veri çeşitliliği oluşturmak amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen çalışmaya 15 Türkçe öğretmeni aday katılmış ve araştırma verileri bu katılımcılar üzerinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

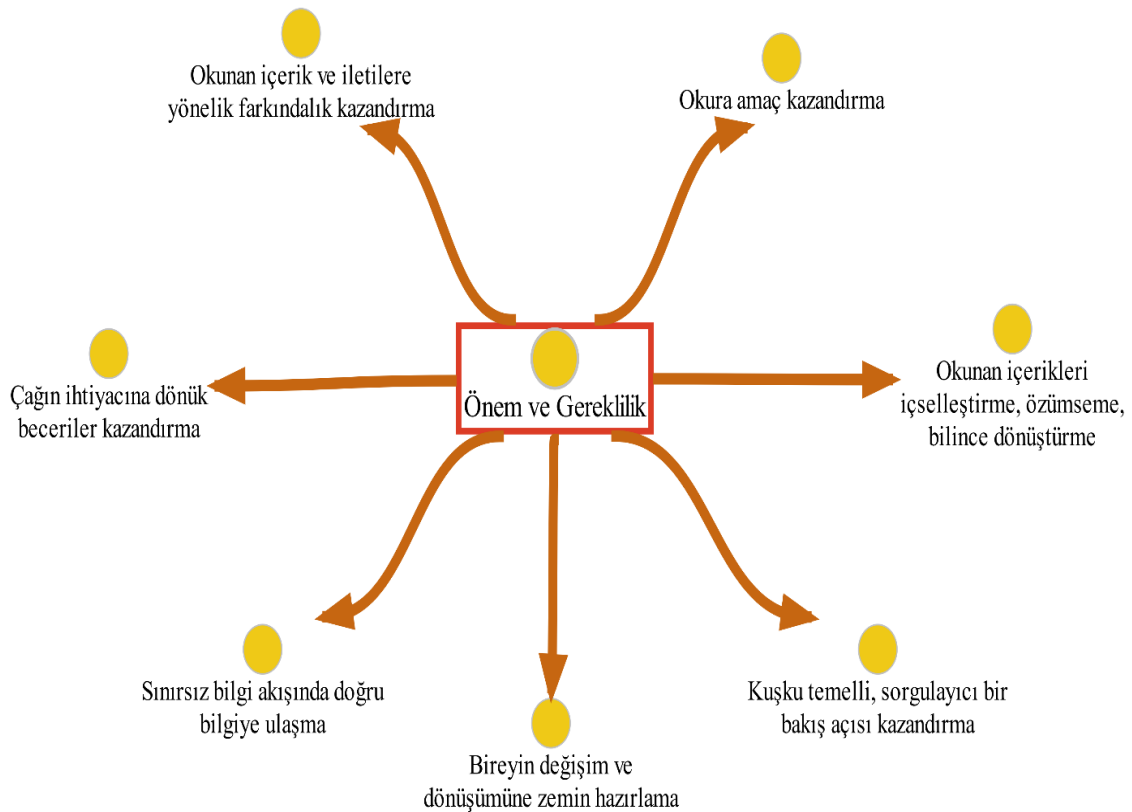
Araştırmada farklı veri toplama araçları çerçevesinde elde edilen veriler MAXQDA 2020 Nitel Veri Çözümleme Programı'nda "Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli" kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Böylelikle araştırmada olası veri kayıplarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda içerik analizi kullanılarak araştırmada elde edilen verilerden hareketle araştırmanın problem durumunu açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşılması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda araştırmacı ulaştığı kavramlar ile araştırmanın örüntüsünü ortaya koyar (Patton, 2014). Bu çalışmada Eleştirel Okuma dersinin çıktılarına yönelik Türkçe öğretmen adaylarının görüş ve uygulamaları bağlamında ulaşılan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Böylelikle araştırma sorusu çerçevesinde araştırmanın örüntüsünün ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada doğrudan alıntılarla araştırmanın güvenilirliğine katkı sunulmaya çalışılmıştır. Bulgular bölümünde kullanılan "öğretmen adayları" ifadesi çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarını karşılamaktadır. Doğrudan alıntılarda veri Görüşmeden elde edilmişse G; Ödevlerinden elde edilmişse Ö; Öğretmen Adayı Günlüklerinden elde edilmişse ÖAG kısaltmaları kullanılmıştır.

Etik İncelemesi

Araştırma etik açıdan incelenmek üzere Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna sunulmuştur. Kurulun almış olduğu 05.09.2022 tarih, E-87841438-604.01.01-229696 sayı ve 24 numaralı kararına göre çalışmanın etik aykırılık taşımadığı tespit edilmiştir. Çalışma bu karar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları MAXQDA 2020 Nitel Veri Çözümleme Programı'nda "Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli" kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular ilgili programdan elde edilen şekiller ile görselleştirilerek sunulmuştur. Bu anlamda "Önem ve Gereklilik" teması altında elde edilen bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Önem ve Gereklilik Temasına İlişkin Hiyerarsik Kod- Alt Kod Modeli Bulguları

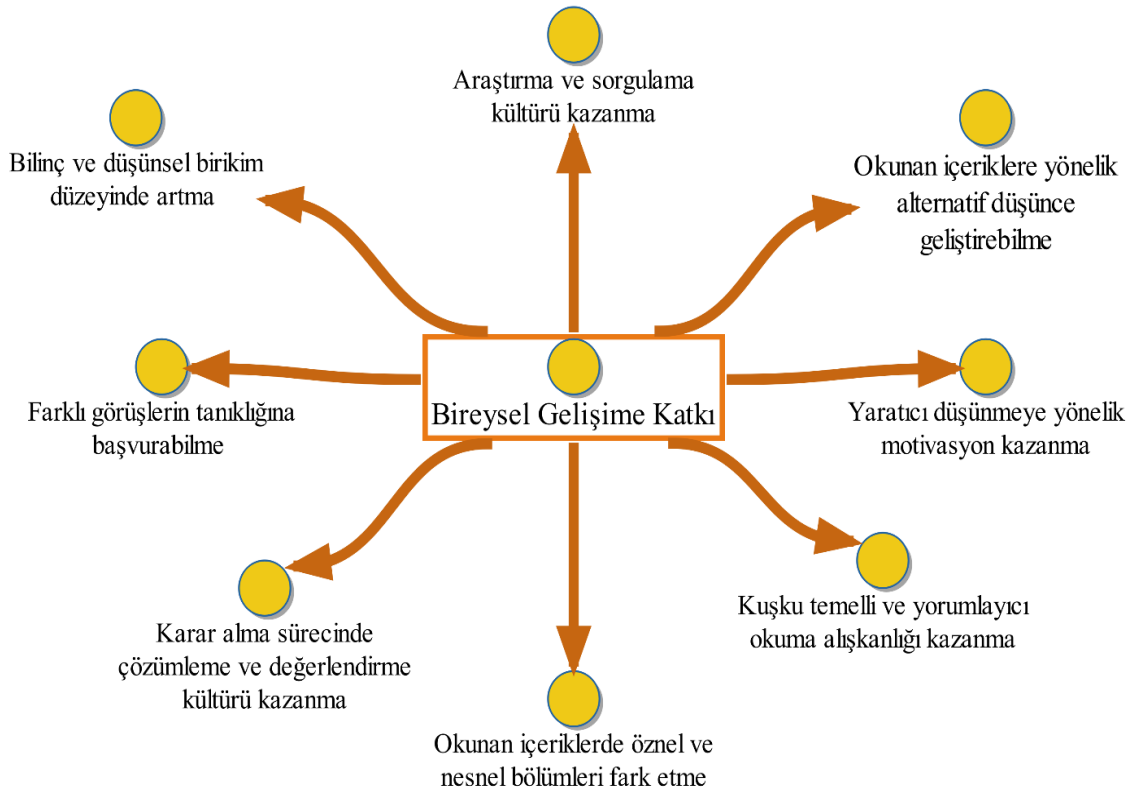
Şekil 1'e göre öğretmen adayları Eleştirel Okuma dersinin farklı açılardan önemli ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan öncelikle çağın ihtiyacına dönük beceriler kazandırması Eleştirel Okuma dersini önemli ve gerekli kılmaktadır. Sınırsız bilgi akışına maruz kalan bireylerin doğru bilgiye ulaşmasına olanak sağlaması, okunan içerikleri içselleştirme, özümseme ve bilince dönüştürme imkânı vermesi dersin önem ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dersin kuşku temelli, sorgulayıcı, yorumlayıcı bir bakış açısı kazandırması, okunan içerik ve iletilere yönelik bir farkındalık kazandırması böylelikle bireyin değişim ve dönüşümüne zemin hazırlaması dersin önem ve gerekliliği açısından öne çıkan kavramlar olarak görülmektedir. Yine öğretmen adaylarına göre dersin önemli ve gerekli görülmesini sağlayan faktörlerden biri de Eleştirel Okuma dersinin okura bir amaç kazandırmasıdır. Dersin kapsamı çerçevesinde üzerinde en çok durulan konunun okuma amacının belirlenmesi olduğu bu becerinin kazanılması açısından dersin önemli ve gerekli olduğu öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Temaya ilişkin elde edilen görüşlerin bir bölümüne aşağıda yer verilmiştir.

Eleştirel Okuma dersinin kişiyi değiştiren ve dönüştüren bir ders olduğunu söyleyebilirim. Ders için okuduklarına yönelik okura yol gösteren bir levha gibidir diyebilirim. Herkesin bu becerileri kazanması için ders gerekli bir derstir diye düşünüyorum (G.7.ÖA).

Okuduklarımıza yönelik farkındalık kazanabilmemiz için ders önemli bir derstir (ÖAG.6.ÖA).

Ders içerik olarak okunanları içselleştirme olanağı sunuyor. Çok okumaktan ziyade derin ve sağlam okumanın önemini kavratıyor. Bunun için dersin gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum (Ö.1.ÖA).

Araştırmada elde edilen ikinci tema “Bireysel Gelişime Katkı” temasıdır. Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adayların bireysel gelişimlerine sunmuş olduğu katkılar bu tema altında elde edilen kodlardan hareketle oluşturulmuştur. Bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Bireysel Gelişime Katkı Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli Bulguları

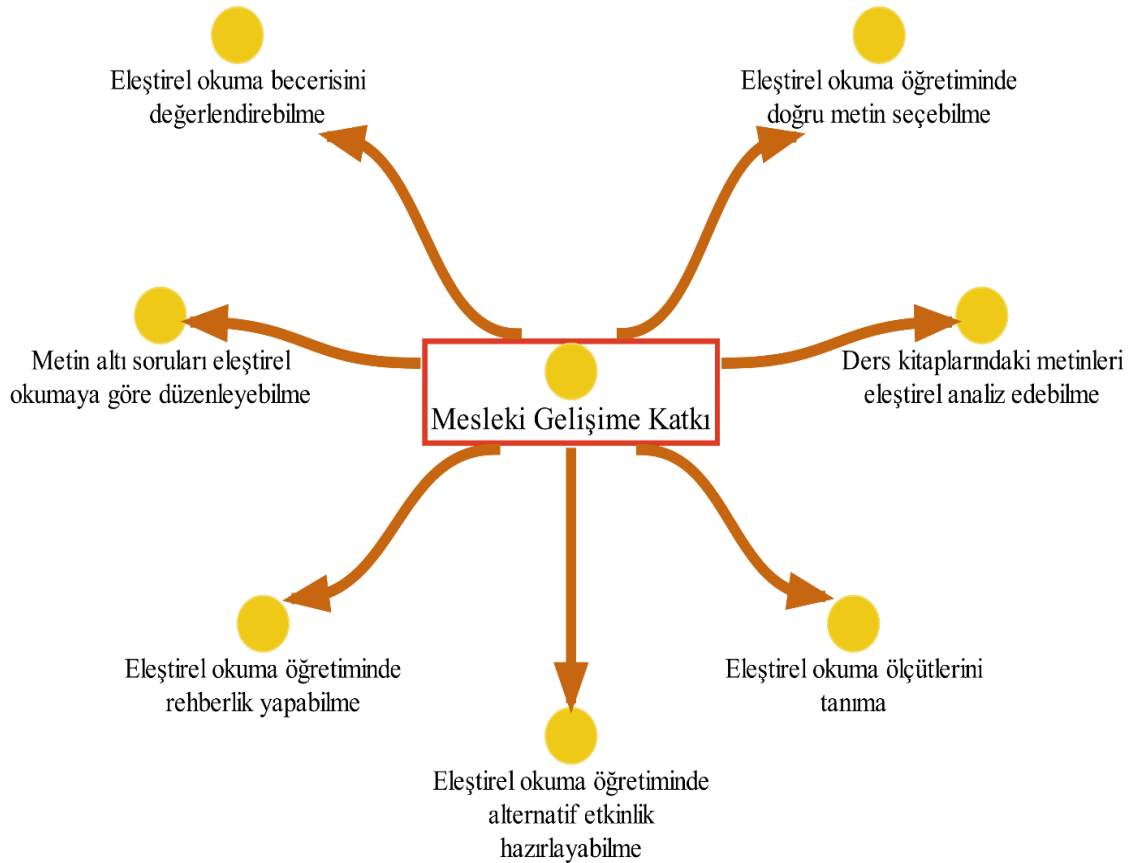
Şekil 2’ye göre Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine farklı açılardan katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu anlamda derste araştırma ve sorgulama kültürü kazanma ile karar alma sürecinde çözümlenme ve değerlendirme kültürü kazanma araştırma sürecinde öğretmen adayları tarafından dile getirilen temel kavramlar olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırma bulgularından hareketle farklı görüşlerin tanıklığına başvurma becerisi edinme, okunan içeriklerde öznel ve nesnel bölümleri fark etme, kuşku temelli ve yorumlayıcı okuma alışkanlığı kazanma dersin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine sağladığı önemli katkılar olarak sıralanabilir. Yine bilinç ve düşünsel birikim düzeyinde artma, yaratıcı düşünmeye yönelik motivasyon kazanma ve okunan içeriklere yönelik alternatif düşünce geliştirebilme Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının bireysel gelişimine sağladığı katkılar olarak ifade edilebilir. Temaya ilişkin elde edilen görüşlerin bir bölümüne aşağıda yer verilmiştir.

Eleştirel okuma dersinde okuduğum şeyleri hemen doğru kabul etmemeyi, araştırarak, sorgulayarak, yorumlayarak ve değerlendirerek okuduklarıma doğruluğuna veya yanlışlığına karar vermeyi öğrendim (G.5.ÖA).

Eleştirel okuma dersi bana yaratıcı düşünme ile yeni ve farklı şeyler öğrenmem için adım atmam gerektiği konusunda motivasyon kazandırdı (ÖAG.12.ÖA).

Bu ders ile okuduklarım hakkında karşı görüşlerin tanıklığına başvurma ve karşı görüşleri inceleme gerekirse bir konu hakkında birçok okumalar yapma alışkanlığı kazandım (G. 7.ÖA)

Araştırmada elde edilen üçüncü tema “Meslekî Gelişime Katkı” temasıdır. Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adayların Meslekî gelişimlerine sunmuş olduğu katkılar bu tema altında elde edilen kodlardan hareketle oluşturulmuştur. Bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Meslekî Gelişime Katkı Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli Bulguları

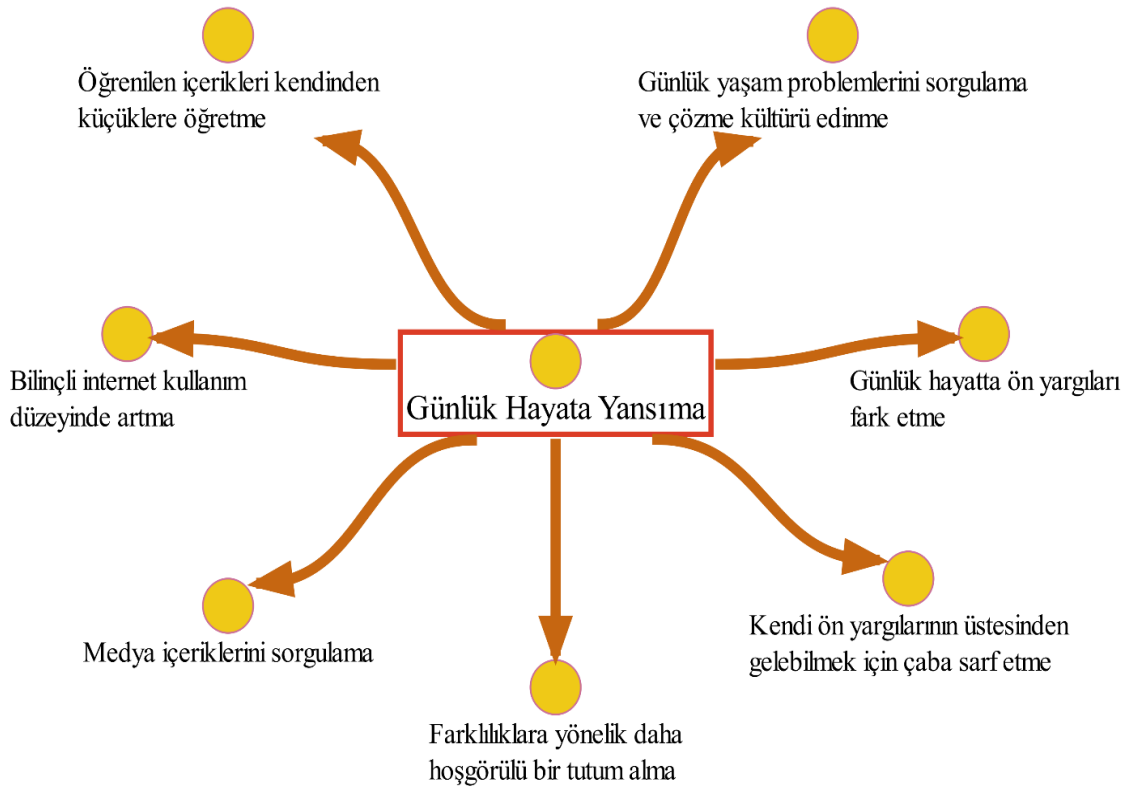
Şekil’3’ten hareketle Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine farklı yönlerden katkı sağladığı söylenebilir. Bu konuda Eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik doğru metin seçebilme araştırma sürecinde öğretmen adayları tarafında sıklıkla dile getirilen görüş olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarındaki metinleri eleştirel olarak analiz edebilme, eleştirel okuma ölçütlerini tanıma, eleştirel okumanın öğretimine yönelik alternatif etkinlik hazırlayabilme araştırma bulgularından hareketle Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine sağladığı önemli katkılar olarak sıralanabilir. Yine eleştirel okumanın öğretiminde rehber olabilme, metin altı soruları eleştirel okuma düzeyine göre düzenleyebilme ve eleştirel okuma becerisini değerlendirebilme dersin mesleki açıdan öğretmen adaylarına sağladığı katkılar olarak sıralanabilir. Temaya ilişkin elde edilen görüşlerin bir bölümüne aşağıda yer verilmiştir.

Derste eleştirel okuma becerisini sınıfta öğretmek için uygun metinleri seçebilmeyi öğrendim (Ö.9.ÖA).

Eleştirel okuma ölçütlerinin neler olduğunu öğrendim (G. 3.ÖA).

Aldığım bu dersten sonra sınıflarımda eleştirel okumanın öğretimine rehberlik edebileceğimi düşünüyorum (G.2.ÖA).

Araştırmada elde edilen dördüncü tema “Günlük Hayata Yansıma” temasıdır. Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adayların günlük hayat uygulamalarına yansımaları bu tema altında elde edilen kodlardan hareketle oluşturulmuştur. Bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Günlük Hayata Yansıma Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli Bulguları

Şekil 4’ten hareketle Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının günlük hayat uygulamalarına farklı açılardan yansıdığı ifade edilebilir. Bu anlamda günlük hayatta önyargıları fark etme ve kendi önyargılarının üstesinden gelebilme noktasında çaba sarf etme öğretmen adayları tarafından dile getirilen temel günlük yaşam uygulamaları olarak belirlenmiştir. Farklılıklara karşı daha hoşgörülü bir tutum alma, medya içeriklerinin tamamını sorgulama, bilinçli internet kullanım düzeyinde artma, günlük yaşam problemlerini sorgulama ve çözme kültürü edinme öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma dersinin günlük yaşam uygulamalarına yansımaları olarak tespit edilen farkındalıklardır. Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir bölümü Eleştirel Okuma dersinde öğrendikleri ve yaptıkları uygulamaları kendilerinden küçük kardeşlerine, kuzenlerine vb. öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Temaya ilişkin elde edilen görüşlerin bir bölümüne aşağıda yer verilmiştir.

Eleştirel Okuma dersi sayesinde kendi önyargılarımı fark ettim. Bu önyargılarımın üstesinden gelmek için çaba sarf ediyorum (G.1.ÖA).

Bu derste öğrendiklerimden sonra medya içeriklerinin tamamına şüphe ile yaklaşmaya başladım (G. 5.ÖA).

Günlük hayatta bu derste öğrendiklerimi ortaokula giden kardeşime öğretmeye ve uygulamaya çalışıyorum (G.7.ÖA).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eleştirel Okuma Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği programlarında yer alan seçmeli bir derstir. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik sunulan Eleştirel Okuma dersinin çıktıları üzerinde durulmuştur. Dersin amaçlarının gerçekleşme durumu gerçekleştirilen nitel araştırma ile derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adayları tarafından gerekli ve önemli görülüp görülme durumu analiz edilmiştir. Bulguların yorumlanmasına göre Eleştirel Okuma dersi öğretmen adayları tarafından farklı açılardan önemli ve gerekli bulunmaktadır. Çağın ihtiyaçlarına dönük beceriler kazandırması, sınırsız bilgi akışına maruz kalan bireylerin doğru bilgiye ulaşmasına olanak sağlaması, okunan içerikleri içselleştirme, özümseme ve bilince dönüştürme imkânı vermesi Eleştirel Okuma dersini önemli ve gerekli kılan temel özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine dersin kuşku temelli, sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir bakış açısı kazandırması, bireyin değişim ve dönüşümüne zemin hazırlaması ve okura bir amaç kazandırması öğretmen adaylarının gözünde Eleştirel Okuma dersini önemli ve gerekli kılmaktadır. Eleştirel okuma bireye yazar veya metnin kabullerine itaat eden egemen ya da ideolojik okuma yerine okuduklarına karşı duruş sergileyen eleştirel, karşıt, müzakereci bir okuma olanağı sunmaktadır (Çiftçi ve Kaplan, 2020). Bu bağlamda doğası gereği eleştirel okuma hiç şüphesiz çağımızda bireylerin kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Nitekim gerek uluslararası (Wilson, 2016; Marschall & Davis, 2012; Zabihi & Pordel, 2011; Thistlethwaite, 1990; Walz, 2001) gerek ulusal (Aşılıoğlu, 2008; Çifçi, 2006; Aydın, 2017; Dal, 2012, Emiroğlu, 2014) çalışmalarda eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu yönüyle araştırma ilgili araştırmaların bulgu ve savlarını desteklemekle birlikte bu önem ve gerekliliğe ilişkin önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Çalışmada Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine farklı açılardan katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu anlamda araştırma ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi ile karar alma sürecinde çözümlenme ve değerlendirme kültürü kazanmaları dersin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine sağladığı önemli katkılar olarak görülmektedir. Bunların yanında farklı görüşlerin tanıklığına başvurma becerisi edinme, okunan içeriklerde öznel ve nesnel bölümleri fark etme, kuşku temelli ve yorumlayıcı okuma alışkanlığı kazanma, bilinç ve düşünsel birikim düzeyinde gelişim gösterme, yaratıcı düşünmeye yönelik motivasyon kazanma ve okunan içeriklere yönelik alternatif düşünce geliştirebilme dersin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine sağladığı başlıca yararlar olarak sıralanabilir.

Bireysel gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin kendi okuma kimliği, gerçekliği ve uygulamalarının farkına vararak okumanın doğası hakkında bilgi ve anlayışını geliştirmesi bireyin bilişsel değişim ve dönüşümünde önemli bir eşik olarak görülmektedir (Cremin vd, 2014). Eleştirel okuma kişinin dünyayı algılama ve onunla etkileşim biçimini şekillendiren bir beceri olup çoklu bakış açısı ve kişinin kendi zihinsel alışkanlıklarını sorgulamasıyla geliştirilebilir (Wolk, 2003). İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin günlük yaşama aktif olarak katılabilmelerinin en etkili yolu iyi bir eleştirel okuma becerisine sahip olmalarından geçmektedir (Goatly & Hiradhar, 2016). Bu anlamda Eleştirel Okuma dersi öğretmen adaylarının iyi birer eleştirel okur olmaları yolunda bireysel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu yönüyle dersin sadece Türkçe Eğitimi programı ile sınırlı kalması bir

eksiklik olarak görülmektedir. Özellikle Edebiyat, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi programlarında da derse yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine farklı yönlerden katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda eleştirel okumanın öğretimine yönelik doğru metin seçebilme becerisi kazandırması dersin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine sağladığı önemli bir katkı olarak görülmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarındaki metinleri eleştirel olarak analiz edebilme, eleştirel okuma ölçütlerini tanıma, eleştirel okumanın öğretimine yönelik alternatif etkinlik hazırlayabilme, eleştirel okumanın öğretiminde rehber olabilme, metin altı soruları eleştirel okuma düzeyine göre düzenleyebilme ve eleştirel okuma becerisini değerlendirebilme dersin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine sağladığı başlıca faydalar olarak sıralanabilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda okullarda etkili bir eleştirel okuma eğitiminin yapılabilmesi için geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin yüksek olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Aşılıoğlu ve Yaman, 2017; Aybek ve Aslan, 2015; Koçak, 2020; Şahin, 2019; Topçuoğlu ve Sever, 2013). Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe Eğitimi programında yer alan Eleştirel Okuma dersi ilgili araştırmalarda ifade edilen önerilere ulaşılmasında önemli bir konumda yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bu ders ile eleştirel okuma noktasında mesleki anlamda önemli kazanımlar elde ettiği belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının mesleki anlamda iyi bir eleştirel okuma becerisi kazanmaları yetiştirecekleri öğrencilerin etkili bir eleştirel okur olabilmeleri adına değerli görülmektedir.

Araştırmada Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının günlük hayat uygulamalarına yansıma durumu analiz edildiğinde Eleştirel Okuma dersinin öğretmen adaylarının günlük yaşamlarına farklı açılardan yansımalarının bulunduğu görülmüştür. Gündelik hayatta önyargıları fark etmeleri ve kendi önyargılarının üstesinden gelebilmek için gayret göstermeleri dersin öğretmen adaylarının günlük yaşamlarındaki başlıca yansımaları olarak ifade edilebilir. Farklılıklara karşı daha hoşgörülü bir tutum alma, medya içeriklerinin tamamını sorgulama, bilinçli internet kullanım düzeyinde artma, günlük yaşam problemlerini sorgulama ve çözme kültürü edinme ders ile günlük yaşama dair öğretmen adaylarına kazandırılan başlıca farkındalıklar olarak belirlenmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir bölümü Eleştirel Okuma dersinde öğrendikleri ve yaptıkları uygulamaları kendilerinden küçük kardeşlerine, kuzenlerine vb. öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu da önemli bir günlük yaşam farkındalığı olarak görülmektedir. Genelde üniversite öğrencileri özelde ise öğretmen adayları toplumun üst düzey okuma kültürü edinmesi gereken kesimi olarak ifade edilebilir (Akbaba, 2017). Bu anlamda Eleştirel Okuma dersi bu farkındalığın kazandırılmasına hizmet eden önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Eleştirel okurlar günlük yaşamda iyi bir gözlemci olmakla birlikte etkili bir çıkarım yapma ve hipotez üretme becerisine sahip olurlar (Combs, 1992). Buna göre Eleştirel Okuma dersi bu becerilere yönelik önemli bir farkındalık kaynağı olarak görülmektedir.

Araştırma Eğitim Fakültesinde Eleştirel Okuma dersi alan ve çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından elde edilen nitel veriler ile sınırlıdır. Bu anlamda araştırmada ulaşılan sonuçların genellenebilirliğinden ziyade araştırma konusuna yönelik bir bakış açısı ve derinlemesine bir veri kaynağı oluşturması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma farklı örneklem gruplarında tekrarlanabilir. Bu konuda eylem araştırması ve deneysel çalışmalar gibi farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir. Eleştirel okumanın yansıtıcı düşünme,

problem çözüme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunlarla birlikte uygulama sahasında kullanılmak üzere öğretim seviyelerine yönelik öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini destekleyici modüller oluşturulabilir. Eleştirel okumaya becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine dönük etkinlik temelli kitaplar hazırlanıp öğrencilere ulaştırılabilir. Öğretmenlere eleştirel okuma farkındalığı oluşturacak meslek içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 05.09.2022 tarih, E-87841438-604.01.01-229696 sayı ve 24 numaralı etik izni alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abdullah, K. (1998). Critical reading skills: Some notes for teachers. *REACT*, 1, 32-36.
- Akar, C., Başaran, M., ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3) 1-14.
- Akbaba, R. S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 35-52. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12215>
- Akın, F., Koray, Ö. ve Tavukçu, K. (2015). How effective is critical reading in the understanding of scientific texts?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2444-2451.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Alav, O. (2020). *Kitle iletişim araçları medya: Medyanın birey ve toplumsal yapıya etkileri*. Hiperlink Yayınları.
- Albeckay, E. M. (2014). Developing reading skills through critical reading programme amongst undergraduate EFL students in Libya. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 175-181.
- Allen, M. (2005). *Smart thinking: Skills for critical understanding and writing*. Oxford University Press.
- Altun, K. (2017). Cultural transmissions and communication: Case study from Erciyes University Turkish Language Teaching Center: Student diaries. In I. Gülec, B. Ince & A. Okur (Eds.), *Research in second language education*. Peterlang Edition.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Aşılıoğlu, B. ve Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Avcı, N. ve Topçu, D. (2021). Sosyal medya, dil ve edebiyat. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 5-26. <https://doi.org/10.20493/birtop.860619>
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin - okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 11(1), 277-301.
- Carter, C. E. (2013). *Mindscapes: Critical reading skills and strategies*. Cengage Learning.

- Combrinck, C., Van Staden, S., & Roux, K. (2014). Developing early readers: Patterns in introducing critical reading skills and strategies to South African children. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 5(1), 1-9.
- Combs, R. (1992). *Developing critical reading skills through whole language strategies*. Opinion paper, Foundations in Reading II, ERIC, Southern Nazarene University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353556.pdf>
- Correia, R. (1982). Encouraging Critical Reading. *A Journal for the Teacher of English Outside the United States*, 44(1), 16-27.
- Cremin, T., Mottram, M., Powell, S., Collins, R. and Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London and New York: Routledge.
- Çarkıt, C. (2019). Türkçe eğitiminde eleştirel dinlemenin/izlemenin önemi ve yeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 180-193.
- Çıfci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 55-80.
- Çifçi, M., & Kaplan, K. (2020). Propaganda özelinde görsel olanı eleştirel okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 316-335.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Darch, C., & Kameenui, E. J. (1987). Teaching LD students critical reading skills: A systematic replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 82-91.
- Diyanni, R. (2017). Reading responsively, reading responsibly: An approach to critical reading. In R. Diyanni and A. Borst (Edt) *Critical Reading Across the Curriculum: Humanities (1-23)*. John Wiley and Sons.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.
- Goatly, A. & Hiradhar, P. (2016). *Critical reading and writing in the digital age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315616728>
- Hatun, E. T. ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 78, 191-204.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford University Press.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Anı Yayınları.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-106.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kobayashi, K. (2007). The influence of critical reading orientation on external strategy use during expository text reading. *Educational Psychology*, 27(3), 363-375.

- Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 17-30.
- Kurnaz, H. ve Çelikkat N., Ş. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 793- 812.
- Liu, K. (2019). Developing critical reading skills through stylistic analysis in integrated college english classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(3), 341-346.
- Maker, J. & Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking*. Wadsworth Publishing Company
- Marschall, S., & Davis, C. (2012). A conceptual framework for teaching critical reading to adult college students. *Adult Learning*, 23(2), 63-68.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basımdan Çeviri) (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Neilsen, A. R. (2006). *Critical thinking and reading: Empowering learners to think and act*. Illinois: The National Council of Teachers of English
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 40-55.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Short, K.G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird*, 2, 1-10.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423. <https://doi.org/10.26466/opus.588759>.
- Thistlethwaite, L. L. (1990). Critical reading for at-risk students. *Journal of Reading*, 33(8), 586-593.
- Topçuoğlu Ü. F., ve Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.
- Walz, J. (2001). Critical reading and the Internet. *French Review*, 1193-1205.
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for academic purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265.
- Wolf, W., King, M.L., & Huck, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3, 435-498.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94, 101-106
- Worden, T.W. (1981). Critical reading: Can the skills be measured?. *Reading Improvement*, 18(4), 278-286.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research* (3. Ed.). Sage Publications.
- Zabihi, R., & Pordel, M. (2011). An investigation of critical reading in reading textbooks: A qualitative analysis. *International Education Studies*, 4(3), 80-87.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT
cafercarkit38@gmail.com

... Or A Roadmap for Using Grounded Theory

İlhan GÜNBAIYI, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0001-7139-0200
Volkan AŞKUN, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0003-2746-502X

Abstract

Grounded theory (GT) is considered as a systematic approach that is useful and has a wide range of applications in describing, understanding, and analyzing both action and change, and generalizing through theoretical development and abstraction. With the progressive, cumulative, social, objective, dynamic, and temporal characteristics of scientific knowledge, GT has been undergoing an evolutionary process of different types since 1967, and the international interest in GT has been steadily increasing. There are studies in many different fields such as sociology, environmental studies, international politics and policy, nursing, psychology, education, business, gender, urban planning, software development, criminal justice, social work, race and ethnicity, construction management, engineering education and tourism. Likewise, in Türkiye, interest in GT is on the rise, albeit limited, in the fields of nursing, basic education, higher education, and management. However, it is seen that the strong qualitative characteristics of GT are not covered especially in national publications. Scientists, editors, and reviewers should aim to reach more qualified scientific outputs both nationally and internationally in the studies that researchers will conduct in GT. The proposed roadmap has 12 steps and each step includes detailed content and questions that researchers, editors, and reviewers should ask for quality GT studies.

Keywords: Grounded theory, pragmatic, constructivist, qualitative research, Charmaz



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1671-1697
DOI
10.17679/inuefd.1331239

Article Type
Research Article

Received
22.07.2023

Accepted
23.12.2023

Suggested Citation

Günbayı, İ. & Aşkun, V. (2023). ... Or a roadmap for using grounded theory, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1671-1697. DOI: 10.17679/inuefd.1331239

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Grounded theory (GT) is a scientific method that provides guidelines for conducting qualitative analysis. It has been widely used in various fields and has influenced common qualitative research practices. GT allows researchers to examine processes at multiple levels of analysis and encourages the creation of original analysis. It helps researchers describe, explain, and conceptualize data, and construct new concepts to explain what is happening. GT is increasingly being used in diverse fields and has gained attention in Turkey, although there is still limited contribution from the country to the international scientific world in the context of GT. The study aims to provide a roadmap for scientists, editors, and referees to bring national and international GT studies to the scientific community. The study adopts the interpretive paradigm and conducts a literature review to synthesize previous research and discuss the definition, types, philosophy, and research process of GT (Gunbayi, 2020a, 2020b, 2020c). It proposes a roadmap for conducting a qualified study using pragmatic constructivist grounded theory (PCGT).

Grounded Theory Roadmap

Philosophy

The researcher should try to achieve methodological self-consciousness (Charmaz, 2017b). When choosing a particular topic, methodology, and method, researchers have to pay attention to its compatibility with their research goals, and questions. Which version of GT they adopt is important in this sense. It is recommended to have the necessary information about the type of qualitative inquiry adopted in the PCGT that is included in the roadmap of the study. If possible, work with a consultant who is knowledgeable about the approach. In this step, if the researchers are pragmatic constructivists, they should provide information about this.

Role of the Researcher

It assumes that the subjectivity of the researcher affects the research process. It acknowledges the researcher's participation in data generation with the participants, advocates training in interviewing, and aims to examine meanings, actions, and processes (Charmaz, 2021). In this step, the researcher should inform and explain in detail about his/her reflective and interpretive stance in a two-way interaction with the participant.

Purpose of the Study

The purpose of conducting PCGT research is to study individual and collective actions and to describe sociological and social psychological processes. When it comes to data collection, GT researchers use the methods that best fit their research problem and the questions that arise when analyzing the data. In this step, the researcher should provide information about the purpose of the study and how it focuses on processes and actions.

Sampling Procedures

The qualitative researcher is not passive in participant selection and sample selection is not a process left to chance. The researcher can benefit from Figure 2 in this and subsequent steps. The researcher should define the initial sample at the beginning of the research, define

the theoretical sampling of the categories that emerged in the process, and indicate how the theoretical sampling has an impact on participant selection in the following stages.

Data Collection

In various disciplines, the acquisition of comprehensive data frequently entails the process of acquiring and assimilating narratives from individuals who have undergone or are currently undergoing a specific set of circumstances (Charmaz & Thornberg, 2021). A continuous iterative process is required to establish a reciprocal relationship between the collected data and the analysis, with the aim of directing subsequent data collection efforts and refining the emerging analytic categories. In this stage, it is imperative to establish the methods for data collection.

Memos

Memos (analytical notes) are written as creative strategies to learn about the data. During data collection, coding, and analysis, GT researchers raise new questions and formulate ideas about the data, codes, or relationships between codes. They do this by writing memos, which are referred to as analytical, conceptual or theoretical notes. Memos should be written during the study process to indicate how a theory is formulated about concepts and categories.

Analysis and Coding

Codes are the process of describing what the data are about (Bryant & Charmaz, 2019) and they develop as a result of PCGT researchers' examination of the data. PCGT coding considers what people are doing and looks at what actions their stated views are taking or implying. In this step, detailed information about the concurrent coding process, and initial, focused and theoretical coding should be provided.

Revising the Literature

PCGT advocates an open, non-binding, critical, and analytical approach. In contrast to Glaserian GT, but in line with Straussian and PCGT, a review of the literature is suggested to establish a defensible rationale for the study, to avoid trying to reinvent what already exists, and to increase theoretical sensitivity (Charmaz & Thornberg, 2021). In this step, information should be provided about how the literature was initially utilized and how the categories that emerged during theory development were linked to the literature.

Theoretical Saturation

Saturation refers to the absence of repetitiveness in pattern perception. The examination of the comparisons between these events allows for the identification of distinct characteristics of the pattern until no additional features of the pattern are observed (Charmaz, 2006; Glaser, 2001). During this phase, it is imperative to provide comprehensive explanations regarding the concepts, categories, and the emerging theory in order to achieve theoretical saturation.

Conclusions/ Theory

PCGT links theorizing and research practice and foregrounds people and their perspectives. The way a PCGT researcher does this is similar to abductive reasoning in pragmatist logic (Charmaz et al., 2018; Peirce, 1979). In this step, information about the basic social

interactions, social processes, and relevant categories of the emerging theory should be provided. Most importantly, the researcher should quote the participants and discuss them at this point.

Evaluation Criteria

Regardless of which version of GT researchers use, it is recommended to review their specific research evaluation criteria. It can be stated that if the PCGT researchers pay attention to the criteria, they will add extra qualitative value to their studies. In this step, the researcher should provide detailed information about the PCGT criteria of Credibility, originality, resonance, and usefulness.

Discussion

In this part of the GT study, the concepts derived from the literature review conducted after theory building are used to discuss what the relationships mean. In this step, the researcher should indicate the main relationships between categories and codes by relating them to the literature.

Conclusion and Recommendations

Kathy Charmaz's PCGT has been developing and transforming day by day with the interaction of other genres and has been spreading even after her death on July 27, 2020. It is valuable that the use of PCGT, which has made such a strong contribution to the international literature, has become widespread in Turkey in a qualified way. It is hoped that by answering the questions in the study designed for this purpose, it will contribute to the researcher before, during, and at the end of the research or to the editors and reviewers in order to evaluate the studies in the context of GT.

It is observed that PCGT can be used regardless of the field of study. In other words, researchers in Turkey can use a systematic approach with strong qualities such as PCGT in any study they want. In addition, if researchers use PCGT in mixed methods (Aşkun & Çizel, 2020) research as well as qualitative research, it will make a strong contribution to the literature. At the same time, in both qualitative, quantitative, and mixed research, researchers can benefit from qualitative comparative analysis in which both qualitative and quantitative data can be used separately or together (Çizel, Aşkun, & Çizel, 2022).

Grounded Teori ya da Temellendirilmiş Kuram, Gömülü Teori, Kuram Oluşturma vs. Kullanımı Adına Yol Haritası

İlhan GÜNBAIYI, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7139-0200

Volkan AŞKUN, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2746-502X

Öz

Grounded teori (GT) hem eylemin hem de değişimin tanımlanması, anlaşılması ve analiz edilmesi, teorik geliştirme ve soyutlama yoluyla genelleme yapabilmesi aynı zamanda yararlı ve geniş bir uygulama alanı bulan sistematik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bilimsel bilginin ilerleyici, kümülatif, toplumsal, nesnel, dinamik, geçici özellikleriyle 1967 yılından bugüne farklı türlerde evrimsel bir süreç geçiren GT'ye olan ilgi uluslararası anlamda sürekli artmaktadır. Özellikle sosyoloji, çevre çalışmaları, uluslararası politika ve siyaset, hemşirelik, psikoloji, eğitim, işletme, toplumsal cinsiyet, şehir planlama, yazılım geliştirme, ceza adaleti, sosyal hizmet, ırk ve etnik köken, inşaat yönetimi, mühendislik eğitimi ve turizm gibi birçok farklı alanda çalışmaların olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Türkiye'de GT'ye olan ilgi sınırlı da olsa hemşirelik, temel eğitim, yüksek eğitim ve yönetim alanlarında artma eğilindedir. Ancak GT'nin sahip olduğu güçlü niteliksel özelliklerin özellikle ulusal yayınlarda işlenmediği görülmektedir. Araştırmacıların GT özelinde yapacakları çalışmalarda hem ulusal hem de uluslararası daha nitelikli bilimsel çıktılara ulaşılması bilim insanları, editörler, hakemler tarafından hedeflenmelidir. Bu anlamda çalışmada, Kathy Charmaz'ın pragmatik konstrüktivist bakış açısıyla GT kullanımı adına yol haritası önerisi amaçlanmaktadır. Önerilen yol haritası 12 adımlı olup her adımda detaylı içerikler ve araştırmacıların, editörlerin ve hakemlerin nitelikli GT çalışmaları adına sormaları gereken sorular yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Grounded teori, pragmatik, konstrüktivist, nitel araştırma, Charmaz



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1671-1697
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1331239

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
22.07.2023

Kabul Tarihi
23.12.2023

Önerilen Atıf

Günbayı, İ. & Aşkun, V. (2023). Grounded teori ya da temellendirilmiş kuram, gömülü teori, kuram oluşturma vs. kullanımı adına yol haritası. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1671-1697. DOI: 10.17679/inuefd.1331239

Grounded Teori ya da Temellendirilmiş Kuram, Gömülü Teori, Kuram Oluşturma vs. Kullanımı Adına Yol Haritası

Giriş

Grounded teori (GT), bireysel ve sosyal yaşamı keşfetmek ve teorileştirmek için yararlı bir yöntemdir (Charmaz, 2017a). GT, nitel analizin nasıl yapılacağına dair esnek, açık ve net yönergeler sunar. GT sadece binlerce araştırmacının çalışmalarını tamamlamasını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda diğer nitel analiz türlerine de yön vermektedir. Günümüzde yaygın olan eş zamanlı veri toplama ve analiz etme, verileri kodlama ve memos (analitik notlar) yazma gibi nitel araştırma uygulamalarının tümü GT kökenlidir (Charmaz, 2014a; Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967). GT kullanmayan nitel araştırmacılar, kodlama ve memos yazmayı teori oluşturmaktan ziyade genel temaları sıralamak ve sentezlemek için kullanmaktadır (Saldaña, 2016). GT, süreçleri çoklu analiz seviyelerinde incelemeyi kolaylaştırır ve görünmez süreçleri şeffaf hale getirmeyi teşvik eder (Bryant & Charmaz, 2019). Buna ek olarak, bir sürecin incelenmesi özel ile genelin ve bireysel ile sosyal bağlamın birbirine bağlanmasına yardımcı olur. GT, araştırmacıyı verilerine ve ortaya çıkan analize dahil eder ve böylece onu harekete geçirmeye ve ilerlemeye teşvik eder. Bu yöntem, verilerde neler olduğunu tanımlamaya, açıklamaya ve kavramsallaştırmaya yardımcı olur. Çeşitli GT temel soruları ve stratejileri, araştırma süreci boyunca analitik düşünmeye teşvik eder. Kodlama ve karşılaştırmalı analize erkenden dahil olmak, verilerle ilgili fikirleri ortaya çıkarır ve bunları daha fazla sorgulanması için araştırmacıyı teşvik eder. Giderek daha fazla odaklanılan veri toplama ve analiz arasında gidip gelmek, özgün bir analiz oluşturmaya teşvik eder (Charmaz, 2017a, 2017b). GT, çalışmayı hızlandırır ve onu yönetilebilir, verimli ve heyecan verici hale getirir. GT, araştırmacıların yalnızca verileri sentezlemesine değil, aynı zamanda olan biteni açıklayan yeni kavramlar inşa ederek betimlemenin ötesine geçmesine de yardımcı olur (Morse vd., 2021). Bu anlamda GT dahilinde araştırma geliştirilmesi ve buna göre verilerin toplanıp analiz edilmesi bilim dünyasına kazandıracak enformasyonun niteliğini artırma potansiyeline sahiptir.

Sosyoloji, psikoloji, hemşirelik, eğitim, işletme ve toplumsal cinsiyet çalışmalarındaki güçlü varlığına ek olarak, GT uluslararası politika ve siyaset, şehir planlama ve mimarlık, çevre çalışmaları, yazılım geliştirme, ceza adaleti, sosyal hizmet, ırk ve etnik köken, inşaat yönetimi, mühendislik eğitimi ve turizm gibi çeşitli alanlarda kullanımı yaygınlaşmaktadır (Bryant & Charmaz, 2019). Bunun yanı sıra Scopus veri tabanında anahtar kelimelere göre GT makale çalışmaları incelendiğinde (10 Temmuz 2023) 14.995 çalışmadan Türkiye’den 85 makale yer alırken, ağırlıklı olarak hemşirelik, temel eğitim, yüksek öğretim ve yönetim konuları dikkat çekmektedir. Bu 85 çalışmadan 41’i ise son üç yılda yayımlandığı görülmektedir. Uluslararası bilim dünyasına Türkiye’den GT bağlamında sınırlı katkı sağlandığı gözlenirken her yıl GT’ye ilginin de arttığı söylenebilir.

Bahsi geçen çalışmalar dışında Türkiye’de yapılacak çalışmaların uluslararası niteliğe ulaşması adına ülkemizde GT çalışmalarını yayımlayan dergilerde yer alan editörlere ve hakemlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu anlamda çalışmada hem bilim insanlarına hem de editör ve hakemlere ulusal ve uluslararası nitelikte GT çalışmalarını bilim dünyasına kazandırmaları adına bir yol haritası önerilmesi amaçlanmaktadır. Bu anlamda çalışmada, araştırmacıların hermenötik ilgi temelinde araştırılan konuyu anlamaya, açıklığa kavuşturmaya ve yorumlamaya yönelik hareket etmesinden ötürü yorumlayıcı paradigma benimsenmektedir

(Gunbayi, 2020a, 2020b, 2020c). Çalışmada, metodolojik anlamda önceki araştırmaları toplama ve sistematik analiz yoluyla bu araştırmaları sentezlemek amacıyla literatür taraması yapılmaktadır (Gunbayi, 2020a). Nitel bir araştırma yöntemi olan literatür taramasıyla GT'nin tanımı, türleri, türler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları, felsefesi ve araştırma süreci tartışılarak GT'nin nitelikli şekilde uygulanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla sonraki bölümde GT'nin kısaca gelişiminden ve çalışmada kullanılacak pragmatik konstrüktivist grounded teoriden (PKG) bahsedilmektedir. Ondan sonraki bölümde PKG bağlamında nitelikli bir çalışma gerçekleştirilmesi adına bir yol haritası önerilmekte ve son bölümde genel bir değerlendirme ile çalışma sonlandırılmaktadır.

Grounded Teori Gelişimi ve Pragmatik Konstrüktivist Grounded Teori

Glaser ve Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory* yayımlamasından sonraki yıllarda, bazı araştırmacılar grounded teoriyi (GT) sadece tümevarımsal nitel çalışmalar yürütmek adına kullandıklarını ifade ederken aslında yöntemin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını kafa karışıklığına neden oldular. Ancak farklı türleri geliştikçe, yöntemin temel bileşenleri daha açık hale geldi ve Glaser (1978), Corbin ve Strauss (2015), Stern ve Porr (2011), Schatzman (1991), Clarke (2003) ve Charmaz'ın (2014a, 2014b, 2017b, 2020) ortaya koyduğu başlıca versiyonlardan birine güvenerek daha fazla araştırma yapılmaktadır. Bunların yanı sıra Türkiye gibi ana dili İngilizce olmayan ülkelerde kavram kargaşası oluşmaktadır (Charmaz, 2014b). Bu anlamda İtalya örneğinde (Tarozzi, 2011) olduğu üzere Türkiye'de "grounded theory" kavramının Türkçe tam karşılığının uygun zeminde tartışılmaması ve anlamında kopukluğa neden olmamak adına "grounded teori" şeklinde kullanılması kavram kargaşasını şimdilik engelleyecektir.

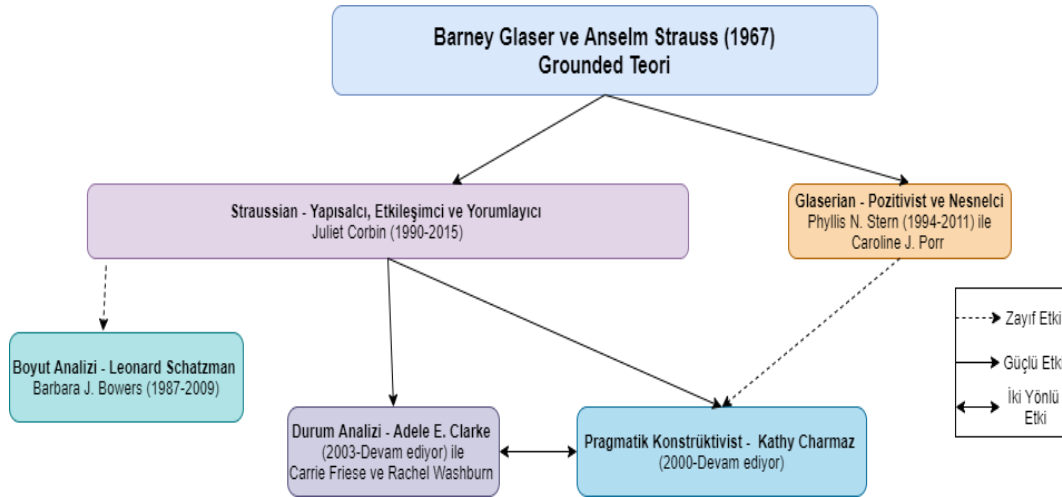
Bugün uluslararası ve ulusal yazına bakıldığında, şu anda dolaşımda olan farklı GT yaklaşımları arasında anlaşılama durumu gözlenmektedir. Glaserian GT, Barbara Bowers sonrasında Leonard Schatzman boyutsal analiz, Juliet Corbin Straussian GT, Adele Clarke durum analizi ve Kathy Charmaz pragmatik konstrüktivist GT (Morse vd., 2009) olarak farklı bakış açıları vardır. Şekil 1, farklı yaklaşımlar arasındaki ilişkileri tarihsel olarak betimler. Strauss ve Glaser'in metodolojik yollarının ayrılması sonucunda günümüzde pragmatik konstrüktivist grounded teori (PKG) ve durum analizi kullanımında olan daha yaygın yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir (Clarke, 2019).

Çoğu araştırmacı PKG'yi Corbin ve Strauss'un (2015) yaklaşımıyla birleştirirken, durum analiz (situation analysis) ile birlikte kullanım da yaygındır. PKG, Şekil 1'de görüleceği üzere GT'yi ilerletmekte ve nitel analizin yürütülmesinde önemli bir yöntem olarak kabul görmektedir. Bu yöntem, GT stratejilerinin şeffaflığını artırmakta, dolayısıyla GT araştırmacıların bu stratejileri kullanma biçimleri ile teorikleştirilmiş bütünleşik kavramsal analizler yerine tematik sentezler inşa eden diğer nitel araştırmacılar arasındaki farkları netleştirmektedir (Bryant & Charmaz, 2019). Charmaz (2006), Adele Clarke gibi araştırmacıyı araştırma durumuna yerleştirir ve Glaser'in GT yaklaşımındaki bağlantısız soyut genellemeler arayışına karşı çıkar. Ampirik durumları ve pozisyonları haritalandırmaya yönelik metodolojik stratejisi, araştırmacılara ampirik dünyada eylemlerin nasıl, nerede ve ne zaman meydana geldiği ve hangi sonuçların takip ettiği konusunda bir fikir verir. Diğer yandan Strauss'un ölümünden 16 yıl sonra, Corbin önceki baskılarının (Strauss & Corbin, 1990, 1998) dayandığı çok sayıda ilkeyi yeniden düşünmüş ve 2015'te geri çekmiştir (Corbin & Strauss, 2015). Corbin kendisini PKG teorisyeni olarak

tanımlamasa da 2015 tarihli kitabı yöntemin PKGT versiyonunu tamamlamaktadır (Charmaz vd., 2018).

Şekil 1

Grounded Teori Gelişimi



Kaynak: Clarke'ın (2019) çalışması güncellenmiştir

PKGT, diğer GT stratejilerini katı kurallar yerine esnek kılavuzlar olarak ele alır. Demokratik sürece ilişkin temel bir pragmatist etik ilke, kullanılan araçlar ile bunların doğurduğu sonuçlar arasındaki bağlantıların incelenmesini gerektirir. Sosyal adalete yönelik konstrüktivist bakış açısı bu ilkeyi yeniden teyit etmekte ve araştırmanın yürütülmesinde yeniden dile getirmekte ve yeniden üretmektedir. Çalışmalarımızı nasıl tasarladığımız, onlar için nasıl veri topladığımız ve öğrendiklerimizi nasıl analiz ettiğimiz etik sonuçlarla doludur. Konstrüktivist teorisyenler bunları açık hale getirmeyi amaçlar. Charmaz, PKGT'yi Glaser'in (1978) ve Strauss ve Corbin'in (1990, 1998) nesnelci yöntemleriyle karşılaştırır. Bu versiyonlar, pozitivist dış gerçeklik varsayımlarına; nesnel, otoriter bir gözlemciye ve üretim koşullarına bakılmaksızın genelleme arayışına dayanır. Unutulmamalıdır ki sonrasında Corbin bu görüşünden uzaklaşmıştır. Buna karşılık, konstrüktivist teori çoklu gerçeklikleri, araştırmacının ve araştırma katılımcılarının kendi konumlarını ve öznelliklerini ve konumlandırılmış bilgiyi vurgular ve verileri doğası gereği kısmi ve sorunlu olarak görür. PKGT, Glaser ve Strauss'un (1967) klasik GT'nin temel metodolojik stratejilerini benimser. Bununla birlikte, PKGT göreceli bir epistemoloji varsayar ve ürünlerinin belirli koşullarından ve zaman, mekân, toplum ve durumun özelliklerinden ayrı soyut genellemeler üreten değişken bir analiz yerine yorumlayıcı bir anlayış arar. PKGT teorisyenleri bunun yerine analizlerini bu özelliklere yerleştirir ve araştırmacının ve katılımcılarının bakış açılarını ve konumlarını dikkate alır.

Charmaz, araştırmacıların sorgulamaya açık bir zihin duruşunu benimsemelerini ve verileri teoriğe dönüştürürken Henwood ve Pidgeon (2003) teorik agnostisizm (bilinemezlik) kavramına başvurmalarını savunmaktadır. Teorik agnostisizm, her türlü teorik olasılığa açık kalırken mevcut teorik açıklamalara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmayı içerir. Bu yaklaşım yalnızca GT'nin pragmatist köklerine uymakla kalmaz, aynı zamanda adaleti ilerletmek için pragmatist demokratik bilgi inşası ideallerine de hizmet eder (Charmaz vd., 2018). Charmaz (2020), veri toplamaya daha fazla dikkat edilmesi, araştırma ilişkilerinin, durumlarının ve araştırma katılımcılarının temsilinin incelenmesi ve araştırma süreci boyunca araştırmacıların

bakış açıları, başlangıç noktaları, değişen bakış açıları ve kararları hakkında araştırmacılar hakkında düşünömsellik (reflexivity) çağrısında bulunur.

Charmaz (2010) bir çalışmanın GT yöntemlerini kullanıp kullanmadığını değerlendirmek için araştırmacıların üç temel versiyonun (Glaser, Strauss ve Corbin, Charmaz) ortak noktaları da olan şu maddelere dikkat etmesi gerektiğini savunmaktadır:

1. Yinelemeli bir süreçte veri toplama ve analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirmek,
2. Temalar ve yapılardan ziyade eylemleri ve süreçleri analiz etmek,
3. Karşılaştırmalı yöntemler kullanmak,
4. Verilerden (örneğin, anlatılar ve açıklamalar) yararlanarak yeni kavramsal kategoriler geliştirmek,
5. Sistematik veri analizi yoluyla tümevarımsal kategoriler geliştirmek,
6. Verilerdeki kalıpları tanımlamak,
7. Mevcut teorilerin tanımlanması veya uygulanmasından ziyade teori inşasına vurgu yapmak,
8. Teorik örnekleme ile meşgul olmak (bir örneklemin temsil edilmesini sağlamak için değil, teorik bir kategorinin özelliklerini ve sağlamlığını belirlemek için daha fazla veri aramak),
9. Çalışılan kategorilerde veya süreçlerde farklılık aramak,
10. Belirli bir ampirik konuyu ele almak yerine bir kategori ya da kategorileri geliştirmeye çalışmak.

Bu genel değerlendirmeye göre üç temel yaklaşımın ortak yönleri olmasına rağmen Glaser ve Charmaz iki farklı kutupta yer alırken, Corbin ve Strauss PKGT'ye daha yakın olmak üzere arada yer almaktadır (Bryant & Charmaz, 2019). Araştırmacılar hangi felsefi temeller üzerinde yol alacaklarsa ona uygun şekilde hareket edilebilir. Bu çalışmada üç temel yaklaşımın her biri için yol haritaları yerine PKGT bağlamında bir yol haritası gösterilmektedir. Dileyen araştırmacılar bu yol haritasını diğer versiyonlara göre uyarlayarak kendi felsefi temellerine göre çalışmalarını yürütebilirler. Diğer bölümde 12 basamaklı bir yol haritası verilmektedir. Her adım başlığının kapsamını belirten detaylı anlatımlar sonrasında o adım adına araştırmacıların çalışmalarını niteliksel anlamda kontrol etmeleri adına sorular bulunmaktadır. Ekteki Tablo 1'de bu sorular bir arada yer almaktadır.

Grounded Teori Yol Haritası

Felsefesi

Araştırmacı metodolojik öz bilince ulaşmaya çalışmalı (Charmaz, 2017b). Araştırmacı belirli bir konu, metodoloji ve yöntem seçerken kendisi, araştırma hedefleri ve soruları ile uyumluluğuna dikkat etmek durumunda. GT'nin hangi yaklaşımını benimsediği bu anlamda önemlidir. Çalışmanın yol haritasında yer alan PKGT benimsenen nitel sorgulama türü hakkında gerekli enformasyona sahip olunması önerilir. Mümkünse, yaklaşım hakkında bilgili bir danışmanla çalışılabilir.

PKGT, Peirce'nin (1979) tümevarım ve tümdengelim ek olarak üçüncü bir akıl yürütme biçimi olarak hepten gitmeli (abdüktif) açıklamasına dayanır. Abdüktif, (1) belirli bir ampirik durumu veya bir dizi veriyi diğer aday hipotezlerden daha iyi açıklamak için geçici bir hipotez seçmek veya icat etmek ve (2) bu hipotezi daha ileri araştırmalarla takip etmek olarak anlıyoruz (Charmaz vd., 2018). Abdüktif, araştırmacıların verilerinde geleneksel teorik açıklamalarla,

çalışmadaki önceki analizlerle veya beklentileriyle çelişen veya açıklanamayan şaşırtıcı veya kafa karıştırıcı bir durum için makul bir açıklama keşfetmek için başvurdukları bir geriye doğru akıl yürütme modudur. Araştırmacılar, akla yatkın hipotezleri seçmek veya şaşırtıcı bulgularla ilgili yeni hipotezler geliştirmek için çıkarımlar ve mantıklı tahminler yapmak üzere önceki bilgilerinin çeşitli parçalarını bir araya getirir. Araştırmacılar ister mevcut bir hipotezi seçsin ister yeni bir hipotez oluştursun, önceki teorik bilgiye ihtiyaç duyulur. İkinci durumda, araştırmacılar eski fikirleri yeni bir şekilde bir araya getirir ve böylece önceki teorik bilgileri değiştirir ve dönüştürür (Charmaz vd., 2018). Dedektif Sherlock Holmes gibi abdüktif akıl yürütmeyi kullanan bir araştırmacı, yeni ve önceki verilerin yanı sıra gelişen bilgi veya teoriler arasında sürekli olarak ileri geri hareket eder ve örüntüleri ve mümkün olan en iyi teorik açıklamaları ararken karşılaştırmalar ve yorumlar yapar (Thornberg, 2012). Araştırmacıların verilerinin tüm olası teorik yorumlarını göz önünde bulundurduğu ancak bu teorilere karşı eleştirel, şüpheci bir duruş sürdürdüğü teorik agnostisizm (bilinmezci) duruşu (Henwood & Pidgeon, 2003) aynı zamanda abdüktif akıl yürütmeyi de kolaylaştırır (Charmaz, 2014a). İyi abdüktif çıkarımları yapma becerisinin, araştırmacıların önceki dogmatik inançları reddetmesine ve açık fikirliliğin gelişmesine bağlıdır.

PKGT'yi benimsemek, verilerin ne olduğunu ve ne anlama gelebileceğini yeniden incelemeye, araştırmacı-katılımcı ilişkilerini değiştirmeye, çalışmalarını yeniden konumlandırmaya ve araştırma süreci, ürünler ve araştırmacılar olarak kendisi hakkında eleştirel sorular sormaya yol açar. Nitel araştırmaya olan ilgi akademik disiplinler ve profesyonel alanlarda genişledikçe, birçok araştırmacı, PKGT'nin felsefi temelleri ve pratik yönergeleri ile uyumlu olmaktadır (Charmaz, 2014a). Charmaz, PKGT ile araştırmacıların araştırma sürecinde incelenen bireylerle her zaman etkileşim içinde oldukları ve hem verilerin hem de verilerin yorumlanmasının, incelenen bireylerle bu tür bir etkileşimden kaynaklandığı, araştırmacıların bir bakıma ortak olduğu bir pozisyon geliştirir. Verilerin ve teorinin yazarları ve bu nedenle geçmiş eylem pratiğinin yorumları sadece incelenen bireylerin yorumları değil, aynı zamanda bir bütün olarak araştırma durumundan kaynaklanan ortak iletişimsel yapılarıdır.

GT'nin diğer versiyonlarından farklı olarak, PKGT aynı zamanda araştırma sürecini ve ürününü tarihsel, sosyal ve durumsal koşullara yerleştirir. GT'ye eleştirel sorgulamaya getirmek ve onu geliştirmek için bir temel sunar. Ayrıca Charmaz (2017) bu soyut adalet, adaletsizlik, güç ve ayrıcalık süreçlerini, tekrar tekrar gerçekleştirilen eylemlerle hayata geçirilen süreçler olarak değerlendirir ve araştırmacıları da buna teşvik eder. PKGT'nin, araştırmacılar olarak dikkatimizi bu süreçlerin inşa edilmiş, tartışmalı ve konumlandırılmış doğası üzerinde tutmak için çerçeve ve araçlar sağladığını öne sürer.

Araştırmacılar, yazında ağırlıklı olarak kullanılan üç GT içinde epistemolojik ve ontolojik çerçevede felsefi temeline dikkat etmelidir. Okuyucunun, araştırmacıların GT çalışmasını yürütürken hangi felsefi bakış açısına sahip olduklarını anlayabilmesi için araştırmacılar çalışmalarında PKGT uygulama konusundaki düşüncelerini açıklamalıdır.

Felsefi Sorusu: Pragmatik konstrüktivist mi?

Araştırmacın Rolü

PKGT pragmatist varsayımlar üzerine kuruludur. Bu anlamda araştırmanın amacı bu çerçevede daha önceki teorilere ve yazına karşı eleştirel bir duruş şeklinde değerlendirilmelidir. Bu sebeple araştırmacılarından, kendi konumlarından ve dünya görüşlerinden kaynaklanan kabul

edilmiş önyargılarını ortaya çıkarmalarını ve bunlarla mücadele etmeleri beklenir. Araştırmacının öznelliğinin araştırma sürecini etkilediği varsayılır. Araştırmacının katılımcılarla birlikte veri oluşturmaya katılımını kabul eder; görüşme konusunda eğitimi savunur ve anlamları, eylemleri ve süreçleri incelemeyi amaçlar (Charmaz, 2021).

Araştırmacı, ampirik dünyayı yakından tanımak ve onu anlamak için analitik bir noktada durmak adına mücadele ederken belirsizliğe tahammül etmelidir (Charmaz & Thornberg, 2021). PKGT araştırmacısı araştırdığı dünyanın, topladığı verilerin ve oluşturduğu analizlerin içerisinde yer alır. Oluşturulacak teori, araştırmacının geçmiş ve şimdiki durumlarının yanı sıra insanlarla, farklı bakış açılarıyla, normlarıyla, değerleriyle ve araştırma uygulamalarıyla birebir iletişim sayesinde gelişecektir. Bu anlamda araştırmacı dışarıdan bir gözlemci olmanın yanı sıra araştırdığı fenomenin belirmesini sağlamak adına içeriden de bakış açısının olması gerektiği unutmamalıdır. Dolayısıyla, araştırmamıza getirdiğimiz belirli bakış açılarının ve duruşların potansiyel kaynağını göstermek için kişisel tarihimizden, biyografimizden ve konumumuzdan aktif ve refleksif bir şekilde yararlanmalı ve bunları sorgulamalıyız (Charmaz vd., 2018).

Glaser ve Strauss her türlü araştırmada açık fikirli olunması yönünde tavsiyede bulunur. Araştırmacı ne kadar tarafsız ve yansız olmaya çalışsa ve öyle olduğunu düşünse de hepimiz dünyayı gözlemler ve karmaşık bilişler, algılar, beklentiler ve varsayımlar demeti aracılığıyla anlamlandırırız (Gunbayi & Sorm, 2018, 2020). Bunlardan kaçmak ya da kurtulmak mümkün olmadığından, araştırmacıların bunu fark etmeleri, anlamaları ve buna göre hareket etmeleri gerekir (Bryant, 2019). Bu bakımdan araştırmacı özellikle kodlama sürecinde şu özelliklere de sahip olmalı; organize ve sabırlı olabilmeli, belirsizlikler karşısında kendini kontrol edebilmeli, esnek, yaratıcı, etik davranabilmeli ve son olarak belki de en önemlisi geniş bir kelime dağarcığına sahip olmalı (Saldaña, 2016).

***Araştırmacının Rolü Sorusu:** Araştırmacıların katılımcı ile iki yönlü bir etkileşim içindeki yansıtıcı ve yorumlayıcı duruşu tanımlanıyor ve açıklanıyor mu?*

Çalışmanın Amacı

PKGT araştırması yapmanın amacı, bireysel ve toplu eylemleri incelemek, sosyolojik ve sosyal psikolojik süreçleri tanımlamaktır. Veri toplama söz konusu olduğunda, GT araştırmacıları araştırma problemlerine en uygun yöntemleri ve verileri analiz ederken ortaya çıkan soruları kullanırlar. Başlangıçta, araştırma problemi bir yöntem veya veri toplama yöntemlerinin bir kombinasyonuna işaret edebilir. GT yinelemeli mantığı, araştırmacıları araştırma projesi boyunca veri toplama ve analiz etme arasında gidip gelmeye yönlendirir (Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967; Morse vd., 2009).

PKGT göreceli bir epistemoloji benimseyerek, araştırmacının ve katılımcıların çoklu bakış açılarını, rollerini ve gerçekliklerini kabul eder ve araştırmacının geçmişine, değerlerine, eylemlerine, durumlarına, katılımcılarıyla ilişkilerine ve onların temsillerine yönelik düşünsel bir duruş benimser. Ayrıca araştırmanın sonuçlarını tarihsel, sosyal ve durumsal koşullarına yerleştirir. PKGT, araştırmacıların ve katılımcıların diline, anlamlarına ve eylemlerine dikkat eder (Charmaz, 2017a). PKGT araştırmacıları, sosyal etkileşimlerde ve sosyal bağlam içinde davranış kalıplarını ve sosyal süreçleri yakından gözlemlerler (Charmaz, 2006). Bu nedenle araştırmacılar, okuyucunun değerlendirmesi için PKGT metodolojisine göre amacı belirtmesi önemlidir.

Çalışmanın Amacı Sorusu: Süreç ve eylemleri incelemeye odaklanan bir teori oluşturmak için mi sunuluyor?

Örneklem Prosedürleri

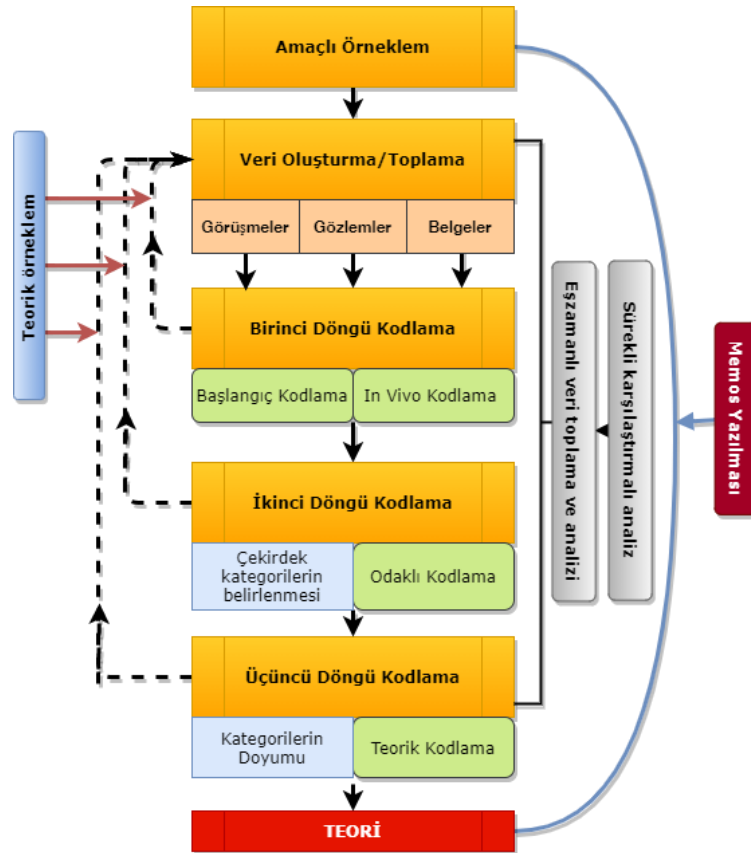
Araştırmacının görüşmek ya da gözlemek üzere katılımcı olarak seçtiği her kişi, kategorileri, temaları, kavramları ve teoriyi tanımlamada, yorumlamada ya da oluşturmada hikâye, açıklamalar, örnekler gibi araştırmanın özünü oluşturur. Nitel araştırmacı katılımcı seçiminde pasif olmadığı gibi örneklem seçimi de şansa bırakılmış bir süreç değildir. Örneklem, öncelikle uygun katılımcılardan oluşan uygun bir örneklemin dikkatlice seçilmesi ve ikinci olarak da belirli özelliklere göre uygun katılımcıların seçilmesi yoluyla bilinçli olarak seçilmelidir. Uygun örneklemden elde edilen veriler, çalışmanın ilerleyen aşamalarında ihtiyaç duyulan veriler için yeniden incelenebilir veya gerekli bilgiler için seçilen katılımcılardan elde edilebilir. PKGT’de, veriler katılımcıların kendilerinden ayrı olarak kategorilerce sentezlenir. Ancak teori anlaşıldıktan sonra katılımcılar, sonuçları daha nitelikli bağlamsallaştırmak için ortaya çıkan teoride açıklayıcı örneklem olarak kullanılabilir. Ayrıca sonuçların uygulanması ve teorinin nihai olarak kanıtla dayalı test edilmesi veya kullanılması için uygun bir uyumun belirlenmesi ve seçilmesi de araştırmacı tarafından değerlendirilebilir. Bu anlamda çalışmanın nasıl yürütüldüğü, örneklemin nasıl elde edildiği, katılımcıları nasıl ve neden dahil edildiği, veri toplama yöntemlerinin nasıl kullandığını şeffaf olacak şekilde açıklanmalı ve de araştırmacı seçimlerinin gerekçelerinden bahsetmelidir (Charmaz & Thornberg, 2021).

PKGT stratejisinden en önemlilerinden, ortaya çıkan bir teorik kategorinin özelliklerini doldurmak için ek veri toplamak anlamına gelen teorik örneklemedir (Charmaz, 2014a; Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). Teorik örneklemin yürütülmesi, araştırmacının veriler ile yeni ortaya çıkan teorik kategorisi arasında gidip gelerek kafa karıştırıcı verileri açıklamasını içerir (Charmaz, 2020). Yöntemi veri analizine yönelik diğer yaklaşımlardan ayırmasına rağmen, teorik örnekleme en yanlış anlaşılan GT stratejisidir. En temelde, araştırmacılar teorik örnekleme için ortaya çıkan bir teorik kategorinin özelliklerini doldurmak için kullanırlar. Ancak teorik kategori tanımı çok geniştir. Geçmişte birçok GT teorikçisi, günlük dildeki tanımlayıcı terimleri teorik kategoriler olarak almış ancak bunlarla keskin bir analiz geliştirmemiştir. Bununla birlikte, araştırmacı bu tür terimleri parçalara ayırarak analitik şekilde ele aldığında, gizli anlamlar ve kabul edilmiş varsayımlar için derinliklerine indiğinde ve katılımcıların bunları nasıl, neden ve hangi sonuçlarla kullandığını gösterdiğinde, bu tür terimler teorik kategoriler olarak kullanılabilir. Geçmişte çok az araştırmacı bunu yapmıştır. Yalnızca gündelik hayata hitap etmekle kalmayıp aynı zamanda soyut anlamlar da içeren kategoriler işe yarar. Bunlar analitik olarak ele alındığında, bu kategoriler hem birçok tanımlayıcı kodu kapsar ya da alta alır hem de kavramsallaştırır.

Teorik örnekleme, araştırmacının kategorinin özelliklerini doyurmasını sağlar. Teorik örnekleme ve doyumluk, kategoriye ve dolayısıyla tüm analize kavramsal derinlik katmayı teşvik eder (Bryant & Charmaz, 2019; Charmaz, 2014a; Corbin & Strauss, 2015; Nelson, 2017). Teorik örneklemin birincil kullanımı teorik kategoriler geliştirmek olsa da çalışılan kategori veya süreçteki çeşitliliği belirlemek, insanlar ve süreçler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak, ortaya çıkan teorideki kavramları birbirine bağlamak ve teorik kalıpları göstermek için de yararlı bir yaklaşımdır (Bryant & Charmaz, 2019). Şekil 2’de dikkat edileceği üzere her katılımcı sonrasında analizlerin her aşamasında teorik örnekleme uygulaması tercih edilebilir.

Şekil 2

PKGT Süreci



Kaynak: Aşkun (2022) çalışmasından uyarlanmıştır

Araştırmacının öncelikle teorik kategorilerinin özelliklerini detaylandırmak, aynı zamanda bir kategori içindeki farklılığı tanımlamak ve kategoriler arasındaki ilişkileri belirlemek için veri aramak ve toplaması gerekir, diğer deyişle teorik örnekleme yapması gerekir. Teorik örnekleme, GT teorisyenlerinin veri toplama ve analiz pratiğine/uygulamasına odaklanmalarını ve sıklıklarının önlenmesini, aynı zamanda onları oluşturulmuş kodlarını ve kategorilerini kontrol etmeye ve iyileştirmeye odaklanmalarını sağlar (Charmaz, 2014a).

Örneklem Prosedürleri Soruları:

- Veri toplamanın başlangıcında yapılan ilk örnekleme tanımlanıyor ve açıklanıyor mu?
- Ortaya çıkan kategorilerin teorik örnekleme tanımlanıyor ve açıklanıyor mu?
- Katılımcıların seçimine teorik örnekleme rehberlik ediyor mu? Nasıl?

Veri Toplama

PKGT araştırmacıları giderek artan bir şekilde bireyler, örgütler ve sosyal dünyalar hakkındaki veriler ile bu verilerin içinde yer aldığı sosyal değerler ve yapılar arasında bağlantılar kurmaktadır. Dolayısıyla, PKGT araştırmacıları küçük niteliksel çalışmalardan elde edilen verilerin daha büyük söylemleri ve eğilimleri nasıl yansıttığını değerlendirmeye katkıda bulunur. Veriler sadece dış dünyada fark edilmeyi ve toplanmayı bekleyen şeyler değildir. Araştırmacı, veri olarak duran şeylerde bir rol oynadığını ve bunların yorumlarını aktif olarak şekillendirdiğini kabul eder. Birlikte yapılandırma, araştırma katılımcılarımızla olan ilişkilerimizi yansıtır (Charmaz, 2014a).

Zengin veri toplamak her alan için genellikle belirli bir deneyim yaşamış ya da yaşamakta olan insanların hikayelerini öğrenmek ve toplamak anlamına gelebilir (Charmaz & Thornberg, 2021). Zengin veri, ampirik dünyaya açık olmak ve araştırmacıdan çok farklı olabilecek insanların deneyimlerini anlamaya çalışmak için istekli olmak anlamına gelir. Sonraki veri toplamaya odaklanmak ve ortaya çıkan analitik kategorilerini doldurmak için veriler ve geliştirilen analiz arasında ileri geri sürekli yol alınması gerekir.

Verileri analiz etmek, GT teorisyenleri yeni bir veri toplama yöntemini değiştirmeye veya eklemeye yönlendirebilecek sorular, ipuçları, önseziler, deneyimler ve eksik içgörüler ortaya çıkarır. Araştırmacılar bazı ön ya da geçici kategorilere ulaştıklarında, veri toplama ve analiz arasındaki yinelenmeli süreci bu kategoriye aydınlatacak, özelliklerini dolduracak ve çıkarımlarını tanımlayacak verileri elde etmeye doğru değiştirir. Bu strateji öncesinde de bahsedilen teorik örneklemidir. Diğer deyişle teorik örneklem araştırmacının teorik fikirlerini hangi verilerin aydınlatacağı ve bu verilerin nerede bulunabileceği konusundaki kararlarına dayalı olarak teori üretmek için veri toplamasıdır (Glaser & Strauss, 1967).

Faydalı karşılaştırmalar yapmak, sağlam analitik kategoriler oluşturmak ve okuyucuları kategorilerin önemi konusunda ikna etmek için yeterli veri toplanmalıdır (Charmaz & Thornberg, 2021). Bu anlamda ilerledikçe, ortaya çıkan analizinizi geliştirmeye yardımcı olacak veriler hakkında aşamalı olarak odaklanmış sorular geliştirilebilir. Bu noktada araştırmacı PKGT temelinde birden farklı veri toplama yönteminden yararlanabilir. İster kendisi saha notlarından, gözlemlerden, görüşmelerden isterse kamu yayınları, raporlar, derlenmiş enformasyonlar, resmi kayıtlar, tarihi belgeler, video ya da ses kayıtları gibi farklı veri kaynaklarından veri toplayabilir. Ancak Charmaz (2014), araştırmacının veri toplarken oradaki durumu, sosyal süreçleri, sosyal psikolojik süreçleri, farklı bakış açılarının olup olmadığını, ortaya çıkan sosyal süreçlerin nedenlerini ve katılımcının bunları nasıl algıladığını, bu sosyal süreçlerin kontrolünün kimlerde ya da hangi koşullarda olduğunu sürekli düşünmesi gerektiğini belirtir. Araştırmacıların veriyi nasıl topladığı konusunda dikkatli incelemesini ve topladığı verileri incelerken, bu verileri eşzamanlı olarak tespit ederken metodolojik enformasyon kazandırmasına açık olmasını önermektedir. Araştırmacılar, belirli veri toplama yöntemini neden seçtiklerini ve kavramları ve kategorileri daha da zenginleştirmek için bunu nasıl kullandıklarını açıklamalıdır. Veri toplama sürecinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve açıklanması ihtiyacı üç GT yaklaşımında da benzerdir.

Veri Toplama Sorusu: Veri toplama yöntemleri tanımlanıyor ve açıklanıyor mu?

Memos

Veriler hakkında bilgi edinmek için yaratıcı stratejiler olarak memos (analitik notlar) yazılır. Veri toplama, kodlama ve analiz sırasında, GT araştırmacıları yeni sorular ortaya atar ve verileri, kodları veya kodlar arasındaki ilişkiler hakkında fikirler oluştururlar. Bunları analitik, kavramsal veya teorik notlar olarak belirtilen memos yazarak gerçekleştirirler. Memos araştırmacılara kodlar ve bunların verilerle ve diğer kodlarla nasıl ilişkili olduğu hakkında teori oluşturmasına ve önemli kodları kategorilere yükseltmesine olanak sunar. Memos, bir araştırmacının araştırma verileri hakkında kendisiyle yaptığı analitik konuşmaların yazılmış kayıtlarıdır (Lempert, 2007). Memos veriler, kodlar ve karşılaştırmalar hakkındaki fikirleri, önsezileri ve sorularını anlatı biçiminde keşfeden bir analiz biçimidir (Saldaña, 2016). Memos araştırmacıya veriler hakkında daha derinlemesine düşünme fırsatı verir (Thornberg & Charmaz,

2014). Kodlar bu tür düşünmeyi teşvik eder ve memos bunu korur. Memos daha eğlenceli sorular ortaya çıkarır ve iyi geliştirilmiş kategoriler oluşturmaya ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemeye yol açar (Charmaz, 2014a).

Memos yazma, Şekil 2’de gösterildiği üzere ilk katılımcı verilerinin kodlaması ile geçici analiz de dahil olmak üzere makalenin ilk taslağının yazılması arasındaki sürekli gerçekleşen adımdır. İlk memos, GT araştırmacıların kodlarına ilişkin tartışmaları, analitik ve metodolojik soruları ve veri parçaları arasındaki karşılaştırmaları içerebilir. Diğer memos daha analitiktir, çünkü araştırmacılar kodları ayrı ayrı ele alır. Öncelikle bir kodu özelliklerine veya karakteristiklerine göre tanımlanması önerilir (Charmaz & Thornberg, 2021). Bu özellikler kodu oluşturan ve onu diğer kodlardan ayıran şeylerdir. İfade edilmemiş varsayımları aramak ve araştırmacının hem de katılımcıların varsayımlarını incelemek önemlidir. Tüm kodlar eşit değilken kodun araştırmacıyı nereye götürdüğünü ve diğer kodlarla nasıl bağlantılı olduğunu kaydetmek gerekir. Bazı kodlar somut ve açıklayıcıdır. Diğerleri daha analitiktir ve daha geniş bir veri yelpazesini açıklar. Araştırma ilerledikçe, memos daha tanımlayıcı ve analitik hale gelir. Bu şekilde, çalışmaya kalite katmış olunur.

Memos yazmak Charmaz’a (2014) göre, veri hakkında durup düşünmemizi, kodları analiz edilecek kategoriler olarak ele alabilmemize, sürekli veri ve analizle iletişim kurabilmemize, yazarken iç ses ve yazmanın ritmini geliştirmemize, saha ortamı adına fikirleri geliştirmemize, yeni fikirler yeni ilişkiler bulmamıza, kategoriler arasında bağlantıları gösterebilmemize, veri toplarken eksik kalan yerleri belirginleştirmemize yardımcı olur. Ayrıca Şekil 2’de olduğu üzere veri toplamayı veri analizi ve rapor yazmayı eşgüdümlü yapabilme, makale ya da tezin taslak halini oluşturabilme, analitik hız kazandırma ve araştırmacının kendine güveni ve becerisine katkı sağlama gibi diğer katkılar vardır. Araştırmacılar bu noktada kesinlikle memos ile bir veri toplama yöntemi olarak gözlemler ve görüşmeler sırasında yazılan saha notlarını karıştırmamalıdır. Okuyucuyu memos yazma sürecinde aydınlatmak ve memos özünü detaylandırmak için araştırmacıların memos kullanımlarını, ne zaman memos yazıldığını ve nihai teoriye nasıl katkıda bulduklarını açıklamaları önemlidir.

Memos Sorusu: Çalışma boyunca kavramlar ve kategoriler hakkında memos yazıldı mı ve bunlar teoriyi formüle etmek ve inşa etmek için kullanılıyor mu?

Analiz ve Kodlama

Kodlar, verilerin ne hakkında olduğunu tanımlama sürecidir (Bryant & Charmaz, 2019) ve PKGT araştırmacılarının verileri incelemesi sonucunda gelişmektedir. PKGT kodlaması, insanların ne yaptığını ele alır ve belirtilen görüşlerinin hangi eylemleri gerçekleştirdiğine veya ima ettiğine bakar. Araştırmacılar kodlamaya ilk veri topladıklarında başlarlar. Verilerini inceleyerek ve onlarla etkileşime girerek ve onlar hakkında analitik sorular sorarak kodlar ve kategoriler oluştururlar. Özetle, kodlar verilerde bulunmaz ancak araştırmacıların çalışmasıyla geliştirilir. Kodlama, bize verileri incelemeye, parçalara ayırmaya, analiz etmeye ve etiketlemeye dahil eden buluşsal bir araç olarak görülür (Thornberg & Charmaz, 2014). PKGT araştırmacıları, küçük veri parçalarında neler olduğunu sorarak ve her bir parçanın hangi teorik kategoriye işaret ettiğini sorgulayarak verilerine yeni bir gözle bakabilir ve yenilikçi analizlere yol açan kodlar oluşturabilirler (Charmaz, 2006). Aynı zamanda kendi anlayışlarının ve dil kullanımlarının katılımcılar ve verilerle etkileşimlerinin, veri parçalarının neye işaret ettiğinin farkındadırlar.

Charmaz (2011), Şekil 2'deki gibi birincil döngü yani başlangıç kodlama aşamasında araştırmacıları, mümkün olduğunca eylemleri korumak için başlangıç kodlama olarak satır satır kodlamayı teşvik etmektedir. Satır satır kodlama yorucu olması yanı sıra katılımcıların yaşadıklarının anlamlandırılmasına ve detaylı kavramlar oluşturmaya yardımcı olurken uluslararası çeviri sürecinin akışını kolaylaştırmaktadır (Charmaz, 2014b). Satır satır kodlama, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını anlamalarına yardımcı olur. Bu anlayışı kazanmak, araştırmacıların verilerine uyacağına inanmış olabilecekleri değerli disiplin kavramlarını yeniden düşünmelerine veya bunlardan vazgeçmelerine yol açabilir. Kodların nasıl bir araya geldiğini gördükten ve hangilerinin en önemli olduğunu belirledikten sonra satır satır kodlama durdurulabilir. Birinci döngüde PKGT araştırmacıları genellikle "in vivo" kodları (katılımcıların kendi kullandıkları terimler) ayrıntılı olarak analiz etmek için kullanırlar (Saldaña, 2016). Araştırmacı, kodlama yoluyla başlangıçta bir veri parçasının ne anlama geldiğini ve bir söylem de dahil olmak üzere diğer verilerle nasıl bağlantılı olduğunu tanımlar. Aynı zamanda bir in vivo kod, çalışılan dünya hakkında önemli kavramsal içgörülere yol açabilir (Charmaz, 2020).

Çok çeşitli analitik olasılıklara açık kalmak ve verilere en uygun kodları oluşturmak için araştırmacılar başlangıç kodları geçici ve sürekli olarak değişikliklere ve düzeltmelere açık olarak ele alırlar. Sürekli karşılaştırma yöntemine uygun olarak araştırmacılar sürekli olarak verileri verilerle, verileri kodlarla, kodları kodlarla ve kodları yeni verilerle karşılaştırır. Bu karşılaştırmalar da kodların yeni, daha ayrıntılı kodlar halinde sıralanmasına ve kümelenmesine yol açar. Başlangıç kodlaması yapmanın temel bir sonucu olarak, PKGT araştırmacıları en sonunda en analitik anlamı ifade eden en önemli veya en sık kullanılan başlangıç kodlarını belirleyecektir.

En önemli kodlar odaklı kodlardır (Charmaz & Thornberg, 2021). Bu kodlar diğer kodlardan daha fazla veriyi açıklar, ilgili kodları kapsar ve çalışmanın analitik düzeyini yükseltir. İkinci döngü kodlama olarak odaklı kodlama, başlangıç ve in vivo kodlamasından daha yüksek bir soyutlama seviyesinde yapılır. Bu döngünün amacı birinci döngü sürecindeki başlangıç kodlama ve in vivo kodlama döngüsünde elde edilen kodlardan hareketle kategorik, tematik, kavramsal ya da teorik bir düzenlemeye ulaşmaktır. Birinci döngüdeki kodlar geniş kategoriler, temalar veya iddialardan oluşan daha kısa ve daha seçme bir liste oluşturmak amacıyla yeniden organize edilir ve yeniden düzenlenir (Saldaña, 2016). Bu döngüde odaklı kodlama büyük veri parçalarını sentezlemek için kullanılır. Burada, en analitik güce sahip olanları seçmek veya bir dizi ilk kodu yakalayan yeni bir kod belirlemek için ilk kodlar karşılaştırılır. Odaklı kodlama devam eden araştırmayı yönlendirir ve analitik süreci hızlandırırken verilerdeki güçlü temeli koruyarak daha sonra takip edilecek geçici analitik kategoriler oluşturmaya yardımcı olur. Charmaz (2014a) bu noktada araştırmacıların şu faydalı soruları sormasını önerir: Bu kodlardan hangisi verileri en iyi şekilde açıklar? Kodlar arasında yaptığınız karşılaştırmalar neye işaret eder? Odaklı kodlarınız verilerdeki boşlukları ortaya çıkarıyor mu? Bu kodlar ne tür teorik kategorilere işaret ediyor?

Üçüncü döngü kodlama olarak teorik kodlama, başlangıç, in vivo ve odaklı kodlamaya ek olarak verilerden oluşturulan kategorilerin ve kodların bir teoriye entegre edilecek hipotezler olarak birbirleriyle nasıl ilişkili olabileceğini analiz etmek için kullanılır (Thornberg & Charmaz, 2014). Bunu yapmak için araştırmacılar teorik kodları analitik araçlar olarak kullanırlar. Başlangıç, in vivo ve odaklı kodlar öncelikle verilerden oluşturulurken, teorik kodlar fikirleri, terimleri, mantıkları, soyut modelleri ve analizi organize eden ve tutarlı bir teoriye entegre eden bakış açılarından oluşur. Teorik kodlar, önceden var olan teorilerde bulunabilen temel mantıkları

ifade eder. Araştırmacılar bu kodları, veriler ve ampirik olarak oluşturulmuş kodlar, kategoriler ve memos arasında sürekli karşılaştırmalar yaparak teorik kodların analize uygun olduğunu belirlemelidir (Charmaz vd., 2018). Charmaz (2006) araştırma gerektirdiğinde, analizi netleştirmek ve keskinleştirmekte yardımcı olması için teorik kodları kullanılmasını önerirken, bunlarla birlikte zorunlu bir çerçeve dayatmaktan kaçınma uyarısında bulunur. Bu teorik kodlar, tüm verileri yorumlayıp yorumlamadığı konusunda araştırmacının kendisini sorgulamasında yardımcı olur.

GT, hem araştırmacıya verilerdeki açık ve örtük süreçleri ayırt etmesini sağlar hem de süreçleri incelemek için faydalı bir yol sunar. Süreçleri açık hale getirmek için GT araştırmacıları eylemlerin yanı sıra anlamları da inceler ve bunların nasıl bağlantılı olduğunu gösterir. Araştırma sürecinin her aşamasında verilerle başlanıp kategoriler arasında karşılaştırmalar yapılır. Kategoriler hakkında ne özellikte oldukları, alt kategorileri ne şekilde kapsadıkları, temel kategorilerin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğu, nasıl teorik bir açıklama yaptıkları, oraya çıkan ifadenin nasıl bir öneminin olduğu bu anlamda sorulması gereken sorulardır (Charmaz & Thornberg, 2021). PKGT araştırmacıları, kendi yarattıkları kategorileri ilişkilendirmek, organize etmek ve bütünleştirmek için az çok bilinçli veya bilinçsiz olarak teorik kodların bir kombinasyonunu kullanırlar. Bu entegrasyon genellikle odaklı kodlama sırasında dolaylı olarak gerçekleşir. Ancak teorik kodlamanın eklenmesinin nedeni, araştırmacıların bu kodlama sürecindeki farkındalıklarını ve becerilerini artırmaktır. Teorik kodlama, kodlar kendi analizlerine uyduğunda ve araştırmacılar bunları yalnızca çalışmalarına eklemekle yetinmediğinde, analize kesinlik ve netlik katabilir. Teorik kodlama, abdüktif akıl yürütmeyi gerektirir çünkü araştırmacılar teorik kodlara ilişkin bilgilerini inceler ve bunları verileriyle ve oluşturdukları kodlar ve kategorilerle karşılaştırır (Tavory & Timmermans, 2014; Thornberg & Charmaz, 2014). Daha sonra, bir teoriye entegre edilecek hipotezler olarak maddi kodların birbirleriyle nasıl ilişkili olabileceğini en iyi kavramsallaştıran teorik kodları seçer ve kullanırlar.

Buraya kadar ele alınan üç döngülü kodlama sürecinde eş zamanlı veri toplanması ve sürekli karşılaştırma yapılarak analizler sırasında memos yazma, alan notları kullanma, teorik örneklemin güncellenmesi PKGT adına önemlidir (bkz. Şekil 2) ve okuyucuların araştırmacının odak noktalarını anlamaları adına aşağıdaki sorular kapsamında süreç anlatılmalıdır.

Analiz ve Kodlama Soruları:

- *Kodlama seviyeleri ve eşzamanlı kodlama süreci, başlangıç, odaklı ve teorik kodlamaya göre tanımlanıyor mu?*
- *Hangi kodlar belirli kodlama seviyelerine rehberlik etti ve nasıl?*
- *Odaklı kodlama yapılmadan önce temel sosyal süreç tanımlanıyor mu?*
- *Hangi teorik kodlar, teoriyi ilerici bir soyutlama düzeyine yapılandırdı?*
- *Kodlarla kodları, kodları kategorilerle ve kategorileri kategorilerle karşılaştırmak için sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılıyor mu?*
- *Eşzamanlı veri toplama, analiz ve kodlama, teorik örnekleme ve yazılı memos tarafından yönlendiriliyor mu?*

Yazının Gözden Geçirilmesi

Araştırmacıların baskın teorik çerçevelere sorgusuz sualsiz boyun eğmesiyle ilişkili potansiyel riskler vardır. PKGT açık, bağlayıcı olmayan, eleştirel ve analitik bir bakış açısıyla

yaklaşmayı savunmaktadır. Glaseryen GT aksine, ancak Straussçu ve PKGT ile uyumlu olarak, çalışma için savunulabilir bir gerekçe oluşturmak, var olanı tekrar bulmaya çalışmaktan kaçınmak ve kuramsal duyarlılığı artırmak için yazının gözden geçirilmesi önerilmektedir (Charmaz & Thornberg, 2021). Yazın gerçek olarak değil, geçici ve yanlılanabilir olarak ele alınmalıdır (Thornberg & Dunne 2019). PKGT epistemolojik bakış açısına uygun olarak, pozitivist araştırmacıların verilerin içine gizlenmiş bir teoriyi keşfetmesinden ziyade, GT'nin doğası kaçınılmaz olarak araştırmacı, çevre, katılımcılar ve yazın arasındaki etkileşim tarafından bilgilendirilecek olan bir teorinin organik inşasını içerdiği savunulmaktadır (Thornberg & Dunne, 2019). Bu nedenle, PKGT'yi kullanmayı tercih eden araştırmacılar, sözde 'kirlenmeyi' (Glaser, 1978, 2001) önlemek mevcut yazında erken etkileşimden kaçınmak yerine bu konuda kasıtlı, bilgili ve bilinçli bir duruş benimsemelidir. Yani, mevcut yazınla erken ilişkiye geçmenin sakıncalarından çok daha ağır basan faydalar sunduğunu kabul etmeli, ancak bu tür sakıncaların potansiyelini de göz ardı etmemelidirler. Daha da önemlisi, mevcut teorik yapılar ve çerçeveler, araştırmacı tarafından belirlenen kriterleri yerine getirerek anlatıya girmeyi hak etmelidir (Charmaz, 2014a). Diğer teorilerin değerlerinin benimsenmesi ve bunların teorik örnekleme, sürekli karşılaştırma ve memos yazma gibi belirli tekniklerle hayata geçirilmesi yoluyla, mevcut yazınla erken ve sürekli etkileşim, belirli araştırma ortamına sağlam bir şekilde dayanan ve mevcut teorilerden ziyade ampirik verilere ayrıcalık tanınmasından türetilen yaratıcı, anlayışlı, sağlam teoriler üretmek için kullanılabilir.

GT'nin araştırmacıları nereye götüreceğini önceden bilmedikleri için çalışmalarını tamamlarken sistematik bir yazın taraması yapmalarında sakınca yoktur. Nihai kategori ya da kategoriler mevcut yazınla karşılaştırılır. Analiz tamamlandıktan sonra, daha önceki inceleme sırasında ele alınmayan durum çalışmaları ve perspektifleri de içerebilecek yazınla karşılaştırma yapılması kıymetlidir (Charmaz & Thornberg, 2021). Yapılan inceleme geliştirilen fikirlere odaklanacaktır. Bu inceleme araştırmacıya analizinin alandaki öncü fikirlere nasıl uyduğunu, bunları nasıl genişlettiğini veya bunlara nasıl meydan okuduğunu gösterme fırsatı verecektir. Okuyucunun araştırmacıların metodolojik bağlılıklarındaki tutarlılığını görmeleri adına araştırmacıların hangi zaman diliminde yazın incelemesi yaptıklarını açıkça ortaya koymalı ya da ilk incelemeyi yapıp yapmadıklarını ve teori geliştirdikten sonra yazın taramasını nasıl yaptıklarını rapor etmelidirler.

Yazının Gözden Geçirilmesi Soruları:

- *Yazın, bağlamsal çerçeveyi genişletmek için başlangıçta gözden geçiriliyor mu? Neden ve nasıl?*
- *Yazın, teori geliştirme sırasında ortaya çıkan kavramlar ve teori temelinde gözden geçiriliyor mu? Nasıl ve hangi gerekçeyle?*

Teorik Doygunluk

Verilerle ve bu veriler hakkındaki fikirlerle düşünme deneyleri yapılmalı. Bunun için verilerin olası tüm teorik açıklamaları araştırılmalı ve kontrol edilmelidir (Charmaz & Thornberg, 2021). Kodların, kategorilerin ve teorik taslaklar her zaman geçici ve yeni veriler ve daha ileri analizler ışığında gözden geçirilmeye ve hatta reddedilmeye açık olarak ele alınacağı unutulmamalıdır.

Nitel araştırmacılar, sürekli karşılaştırmalı analiz kullanarak kategoriler ve süreçler hakkında teoriler oluşturmak yerine, verileri özetlemek ve sentezlemek için kodlama ve memos

yazmayı sıklıkla benimserler. Dolayısıyla teori inşası ya da iddiası GT çalışmalarını diğer nitel araştırma türlerinden ayırır. Birçok araştırmacı GT ile teori inşa ettiklerini iddia eder, ancak yaptıkları zayıf analizler bu iddialarını çürütmektedir. Ancak teori oluşturma sürecinde araştırmacı durup, düşünüp yeniden değerlendirme yapması gerekir (Charmaz, 2014a). Araştırmacı çalışılan fenomen hakkında kıyaslamalar yapar, farklı açılardan bakar, bu bakış açılarının yol açtığı yollardan giderek yeni fikirleri bunlar üzerine inşa eder. Teori oluşturma, dahil olan eylemleri görmeyi, bağlantılar kurmayı ve sorular sormayı teşvik eder. PKGT, mevcut teorilerden paketlenmiş fikirleri ve otomatik cevapları ithal etmekten ve empoze etmekten kaçınan teorik açılımlar sağlar. Teorileştirmenin nasıl uygulandığı ve teorileştirmenin içeriğinin nasıl oluşturulduğunu, sahada ne bulunduğuyla bağlı olarak değişir. Teorileştirildiğinde temellere inilir, soyutlamalara ulaşılır ve deneyim araştırılır. Teorileştirmenin içeriği, çalışılan hayatın özüne iner ve bu konuda yeni sorular ortaya atar (Thornberg & Charmaz, 2014).

GT araştırmalarında teorik doygunluğun amacı, ortaya çıkan teorinin kavram ve kategorilerini yoğunlaştırmaktır. Bu, katılımcı örneklemesinin ideal olarak yeni bilgi elde edilmediği noktaya kadar devam ettiği nitel araştırmalardaki doygunluk veya fazlalıktan farklıdır. Doygunluk aynı örüntüyü tekrar tekrar görmek değildir. Örüntünün yeni bir özelliği ortaya çıkmayana kadar, örüntünün farklı özelliklerini ortaya çıkaran bu olayların karşılaştırmalarının kavramsallaştırılmasıdır (Charmaz, 2006; Glaser, 2001). Charmaz (2014a), araştırmacı kategorilerine baktığında yeni veri toplamanın ya da daha fazla yeni teorik fikir vermediğine karar verdiğinde ya da o an teorik kategorilerinde yeni özellikler görmediğinde çalışmasının teorik doygunluğa ulaştığını düşünebilir. GT doygunluk bu nedenle teoriktir çünkü teorinin doygunluğuna dayanır. Burada veri toplama, analiz ve kodlama, çekirdek kategori veya ortaya çıkan teoriyle ilgili yeni içgörüler olmadığı için sona ermelidir. Okuyucunun bu ayrımı görebilmesi için araştırmacılar teorik doygunluğa nasıl ulaştıklarını açıklamalıdır. Araştırmacı kategorileriyle veriler arasında karşılaştırma yaparak, bu karşılaştırma sonrasında nasıl anlamlar çıktığına bakıp araştırmacıyı bir yere götürüp götürmediğine göre kendi değerlendirmesini yapabilir.

Teorik Doygunluk Sorusu: Teorik doygunluğun erişimi, kavramlar ve kategoriler ve ortaya çıkan teori ile ilgili herhangi bir yeni anlayışa göre açıklanıyor mu?

Sonuçlar/ Teori

PKGT, teorileştirme ve araştırma pratiğini birbirine bağlar ve insanları ve onların bakış açılarını ön plana çıkarır. PKGT araştırmacının bunu yapma şekli, pragmatist mantıktaki hepten gitmeli (abdüktif) akıl yürütmeye benzer (Charmaz vd., 2018; Peirce, 1979). Hikayeler ve analiz arasında gidip gelir ve böylece deneyimin geçiciliği ile yayınlanmış sözün kalıcılığı arasında hassas bir denge kurarlar. Katılımcıların deneyimlerini işlemek için onların anlamlarının ve eylemlerinin derinine inmek gerekir. Onların hikayelerini dinler, eylemlerini izler ve anlamlarını kavramaya çalışırlar. Ancak PKGT araştırmacılarının bilme biçimi her zaman bir gerçekliğin yorumlayıcısıdır, onun yeniden üretimi değildir. Pragmatist duyarlılıklar onları örtük anlamları sezgisel bilme biçimlerine açabilir. Ancak bunları yalnızca bağlantı kurarak ve sorgulayarak yüzeyle çıkarabilirler. Bu bağlantı ve sorgulama, araştırmacıların yaşamları katılımcıların yaşamlarıyla harmanlandığında somutlaşır. Araştırmacıların yaşamları ve dünya görüşleri inceledikleri şeylerden ayrı kaldığında, bağlantı kurmak ve sorgulamak yazılı metinlerle ortaya çıkar. Bununla birlikte, keşif yapma heyecanı ve misyon duygusu, ziyaret edilen dünyaların ve incelenilen

metinlerin yaratıcı bir yorumunu inşa etmek için araştırmacılara ilham verebilir. PKGT, pragmatist mirasından onu farklı kılacak şekillerde yararlanır (Charmaz, 2017b).

GT, çalışmanın başından itibaren inşa edilen teori sonuçtur. Teorinin dayanak noktası, verilere dayandırılması gereken ve katılımcıların temel kaygılarına dayalı olarak genel davranış modelini, sosyal etkileşim yapılarını veya alandaki fenomenleri tanımlamak için kullanılan temel sosyal süreçtir. Araştırmacılar, okuyucunun teorinin yoğunluğunu ve ilişkilerini değerlendirebilmesini sağlamak için teorinin ve ilgili kategorilerinin ve süreçlerinin kapsamlı bir kavramsallaştırmasını sunmalıdır. GT'deki asıl zorluk, sadece kategorilerin bir tanımını yapmak değil, kavramsallaştırılmış bir teori geliştirmektir. Teoriyi tanımlamak için PKGT araştırmacıları nesnelci bakış açısının (Glaser, 2001) aksine Corbin ve Strauss (2015) gibi katılımcılardan sıklıkla alıntılar kullanır (Charmaz, 2006, 2014a). PKGT teorik bir açıklama gerektirir ve araştırmacıların teoriyi yazarken sonuçlar bölümünde alıntılarının kullanımını savunmaları önemlidir, çünkü çoğu hakem ve editör bu noktada gerekli bilgiye sahip olamayabilir.

Sonuçlar/Teori Soruları:

- *Teorinin ana sosyal etkileşimleri sunuldu ve açıklandı mı?*
- *Temel sosyal süreç ve ilgili kategoriler sunuldu ve açıklandı mı?*
- *Teori, katılımcıların sosyal etkileşimlerindeki temel süreçleri ve eylemleri açıklıyor mu?*
- *Teoriyi açıklamak için alıntılar kullanılıyor ve tartışılıyor mu?*

Değerlendirme Kriterleri

Bir araştırmada son noktaya gelindiğinde araştırmacının nerede olduğuna, araştırmacıya ne kazandırdığına, araştırmacının okuyucularına ve buradan elde edecekleri enformasyonla neler yapılacağına kadar genel bir değerlendirme gerektirdiğini çoğu GT teorisyeni ifade etmektedir (Charmaz, 2014a; Clarke, 2019; Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 1992; Glaser & Strauss, 1967; Morse vd., 2021). Bu anlamda araştırmacılar hangi GT versiyonunu kullanırlarsa kullansınlar kendilerine özgü araştırmayı değerlendirme kriterlerinin gözden geçirilmesi önerilir. Örneğin Glaser (1992) "fit, work, relevance ve modifiability"; Corbin ve Strauss (2015) "validity, reliability, rigor ve credibility" ve Charmaz (2014a) "credibility, originality, resonance ve usefulness" değerlendirme kriterlerine önem verirler. Charmaz'a (2014a) göre credibility ve originality güçlü bir bileşimi resonance, usefulness ve sonraki katkının değerini artırır. Bilimsel bir katkı yapma amacı, disiplin sınırlarının ötesine geçenler de dahil olmak üzere ilgili yazının dikkatli bir şekilde incelenmesini ve ortaya çıkarılan teorinin net bir şekilde konumlandırılmasını gerektirir. PKGT araştırmacıları belirten ölçütlere dikkat ettikleri durumunda çalışmalarına fazladan niteliksel değer katacağı belirtilebilir. Bu anlamda araştırmacıların aşağıda özellikleri belirtilen kriterleri sunması ve açıklaması önemlidir.

Credibility; veriler hakkında kesin sorular sormak, araştırma süreci boyunca sistematik karşılaştırmalar yapmak ve kapsamlı bir analiz geliştirmek için yeterli ilgili veriye sahip olmakla başlar. Konu veya analiz ne kadar tartışmalı olursa, araştırmacının şüpheli kitleleri ikna etmek için o kadar fazla veriye ihtiyacı olur (Charmaz & Thornberg, 2021). Credibility ayrıca araştırmacının görüşlerini ve eylemlerini de içerir. PKGT, araştırma süreci boyunca güçlü bir düşünümsellik gerektirir. Bu, araştırmacıların, gizli inançların araştırma sürecine nasıl girebileceğine dair metodolojik öz-bilinç kazanmayı gerektiren (Charmaz, 2017b), doğal kabul edilen varsayımlarını açıklamaları gerektiği anlamına gelir. Araştırma süresince çevre ve konusu

bağlamında yakın bir ilişkiyi bu anlamda tasvir edilmesi beklenir. Araştırmacının verilerin iddiada bulunduğu fenomeni açıklamak adına yeterli olup olmadığını test etmesi ve bu süreçte veri içindeki bağlantıların derinliğine de göz atması değerlidir. Süreçte eşzamanlı olarak gözlemler ve kategoriler arasında karşılaştırma yaparak toplanan veriler ve analiz arasında mantıksal bağlantı kurulması beklenir. Araştırmacı aynı zamanda çalışmasına bir okuyucu olarak bağımsız bir değerlendirme yaparak yeterli kanıt sunup sunmadığını değerlendirmelidir.

Originality; yeni içgörüler sunmak, bilinen bir sorunun yeni bir kavramsallaştırmasını sağlamak ve analizin önemini ortaya koymak gibi çeşitli şekillerde olabilir (Charmaz & Thornberg, 2021). Araştırmacı, oluşturduğu kategorilerin yeniliğine bakarak bilime ya da uygulayıcılara yeni anlayışlar getirip getirmediğini belirtmelidir. Analiz sonuçlarının toplanan verilerin yeni kavramsal sunumunu vermesi beklenirken çalışmanın sosyal ve teorik olarak öneminden bahsedilmesi istenir. Son olarak bu kriterde araştırmacıdan ortaya çıkarılan enformasyonun yeni fikir, kavram, uygulamaya dönük yenilik getirerek mevcut olanları nasıl geliştirebileceği ya da onlara nasıl katkı sağlayacağı burada belirtilmesi önerilmektedir.

Resonance; araştırmacıların yalnızca araştırma katılımcılarının deneyimlerini temsil etmekle kalmayıp aynı zamanda başkalarına da içgörü sağlayan kavramlar oluşturduklarını gösterir. Resonance elde etmek için araştırmacılar, veri toplama stratejilerini katılımcılarının deneyimlerini aydınlatmaya uygun hale getirmelidir (Charmaz & Thornberg, 2021). Bu anlamda araştırmacıdan kategorilerin çalışılan deneyimin bütünlüğünü yansıtmaması beklenir. Fenomenin içerisinde yer alan ve çok anlaşılmamış, ya da kesin olarak değerlendirilmemiş olarak değerlendirilen anlamların ortaya çıkarılıp ifade edilmesi oldukça kıymetlidir. Diğer yandan verilerden daha büyük topluluklar ya da kurumlar ile bireysel yaşamlar arasında bağlantılar varsa bunlar kurulup yazılması önerilir. Ortaya çıkarılan teorinin gerçek anlamda katılımcılar ya da onların koşullarını paylaşan diğer insanlar için bir anlam olmasını gösterilebilmesi araştırmanın kalitesini oldukça arttıracaktır. Ortaya konulan sonuçların onlara yaşamları ve dünyaları hakkında daha derin içgörüler sunup sunmadığı değerlendirilebilmesi ayrıca kıymetlidir.

Usefulness; araştırma katılımcılarının günlük yaşamlarına ilişkin anlayışlarını netleştirmeyi, politika ve uygulama için bir temel oluşturmayı, yeni araştırma alanlarının yaratılmasına katkıda bulunmayı ve yaygın süreç ve uygulamaları ortaya çıkarmayı içerir (Charmaz & Thornberg, 2021). Araştırmacı sonuç olarak insanların gündelik dünyalarında kullanabilecekleri yorumlar sunmasına katkı sunacak ifadelere yer vermelidir. Çalışmada oluşturulan kategorilerin uygulama adına bir genel süreç önerip önerilmediği belirtilerek ki öneriyorsa da bu genel süreçleri çıkarımlar yaparak ifade edilmesi kıymetlidir. Bu çalışma sonrasında diğer önemli alanlarda daha ileri araştırmalara nasıl yol açabileceği ifade edilerek bilim dünyası bilgi birikimine nasıl katkıda bulunduğu da ayrıca işlenmelidir. Son olarak çalışmanın hem insanlık hem de tüm dünya adına nasıl katkısı olduğu da belirtilmelidir.

Değerlendirme Kriterleri Sorusu: Credibility, originality, resonance ve usefulness kriterleri sunuldu ve açıklandı mı?

Tartışma

GT çalışmasının bu bölümünde, teori oluşturulduktan sonra yapılan yazın taramasından elde edilen kavramlar, teorinin kavram ve kategorilerini karşılaştırmak ve kilit ilişkilerin neden var olduğunu ve ne anlama geldiğini tartışmak için kullanılır. Tartışma, teoriyi daha yüksek bir soyutlama düzeyinde açıklamak amacıyla diğer ampirik bulgulardan ve teorilerden yararlanır.

Araştırmacılar, teorideki kategoriler ve kavramlar arasındaki kilit ilişkilerin tartışıldığından ve ilgili yazınla ilişkilendirildiğinden emin olmalıdır.

Tartışma Sorusu: Kategoriler ve kodlar arasındaki temel ilişkiler tartışıldı ve ilgili yazınla ilişkilendirildi mi?

Sonuç ve Öneriler

Kathy Charmaz'ın PKGT'si diğer türlerin etkileşimiyle günden güne gelişerek, dönüşerek 27 Temmuz 2020 tarihinde ölümünden sonra da yaygınlaşmaktadır. Bu denli uluslararası yazına güçlü katkı sağlayan PKGT'nin kullanımının Türkiye'de de nitelikli şekilde yaygınlaşması kıymetlidir. Bu amaçla tasarlanan çalışmanın içerisinde yer alan sorulara cevap bularak, araştırmacıya araştırmaya başlamadan önce, araştırma süresince ve bitiminde ya da editörlere ve hakemlere gelen GT bağlamındaki çalışmalarını değerlendirebilmeleri adına katkı sağlayacağı umut edilmektedir.

Özellikle çalışmalar değerlendirilirken hangi felsefeyi temel aldığı konusu çalışmanın niteliğinin kilit noktası olarak düşünülmelidir. Örneğin yazında görüleceği üzere pozitivist bir anlayışla çalışma tasarımı yapılırken onun gerektirdiği değerlendirme kriterlerine uyulmamaktadır. Bahsedildiği üzere üç türün değerlendirme kriterleri kendine göre çeşitlenmektedir. Özellikle GT olarak ifade edilen çalışmalarda üç türde de ortak olan memos yazma, teorik örneklem, teorik doygunluk, süreçte sürekli kodlar kategoriler temalar arasında karşılaştırmalar gibi önemli niteliklerden bahsedilmediği görülmektedir. En büyük yapılan hataların başında ise araştırmacıların tüm veriyi topladıktan sonra analiz etmeleridir. PKGT dahil olmak üzere tüm GT türlerinde kullanılan teorik örneklemle verilerin analizi ve veri toplama süreci eşzamanlıdır, biri bittikten sonra diğersinin başlaması gibi bir durum söz konusu değildir (bkz. Şekil 2). Hem araştırmacıların hem de editör ve hakemlerin bu noktada önemle dikkat etmesi çalışmaların niteliği açısından değerlidir.

PKGT muğlak verileri ve cevaplanmamış soruları fark edilmesine yardımcı olur ve bu belirsizlikler ve cevaplanmamış sorular ortaya çıktıkça analizleri daha da ileri götürmemizi teşvik eder. Bunu yaptıkça, öngörülemeyen teorik fikirler ve yönler belirginleşirken dile çok dikkat etmeye yardımcı olur. Kodlamayı aktif, ortaya çıkan bir strateji olarak ele alan PKGT, örtük anlamları ve eylemleri ortaya çıkarır ve bunlar arasında bağlantılar kurar. Benzer şekilde, sosyal adalete ilişkin konular (Charmaz, 2020), gizli ve kabul edilmiş eşitsizlikler gibi konular görünür hale gelebilir ve bu da bizi eleştirel sorgulamaya götürür (Charmaz, 2017b). Dikkatli kodlama sayesinde görüşmelerin mikro düzeydeki analizlerinden hem teorikleştirme hem de eleştirinin kolektif düzeylerine geçilebilir. Böylece incelenen fenomenleri sosyal konularına ve kökenlerine bağlanabilir. Temel kategorilerimizin teorik örneklemesi, nitel araştırmanın doğasında var olan belirsizlikleri ve araştırma sürecinin dağınıklığını kabul ederken yeni görüşler edinmemize ve eski varsayımlara meydan okumamıza olanak tanır. Bunun yanı sıra PKGT araştırmacıları gerçekliği sosyal olarak görmeli, deneyimi sosyal bağlamına yerleştirmeli ve buna göre süreçleri incelemelidir. Bunu yaparken sürecin değişken, biraz belirsiz bir gerçekliği olduğunu unutmamalıdır. İnsanları aracı aktörler olarak görerek onların çoklu bakış açıları araması ve onların analitik dillerine dikkat etmesi önemlidir. Ortaya çıkan anlamları ve eylemleri ve her birinin diğersini nasıl etkilediğini inceler ve eylemi teorileştirmek için yöntemler sunar. Araştırmacı ile araştırılan arasında bağ kurar, kendisini sadece gözlemci olarak tanımlamaz ve hem içeriden hem dışarıdan değerlendirme amacıyla olur. Bununla birlikte PKGT'nin felsefi

köklerinin pragmatist olduğunu ve pozitivist epistemolojileri reddettiği bilinmelidir. Aynı zamanda disiplinler arası erişimi olduğunu ve sosyal adalet araştırması yürütmek için bir yöntem sağladığı söylenebilir. Araştırmacının özellikle şu özelliklere sahip olması PKGT adına önemlidir (Charmaz, 2017b); güç ve eşitsizliği incelemek için bir yol sunması, toplumsal bilincin gelişmesini teşvik etmesi, düşünümsellik (reflexivity) ve metodolojik özbilinç sahip olması.

Araştırmacıların diğer nitel yöntemler yanı sıra grounded teori (GT) kullanarak, araştırma katılımcılarının anlamlarını ve eylemlerini anlamak için içeriden başlayabilir. Charmaz'a (2017a: 300) göre GT'nin diğer nitel yöntemlere göre şu üstünlükleri vardır: "çoğu söylem analizi dışarıdan başlar ve eylemleri analiz eder. GT hikayelerinin detaylarına bakar ve sosyal bilimsel hikayelere geçer. Anlatı analizi genellikle tüm hikayelere bakar ve daha sonra bunların parçalarını analiz eder. GT teori inşa etmeyi amaçlar; fenomenoloji ise betimlemeyi". Bununla birlikte PKGT araştırmacıları insanları yaratıcı, araçsal ve pragmatik olarak görürler. İnsanların sorunları çözmek için çevreyi kullanan aktif, yaratıcı araçlar ve pragmatik varlıklar olduğu varsayımları vardır. Hem düşünmenin hem de algılamanın araçsal değeri vardır. Dolayısıyla düşünce, eylemlilik ve yaratıcılık pratiktir ve insan dünyasının şekillenmesinde etkilidir (Belgrave vd., 2021). PKGT araştırmacıları arasında bilgi geçicidir, bir tür temel hakikat değildir ve en iyi faydasına göre değerlendirilir. Bilgi doğası gereği sosyaldir. PKGT özcü hakikat kavramını reddeder, bununla birlikte sosyal aktörler arasındaki uzlaşmaya dayanan daha az mutlakçı bir hakikat görüşü tamamen pragmatist geleneğin içindedir. Bilginin sosyal ve deneysel doğasını bir kez kabul edildiğinde, meslekten olmayan ve uzman bilgisi arasında bir çizgi çekilemeyeceğini varsayarlar. Dahası, bilme sürecine odaklanmak, düşünümsellik ve konumsallık konularına dikkat edilmesine yol açar (Bryant, 2019) ki bunlar günümüzde teori ve araştırmalarda büyük ilgi gören konulardır. Bu anlamda GT'nin bir türü olan PKGT kullanacak araştırmacıların ellerinde yeni teoriler oluşturmak ya da var olanları geliştirmek adına güçlü alet çantası olacağı söylenebilir.

Hemşirelik, psikoloji, kamu çevre iş sağlığı, yönetim, eğitim, işletme, bilgi sistemleri, rehabilitasyon, psikiyatri, turizm, sosyoloji, sosyal hizmet, gerontoloji, onkoloji, bağımlılık, politika, kentsel çalışmalar, beslenme, toplu taşıma gibi çok geniş bir spektrumda PKGT çalışmalarını yazında görmek mümkün. Bu anlamda hangi alanda olunursa olsun PKGT kullanılabileceği gözlenmektedir. Diğer deyişle Türkiye'deki araştırmacıların PKGT gibi güçlü niteliklere sahip bir sistematik yaklaşımı istedikleri çalışmada kullanabilirler. Bunun yanı sıra araştırmacılar PKGT'yi nitel araştırmalar yanı sıra karma yöntem (Aşkun & Çizel, 2020; Guetterman vd., 2019; Gunbayi, 2020c, 2020b, 2020a; Johnson & Walsh, 2019) araştırmalarında da kullanması yazına güçlü katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda hem nitel hem nicel hem de karma araştırmalarında araştırmacılar hem nitel hem de nicel verileri ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabileceği nitel karşılaştırmalı analizden de yararlanabilirler (Aşkun vd., 2021; Aşkun & Erkoymuncu, 2023; Çizel vd., 2022; Ragin, 2014; Rihoux & Ragin, 2009).

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynakça/References

- Aşkun, V. (2022). *Karmaşık uyarlanabilir sistem bakış açısıyla sürdürülebilir kariyere ilişkin bir model önerisi* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aşkun, V. & Çizel, R. (2020). Twenty years of research on mixed methods. *Journal of Mixed Methods Studies, 1*(1), 26-40.
- Aşkun, V., Çizel, R. ve Çizel, B. (2021). Ülkelerin inovasyon düzeyinin sosyal sermaye, ekonomik değer algısı ve politik kültürle karmaşık ilişkisi: Bulanık küme nitel karşılaştırmalı analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 16*(2), 317-340.
- Aşkun, V. & Erkoyuncu, M. (2023). Toplumsal cinsiyet algısı ve demografik farklılıkların esenlik üzerindeki karmaşık etkisi: Türkiye örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 18*(3), 834-855.
- Belgrave, L. L., Seide, K. K. & Charmaz, K. (2021). Toward an expanded definition of symbolic interactionism. D. vom Lehn, N. Ruiz-Junco ve W. Gibson (Ed.), *The Routledge International Handbook of Interactionism* in (ss. 403-415). London: Routledge.
- Bryant, A. (2019). *The Varieties of Grounded Theory*. London: SAGE.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. London: SAGE .
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Charmaz, K. (2010). Studying the experience of chronic illness through grounded theory. G. Scambler ve S. Scambler (Ed.), *Assaults on the Lifeworld: New Directions in the Sociology of Chronic and Disabling Conditions* in (ss. 8-36). London: Palgrave.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. N. L. Denzin ve Y. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* in (4. bs, ss. 359-380). Thousand Oaks: SAGE.
- Charmaz, K. (2014a). *Constructing Grounded Theory* (2. bs). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Charmaz, K. (2014b). Grounded theory in global perspective: Reviews by international researchers. *Qualitative Inquiry, 20*(9), 1074-1084.
- Charmaz, K. (2017a). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 299-300.
- Charmaz, K. (2017b). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 34-45.
- Charmaz, K. (2020). With constructivist grounded theory you can't hide: Social justice research and critical inquiry in the public sphere. *Qualitative Inquiry, 26*(2), 165-176.
- Charmaz, K. (2021). The genesis, grounds, and growth of constructivist grounded theory. J.M. Morse, B. J. Bowers, K. Charmaz, A. E. Clarke, J. Cobin, C. J. Porr ve P. N. Stern (Ed.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation Revisited* in (2nd bs, ss. 153-187). New York: Routledge .
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 305-327.
- Charmaz, K., Thornberg, R. & Keane, E. (2018). Evolving grounded theory and social justice inquiry. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* in (5th bs, ss. 411-443). Thousand Oaks: SAGE.

- Çizel, R., Aşkun, V. & Çizel, B. (2022). Sosyal bilim araştırmalarında bulanık küme nitel karşılaştırmalı analiz yönteminin kullanımı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42(2), 549-588.
- Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.
- Clarke, A. E. (2019). Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretive Qualitative Inquiry. A. Bryant ve K. Charmaz (Ed.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* in (ss. 3-48). London: SAGE.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. bs). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence Vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization contrasted with Description*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Guetterman, T. C., Babchuk, W. A., Howell Smith, M. C. & Stevens, J. (2019). Contemporary Approaches to Mixed Methods—Grounded Theory Research: A Field-Based Analysis. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 179-195.
- Gunbayi, I. (2020a). Action research as a mixed methods research: Definition, philosophy, types, process, political and ethical issues and pros and cons. *Journal of Mixed Methods Studies*, 1(2), 16-25.
- Gunbayi, I. (2020b). Knowledge-constitutive interests and social paradigms in guiding mixed methods research (MMR). *Journal of Mixed Methods Studies*, 1(1), 44-56.
- Gunbayi, I. (2020c). Systematic curriculum and instructional development for a mixed methods re-search: SCID-MMR. *Journal of Mixed Methods Studies*, 1(1), 1-27.
- Gunbayi, I. & Sorm, S. (2018). Social paradigms in guiding social research design: The functional, interpretive, radical humanist and radical structural paradigms. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(2), 57-76.
- Gunbayi, I. & Sorm, S. (2020). *Social Paradigms in Guiding Management Social Development and Social Research*. Ankara: Pegem Academy.
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (2003). Grounded theory in psychological research. P. M. Camic, J. E. Rhodes ve L. Yardley (Ed.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* in (ss. 131-155). Washington: APA.
- Johnson, R. & Walsh, I. (2019). Mixed Grounded Theory: Merging Grounded Theory with Mixed Methods and Multimethod Research. A. Bryant ve K. Charmaz (Ed.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* in (ss. 517-531). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lempert, L. B. (2007). Asking questions of the data: Memo writing in the grounded theory tradition. A. Bryant ve K. Charmaz (Ed.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* in (ss. 245-264). London: SAGE.
- Morse, J., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. E. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. London: Routledge.

- Morse, Janice M., Bowers, B. J., Charmaz, K., Clarke, A. E., Corbin, J., Porr, C. J. & Stern, P. N. (2021). *Developing Grounded Theory: The Second Generation Revisited* (2nd bs). New York: Routledge.
- Nelson, J. (2017). Using conceptual depth criteria: addressing the challenge of reaching saturation in qualitative research. *Qualitative Research*, 17(5), 554-570.
- Peirce, C. S. (1979). *Collected paper of Charles Sanders Peirce. Vol. III: Science and Philosophy* (A. W. Burks, Ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Ragin, C. C. (2014). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies with A New Introduction*. California: University of California Press.
- Rihoux, B. & Ragin, C. C. (2009). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*. California: Sage.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Schatzman, L. (1991). Dimensional analysis: Notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research. *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss* in (ss. 303-314). New York: Aldine de Gruyter.
- Stern, P. N. & Porr, C. J. (2011). *Essentials of Accessible Grounded Theory*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (2nd bs). Thousand Oaks: SAGE.
- Tarozzi, M. (2011). On translating grounded theory: When translating is doing. V. B. Martin ve A. Gynnild (Ed.), *Grounded theory: The philosophy, method, and work of Barney Glaser* in (ss. 161-174). Baca Rotan: Brown Walker.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.
- Thornberg, R. & Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* in (ss. 153-169). London: SAGE.
- Thornberg, R. & Dunne, C. (2019). Literature review in grounded theory. A. Bryany ve K. Charmaz (Ed.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* in (ss. 206-221). London: Sage.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. İlhan GÜNBAI, igunbayi@akdeniz.edu.tr
Dr. Öğr. Gör. Volkan AŞKUN, volkanaskun@gmail.com

EK:

Tablo 1 PKGT Uygulama Kontrol Listesi

Felsefesi	Pragmatik konstrüktivist mi?
Araştırmacının Rolü	Araştırmacıların katılımcı ile iki yönlü bir etkileşim içindeki yansıtıcı ve yorumlayıcı duruşu tanımlanıyor ve açıklanıyor mu?
Çalışmanın Amacı	Süreç ve eylemleri incelemeye odaklanan bir teori oluşturmak için mi sunuluyor?
Örnekleme Prosedürleri	Veri toplamanın başlangıcında yapılan ilk örnekleme tanımlanıyor ve açıklanıyor mu? Ortaya çıkan kategorilerin teorik örnekleme ve veri toplamadan teori tanımlanıyor ve açıklanıyor mu? Katılımcıların seçimine teorik örnekleme rehberlik ediyor mu? Nasıl?
Veri Toplama	Veri toplama yöntemleri tanımlanıyor ve açıklanıyor mu?
Memos	Çalışma boyunca kavramlar ve kategoriler hakkında memos yazıldı mı ve bunlar teoriyi formüle etmek ve inşa etmek için kullanılıyor mu?
Analiz ve Kodlama	Kodlama seviyeleri ve eşzamanlı kodlama süreci, başlangıç, odaklı ve teorik kodlamaya göre tanımlanıyor mu? Hangi kodlar belirli kodlama seviyelerine rehberlik etti ve nasıl? Odaklı kodlama yapılmadan önce temel sosyal süreç tanımlanıyor mu? Hangi teorik kodlar, teoriyi ilerici bir soyutlama düzeyine yapılandırdı? Olayları olaylarla, olayları kategorilerle ve kategorileri kategorilerle karşılaştırmak için sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılıyor mu? Eşzamanlı veri toplama, analiz ve kodlama, teorik örnekleme ve yazılı memos tarafından yönlendiriliyor mu?
Literatürün gözden geçirilmesi	Literatür, bağlamsal çerçeveyi genişletmek için GT çalışmasında başlangıçta gözden geçiriliyor mu? Neden ve nasıl? Literatür, teori geliştirme sırasında ortaya çıkan kavramlar ve teori temelinde gözden geçiriliyor mu? Nasıl ve hangi gerekçeyle?
Teorik Doygunluk	Teorik doygunluğun erişimi, kavramlar ve kategoriler ve ortaya çıkan teori ile ilgili herhangi bir yeni anlayışa göre açıklanıyor mu?
Sonuçlar/Teori	Teorinin ana sosyal etkileşimleri sunuldu ve açıklandı mı? Temel sosyal süreç ve ilgili kategoriler sunuldu ve açıklandı mı? Teori, katılımcıların sosyal etkileşimlerindeki temel süreçleri ve eylemleri açıklıyor mu? Teoriyi açıklamak için alıntılar kullanılıyor ve tartışılıyor mu?
Değerlendirme kriterleri	Credibility, originality, resonance ve usefulness kriterleri sunuldu ve açıklandı mı?
Tartışma	Kategoriler ve kodlar arasındaki temel ilişkiler tartışıldı ve ilgili yazınla ilişkilendirildi mi?

The Relationship Between Social Media Use to Social Anxiety and Risky Behaviors in Adolescents

Berkan DUMAN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-9032-6340
Şule BAŞTEMUR, Ordu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3940-0565

Abstract

With the internet's growing influence in our lives in the current century, it is known that the number of social networking applications and the time people spend on these applications have increased. However, excessive Internet use is proven to have detrimental consequences for people, including social, psychological, and developmental issues. Social media addiction, which is defined as spending an excessive amount of time on online social media platforms for purposes other than those for which they were designed, is one of the most common problems impacting youth. Social media addiction affects adolescents' communication with their social environment.. Social media addiction, which affects adolescents' behavior patterns as well as their communication with their environment, causes adolescents to face negative experiences. This study focused on the connections between social anxiety, levels of social media addiction, and risky behaviors displayed by high school students during adolescence. A relational survey model was used in the study. "Social Anxiety Scale for Children and Adolescents", "Social Media Addiction Scale for Adolescents", and "Risky Behaviors Scale for Adolescents" were used in the study, which collected data from 664 secondary school students in Eyyübiye district of Şanlıurfa. Quantitative data analyses were used in the study, and normality tests were performed using Pearson correlation and Hayes' Process Macro analysis. In line with the analysis, it was determined that the relationships between adolescents' social phobia, social media addiction levels, and the risky behaviors they exhibit were significant. As a result, it was found that adolescents' social media addictions affect their social phobias and risky behaviors at a 5% level. Additionally, it was determined that adolescents' risky behaviors and social phobias had a 5% influence level on their addiction to social media. Discussion of the study's findings and recommendations for further research are provided in the discussion section.

Keywords: Adolescent, Risky Behavior, Social Phobia, Social Media Addiction, Mediating Role.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1698-1714
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1312693

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
10.06.2023

[Accepted](#)
24.12.2023

Suggested Citation

Duman, B. & Baştemur, Ş. (2023). Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Kaygı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1698-1714. DOI: 10.17679/inuefd.1312693

This article is derived from his master's thesis accepted by Ordu University Institute of Social Sciences in March 2022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The transitional period between childhood and adulthood is known as adolescence, which is derived from the Latin word "adolescere," which means "growth." (Ercan, 2005). Adolescence, which usually covers the period between the ages of 12-23, is a period in which the individual changes biologically, emotionally, socially, and morally (Gander and Gardiner, 2001). This is a life stage in which the individual matures in every aspect and the formation of identity is largely completed.

Adolescents may face various individual or social problems during these stages of change and development. Addiction to social media, one of the issues facing teenagers today, has a significant impact on their social, emotional, and biological development. The mediating role of adolescents' social media addiction levels toward social phobia and risky behaviors was examined in the study

Purpose

This study was conducted to find answers to the following three questions:

- 1) Is there a significant relationship between social media addiction and social phobia levels of adolescents?
- 2) Is there a significant relationship between the risky behaviors exhibited by adolescents and their social phobia levels?
- 3) What is the mediating role of social media addiction in the relationship between adolescents' risky behaviors and social phobia levels?

Method

The relational survey model was used in this study to examine the relationship between students' social media use, social anxiety levels, and risky behaviour. A relational survey model is a model used to determine the relationship between at least two variables and the strength of that relationship (Karasar, 2011). In the correlational survey model, significant situations and the predictive power between variables are revealed (Fraenkel vd., 2012). In the study conducted using this model, the relationship between adolescents' social media use, their risky behaviours, and social phobia levels and the mediating role of adolescents' social media addiction in the effect of social phobia on the risky behaviours they exhibit were examined. The population of the study includes all adolescent students studying in high schools. The pupils enrolled in secondary education facilities connected to the Ministry of National Education in the Eyyübiye district of Şanlıurfa were chosen as the study's sample group using a practical sampling technique.

Findings

In the study, it was discovered that there was a weak correlation between adolescents' degrees of social phobia and their addiction to social media. According to the study, there is a weak but positive correlation between adolescents' risky actions and their levels of social anxiety. Addiction to social media and risky behaviours among adolescents were found to be positively and weakly correlated. According to the study, there is a considerable link between adolescents' levels of social phobia and their addiction to social media. In the study, it was

determined that adolescents' social media addiction played a mediating role between the risky behaviours they exhibited and their social phobia levels. The relationship in question was found to be at a general level.

Discussion & Conclusion

According to the study, there was a substantial correlation between social phobia levels and social media addiction levels by controlling the scores of adolescents regarding their previous self-harm behaviours (suicide attempts). The literature contains numerous studies that support this finding. One of these studies is the study by Bacow and other researchers (2009), which examined the relationship between adolescents' social phobia levels and the duration of social media use. In this study, adolescents with high levels of social phobia were found to have low social media use. Crone and Dahl (2012) examined the relationships between adolescents' social phobia levels, social media addiction levels, loneliness, and happiness and found that adolescents' social media addiction levels and social phobia levels were negatively correlated.

It was concluded that there was a significant relationship between the levels of risky behaviours exhibited by adolescents and their social phobia levels. This study, in which Beck and other researchers (1985) found that negative thoughts about the mood of individuals with social phobia affect their perspective on life and that these individuals exhibit behavioural patterns that are considered inappropriate by themselves, supports the result of this study.

It was also found that social phobia, social media addiction, and risky behaviours exhibited by adolescents were significantly related to each other. In addition to this result, it was found that adolescents' social media addiction plays a mediating role in the relationship between their social phobia levels and the risky behaviours they exhibit. One of the studies supporting this result in the literature is the study conducted by Echeburua and Corral (2010), in which the link between adolescents' social media addiction and risky behaviours exhibited and variables associated with social phobias such as adolescents' inability to establish healthy social relationships and inadequacies in communication skills, was determined.

Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Kaygı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Berkan DUMAN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-9032-6340

Şule BAŞTEMUR, Ordu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3940-0565

Öz

21.yy da internetin hayatımızdaki öneminin artmasıyla birlikte sosyal paylaşım uygulamalarının sayısının ve insanların uygulamalarda geçirdikleri sürenin arttığı bilinmektedir. Bununla birlikte internetin aşırı kullanımına bağlı olarak bireylerde gelişimsel, psikolojik ve sosyal sorunlar gibi olumsuz durumların ortaya çıktığı görülmektedir. İnternet tabanlı sosyal medya platformlarında amacına yönelik olarak geçirilmeyen aşırı süre olarak karşımıza çıkan sosyal medya bağımlılığı, ergenlerin en sık karşı karşıya kaldığı sorunlardan biridir. Sosyal medya bağımlılığı ergenlerin sosyal çevreleriyle kurdukları iletişimi etkilemektedir. Ergenlerin çevresiyle kurdukları iletişimin yanında sergiledikleri davranış örüntülerini de etkileyen sosyal medya bağımlılığı, ergenlerin olumsuz deneyimlerle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada, ergenlik dönemindeki ortaöğretim öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ve sergiledikleri riskli davranışlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Şanlıurfa Eyyübiye ilçesindeki 664 ortaöğretim öğrencisinden veri toplanan çalışmada "Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği", "Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" ve "Ergenler İçin Riskli Davranışlar Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Nicel veri analizlerinden yararlanılan çalışmada Pearson korelasyon analizi ile değişkenler arası ilişkiler, Hayes'in Process Macro analizleri ile normallik testi incelenmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda ergenlerin sosyal kaygı, sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ve sergiledikleri riskli davranışlar arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ergenlerin sosyal medya bağımlılıklarının, sosyal kaygılarını ve sergiledikleri riskli davranışları %5 düzeyinde etkilediği tespit edilmiştir. Bu duruma ek olarak ergenlerin sosyal kaygılarının ve sergiledikleri riskli davranışların, sosyal medya bağımlılıklarını anlamlı olarak etkilediği ve etkileme düzeyinin %5 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın elde edilen sonuçları tartışma bölümünde ele alınarak çalışmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Riskli Davranış, Sosyal Kaygı, Sosyal Medya Bağımlılığı, Aracılık Rolü.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1698-1714

DOI
10.17679/inuefd.1312693

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.06.2023

Kabul Tarihi
24.12.2023

Önerilen Atıf

Duman, B. & Baştemur, Ş. (2023). Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Kaygı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1698-1714. DOI: 10.17679/inuefd.1312693
This article is derived from his master's thesis accepted by Ordu University Institute of Social Sciences in March 2022

Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Kaygı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Büyüme anlamına gelen ve bireyin çocukluk ve yetişkinlik çağıları arasındaki yaşam dönemi olarak tanımlanan ergenlik (Ercan, 2005), genellikle 12 ila 23 yaş arasındaki bireylerin biyolojik, ruhsal, cinsel ve ahlaki açıdan gelişim ve değişim gösterdikleri bir yaşam dönemidir (Gander ve Gardiner, 2001). Bu dönemde ergenler öz yetenek ve değerlerini keşfederek kimliklerini oluşturabilir ya da tutarsız kimlik geliştirerek bazı diğer sorunları da deneyimleyebilir (Lindzey vd., 1988; Seifert ve Hoffnung, 1991). Teknolojinin gelişmesine paralel olarak bu deneyimleme süreci gerçek hayata ek olarak sanal dünyada da deneyimlemeye evrilmiştir. Günümüzün teknoloji seven kültüründe, gençlerin fırsatları kaçırmamak, güncel kalmak ve bağlantı kurmak için çevrimiçi sosyal ağlara katılmaları gerektiğine dair doğal bir anlayış veya gereksinim de bulunmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2015). Ancak sosyal ağların gereğinden fazla kullanılması da diğer bazı sorunları ortaya çıkarabilir. Örneğin, ergenlerin sosyal medya sitelerini kullanımlarındaki artış zaman içinde bireylerde bağımlılık geliştirebilmektedir. Bu durum ise ilerleyen süreçte madde kullanımı, içselleştirme sorunları, akademik performansın azalması gibi diğer sorunlara neden olabilmektedir (Andreassen, 2015; Tsitsika vd., 2014).

Sosyal medya bağımlılığı genel olarak incelendiğinde, sosyal medya platformlarının gereğinden fazla kullanılması, zaman geçtikçe sosyal medya kullanımı için oluşan isteğin artması, aşırı kullanılmasına dayalı olarak ev ve okuldaki bazı faaliyetlerinin ihmal edilmesi, bireylerin sosyal medyadaki geçirdikleri süreyi azaltması durumunda bilişsel ve fiziksel anlamda problemler yaşama, bireylerin sosyal çevresindeki kişilerle kurdukları sosyal ilişkilerine sosyal medya kullanımının zarar vermesi ve sosyal medya platformlarının istenmeyen duygu ve düşüncelerden kaçınılması için kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Griffiths vd., 2014; Griffiths vd., 2016). Günümüzde hem internet olanaklarının kolay ulaşılabilir olması hem de sosyal medya platformlarının özelliklerinin gelişmesi özellikle ergen bireylerin başta sosyal, duygusal ve bilişsel olmak üzere pek çok yönden gelişimlerine etki edebilecek noktaya gelmiştir (Kittinger vd., 2012). Özellikle sanal dünyada edinilen olumsuz deneyimler bireylerin yüz yüze sosyal etkileşimlerinde çeşitli problemler yaşamalarına neden olabilmektedir (Bakken vd., 2009). Bu durum ergenlerin sosyal çevrede deneyimleyecekleri durumları sanal dünyada deneyimlemelerine neden olmaktadır. Sosyal medyada edinilen olumsuz öğrenmelerin yüz yüze sosyal çevrede uygulanması bireylerin tüm çevresi ile uyumsuzluk yaşamasına ve bu çevreden soyutlanmasına neden olmaktadır (Ektiricioğlu vd., 2020). Bu da uzun vadede ergenlerin yüz yüze sosyal etkileşim kurdukları çevredeki kişilerle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkiler (Griffiths vd., 2016).

Her ne kadar sosyal medya bağımlılığının sosyal ilişkiler üzerinde zarar verici sonuçları olduğuna yönelik literatür bulunsu da (Griffiths vd., 2016; Nielsen, 2008), bu konuda yürütülen araştırmalar sosyal kaygının sosyal medya bağımlılığı riskini de artırabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmalar sosyal kaygının sosyal ağlara daha fazla bağımlı olmaya neden olabileceği gibi sosyal kaygının bir alt faktörü olan sosyal kaçınmanın sosyal ağ bağımlılığı eğilimi üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu da ortaya koymaktadır (Lee vd., 2017; Wegmann vd., 2015). Nitekim teorik modeller de sosyal ağlara yönelik bağımlılıkların sosyal kaygı gibi faktörler tarafından desteklenebileceğini öne sürmektedir (Andreassen, 2015). Gerçek hayatta herhangi bir tehdit yaşama olasılıklarında sıkıntı yaşayan sosyal kaygılı bireyler sosyal medyaya yönelerek kendilerini daha rahat hissedebilirler çünkü sosyal ağlarda daha az negatif değerlendirilme korkusu yaşarlar

(Yen vd., 2012). Bu da daha fazla kullanmalarına ve sonunda da daha kolay bağımlı hale gelmelerine neden olabilir (Monacis vd., 2017).

Sosyal medyaya bağımlı hale gelmek ya da sosyal medya kullanımında bir aşırılığın olması ergenlerin riskli davranışlara yönelik olumlu tutumlarını arttırıcı bir etki yapabildiği gibi bu davranışların normal olduğuna ve başkaları tarafından da arzu edilebileceğine yönelik bir algı da geliştirebilirler. Bu da ergenlerin yüksek statüdeki bireylerin sosyal normlarını taklit etmek, onlara uymak, onlardan sosyal destek almak ve olumlu bir sosyal kimlik geliştirmek için hem çevrimiçi hem de çevrimdışı riskli davranışlara girişeceği şeklinde değerlendirilmektedir (Vannucci vd., 2020). Nitekim “süper akran” teorisine göre (Strasburger, 2007), medya, riskli davranışlarda bulunmaları için ergenler üzerinde özellikle derin bir etki yaparak ve aşırı baskı uygulayarak bir “süper akran” görevi görür. Ergen gerçekleştirdiği bir riskli davranış sonucu örneğin, alkol alırken çekilen bir fotoğraf, diğer fotoğraflardan daha fazla beğeni ya da yorum alabilir, bu da ergende sosyal medyanın ölçülebilir bir akran desteği sağladığını ve davranışın doğru olduğunu düşünmesine neden olabilir (Sherman vd., 2016). Özellikle ergen tarafından heyecan verici bulunan ya da zevkli olarak değerlendirilen riskli davranışlar böylece ergen tarafından meşru bir hareket olarak tanımlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerde sosyal kaygı ile riskli davranışlar arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesidir. Ergenlerde sosyal medya kullanımını, riskli davranışları ya da sosyal kaygıyı farklı değişkenlerle inceleyen ve giderek artan bir literatür bulunmaktadır. Ancak bu üç değişkeni bir arada inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle sosyal kaygı ile riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi çalışmamız bu çalışmanın özgün yönlerinden biridir. Nitekim özellikle ergenlik döneminde başlayan sosyal kaygı ileriki dönemde bir riskli davranış olan madde kullanım bozukluğuna zemin hazırlayabilmektedir (Riger vd., 1998). Sosyal medyanın da günümüzde ergenler tarafından en sık sosyalleşilen yer olması, bu iki değişken arasındaki aracı rolün incelenmesini gerektirmiştir. Bu sebeple bu çalışmada riskli davranışlar gösteren ergenlerle çalışılırken sosyal kaygı ve sosyal medya değişkenlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine odaklanılmaktadır. Bu değişkenlerin birbiriyle ilişkisi de riskli davranışları olan ergenlerle çalışan ruh sağlığı uzmanlarına ergenlerin davranış örüntüleri hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlayabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezleri test etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır:

H1: Ergenlerde sosyal kaygı düzeyleriyle sosyal medya bağımlılığı arasında (önceki intihar girişimleri kontrol edildiğinde) anlamlı bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının da yüksek olması beklenmektedir.

H2: Ergenlerde sosyal kaygı düzeyleriyle riskli davranışlar arasında (önceki intihar girişimleri kontrol edildiğinde) anlamlı bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan ergenlerin riskli davranış puanlarının da yüksek olması beklenmektedir.

H3: Ergenlerde sosyal kaygı düzeyleriyle riskli davranışlar arasındaki ilişkide (önceki intihar girişimleri kontrol edildiğinde) sosyal medya bağımlılığının aracı rolü vardır. Bir başka deyişle, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan ergenlerde sosyal medya bağımlılığı puanlarının ve buna bağlı olarak da riskli davranış puanlarının yüksek olması beklenmektedir

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise dönemindeki ergenler arasında sosyal medya kullanımının sosyal kaygı ve riskli davranışlarla ilişkisini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. En az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü belirlemek için kullanılan modele ilişkisel tarama modeli denilmektedir (Karasar, 2011). İlişkisel tarama modelinde anlamlı durumlar ve değişkenler arasındaki yordama gücü ortaya çıkarılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu model kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada ergenlerin sosyal medya kullanımı, sergiledikleri riskli davranışları ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve ergenlerde sosyal kaygının sergiledikleri riskli davranışlar üzerindeki etkisinde ergenlerin sosyal medya bağımlılığının aracılık rolü incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, liselerde eğitim gören tüm ergen öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacının ulaşılması en kolay örneklem grubundan çalışmasını yürüttüğü bu yöntemde toplam 738 lise öğrencisinden veri toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yanıt verirken yanlış cevap verdiği tespit edilen öğrencilerin (anket sorularının hepsine tamamen katılıyorum ya da tamamen katılmıyorum gibi verilen) cevapları çıkarılmıştır. Kalan anketler ile analizlere devam edilmiştir ve geriye kalan anket sayısı 664 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Sosyodemografik Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	276	41.6
	Erkek	388	58.4
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	160	24.1
	10. Sınıf	296	44.6
	11. Sınıf	159	23.9
	12. Sınıf	49	7.4
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	18	2.7
	1 Kardeş	66	10.0
	2 kardeş	89	13.4
	3 Kardeş	230	34.6
	4 Kardeş ve üzeri	261	39.3
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	202	30.4

	Orta	430	64.8
	Yüksek	32	4.8
Anne-Baba Medeni Durum	Evli	597	89.8
	Boşanmış	33	5.0
	Ayrı Yaşıyor	17	2.6
	Biri vefat etmiş	17	2.6
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	73	11.0
	Okur-yazar	141	21.2
	İlkokul mezunu	193	29.1
	Ortaokul mezunu	162	24.4
	Lise mezunu	70	10.5
	Üniversite mezunu	25	3.8
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	210	31.6
	Okur-yazar	105	15.8
	İlkokul mezunu	201	30.3
	Ortaokul mezunu	103	15.5
	Lise mezunu	36	5.4
	Üniversite mezunu	9	1.4
Zarar Verici Davranış	Evet	144	21.7
	Hayır	520	78.3

Araştırmaya, 14 ile 18 yaşları arasında lisede öğrenim gören 664 kişi katılmıştır. Tabloda çeşitli değişkenler şu şekilde açıklanabilir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=430; %64.8) sosyo ekonomik durumunu orta olarak belirtmiştir. Öğrencilerin büyük oranının anne babası evlidir (n=597; %89.8). Öğrencilerin babalarının ve annelerinin eğitim durumuna bakıldığında eğitim durumlarının genel olarak düşük olduğu görülmektedir. Son olarak araştırmada, öğrencilerin geçmişte kendilerine zarar verici davranışlarının incelenmesi sonucunda, 144 öğrencinin bu tür davranışlarda bulunduğu (%21.7) 520 öğrencinin böyle bir deneyimi olmadığı (%78.3) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgiler Formu, Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu, ÇAPA Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği (ÇESFÖ), ve Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ) formları öğrencilere uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgi formu ortaöğretim öğrencilerin cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini, kardeş sayılarını, sosyoekonomik düzeylerini, anne ve babalarının medeni durumlarını; eğitim durumlarını, sigara kullanımlarını ve zarar verici davranışlarına yönelik sorular içermektedir.

Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu

Türkçeye Taş (2017) tarafından uyarlanan ölçek Van den ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sosyal medya bağımlılığını ölçmeyi amaçlamaktadır. 0-9 arasında puanlanan ölçekte kesme puanı 5'tir. Ölçekte yüksek puan alan bireylerin sosyal medya bağımlılığı yüksek olarak değerlendirilmektedir. Taş (2017) yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .76 olarak saptanırken bu araştırmada bu katsayı .71 olarak hesaplanmıştır.

ÇAPA Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği (ÇESFÖ)

Bu ölçek Demir (1997) tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilmiştir. Okul ikliminde ortaya çıkabilecek sosyal kaygı durumlarının ölçümü amacıyla kullanılan bu ölçek toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz değerlendirme korkusu ile sosyal kaçınma ve sıkıntı ile ilgili konuları ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin kesme puanı 76 olarak belirlenmiştir. 76 ve üstü puan alan bireyler sosyal kaygılı olarak değerlendirilmektedir. Demir (1997) tarafından Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak saptanmıştır. Araştırmada bu katsayı .85 olarak hesaplanmıştır.

Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ)

Ölçek, Gençtanırım-Kuru (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek otuz altı maddeli, 5'li likert tipidir. Ölçek, lise öğrencilerinin riskli davranışlarını saptamak amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek altı boyuttan (antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, okul terki, beslenme alışkanlıkları) meydana gelmektedir. Ölçeğin belirli bir kesim noktası olmamasına rağmen ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzey riskli davranışları, düşük puanlar ise düşük düzey riskli davranışlar göstermektedir. Gençtanırım-Kuru (2010) tarafından ölçek için toplam Cronbach Alpha Katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise katsayı .89 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir bu nedenle doğrusal regresyon analizi, Pearson korelasyon analizi ve Hayes'in Process Macro analizleri kullanılarak aralarındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Aracılık etkisi, psikoloji alanındaki araştırmalarda sıkça kullanılan bir yöntemdir ve aracı değişken, neden-sonuç ilişkisinin bir parçası olarak tanımlansa da bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi değil, aracı olan değişkeni inceleyen modellerle çalışır.

Bu araştırma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan(02/03/2022 – 2022/22) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Betimleyici Bulgular

Araştırmanın değişkenlerini oluşturan ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, sergiledikleri riskli davranışlar ve sosyal medya bağımlılığına ait betimleyici istatistik değerlerine yönelik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Değişkenlere Yönelik Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{x}	ss.
Sosyal Kaygı	664	30	125	92.39	19.98
Sosyal Medya Bağımlılığı	664	9	18	12.32	1.85
Riskli Davranışlar	664	54	180	117.56	23.57

Tablo 2 de belirtilen min ve max değerleri göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların daha yüksek düzeyde sosyal kaygı, düşük düzeyde sosyal medya bağımlılığı ve orta düzeyde de riskli davranışlar puanı bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın değişkenlerini oluşturan ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, sergiledikleri riskli davranışlar ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon bilgileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Değişkenlere İlişkin Korelasyon Değerleri

Değişkenler	SK	SMB	RD
Sosyal Kaygı	-		
Sosyal Medya Bağımlılığı	-0.01*	-	
Riskli Davranışlar	0.17*	0.06*	-

*: $p=0.01<0.05$ Korelasyon anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki ve bu ilişkinin düzeyinin zayıf olduğu görülmektedir ($r=-0.01$, $p<0.01$). Ergenlerin sergiledikleri riskli davranışlar ile sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmesine rağmen ilişkinin düzeyi düşüktür ($r=0.17$, $p<0.01$). Ergenlerin sergiledikleri riskli davranışlar ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ve ilişkinin düzeyinin düşük olduğu görülmektedir ($r=0.06$, $p<0.01$). Çalışmanın değişkenleri arasındaki en yüksek korelasyon katsayısının ($r=0.17$) sosyal kaygı ile riskli davranışlar arasında olduğu görülmektedir.

Aracılık Analizleri

Sosyal Kaygının Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerindeki Rolü

Tablo 4

Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Sosyal Medya Bağımlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Değerler

	Standartlaştırılmamış Katsayı	Standart Hata	t	p
Sabit	1.46	0.04	38.81	0.01
SK → SMB	-0.03	0.01	2.51	0.01

R= 0.01; **R²= 0.001**; F= 6.32; sd1= 1; sd2=662; p=0.01≤0.05

(Bağımlı Değişken: Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği), (Bağımsız Değişkenler: Sosyal Kaygı Ölçeği)

Tablo 4 incelendiğinde ergenlerin sosyal kaygı düzeyleriyle sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F(1,662)=6.32$; $p<0.05$). Bulgular, ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin sosyal medya bağımlılıklarının %0.1'ini açıkladığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ergenlerin sosyal kaygı düzeyinde meydana gelen her bir birimlik artışın, ergenlerdeki sosyal medya bağımlılıkları üzerinde 0.03 birimlik bir azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\beta=-0.03$). Bu durumda, ergenlerin sosyal kaygı düzeylerindeki artış sosyal medya bağımlılıklarındaki azalışla ilişkilidir.

Sosyal Kaygının Riski Davranışlar Üzerindeki Rolü

Tablo 5

Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Sergiledikleri Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Değerler

	Standartlaştırılmamış Katsayı	Standart Hata	t	p
Sabit	2.74	0.12	23.14	.01
SK → RD	0.15	0.03	5.19	.01

rR=0.17; **R²=0.03**; F= 20.27; sd1= 1; sd2=662; p=0.01≤0.05

Tablo 5 incelendiğinde ergenler arasında sosyal kaygı düzeyleri ile sergiledikleri riskli davranışlar arasındaki ilişkinin anlamlı ($F(1,662)=20.27$; $p<0.05$) olduğu tespit edilmiştir ve bu ilişkinin ($\beta=0.15$) ergenlerdeki riskli davranışların %3'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yani, sosyal kaygı düzeyindeki her bir birimlik artış, ergenler arasında ortalama olarak riskli davranışların 0.16 birim artmasına neden olmaktadır. Bu durumda, sosyal kaygı arttıkça, riskli davranışlar da artmaktadır.

Sosyal Kaygının Riskli Davranışlarla İlişkisinde Sosyal Medya Bağımlılığının Aracı Rolü

Tablo 6

Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Sergiledikleri Riskli Davranışların İlişkisinde Sosyal Medya Bağımlılığının Aracı Rolüne Yönelik Değerler

		Standartlaştırılmamış Katsayı	Standart Hata	t	p
	Sabit	2.37	0.21	11.09	0.01
SK → SMB → RD	SK	0.15	0.03	4.69	0.01
	SMB	0.25	0.12	2.07	0.03

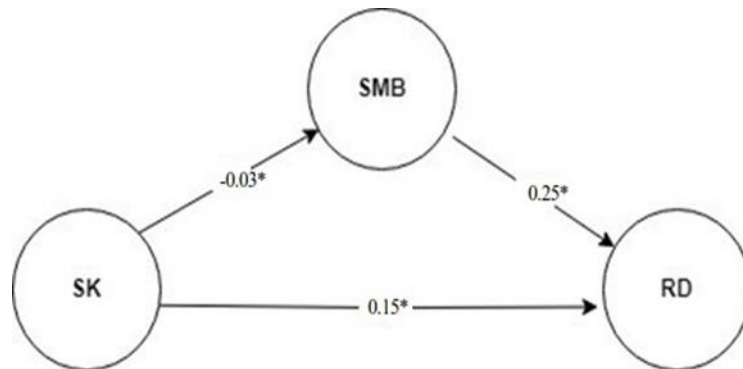
R= 0.19; R² =0.04; F= 18.32; sd1= 2; sd2=661; p=0.01≤0.05

(Bağımlı Değişken: Riskli Davranışlar Ölçeği), (Bağımsız Değişkenler: Sosyal Kaygı Ölçeği, Sosyal Medya Bağımlılığı)

Tablo 6 incelendiğinde, ergenlerin sosyal medya bağımlılığının, sergiledikleri riskli davranışlar ile sosyal kaygı düzeyleri arasında aracı bir rol oynadığı saptanmıştır ve bu ilişkinin genel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F(2,661)=18.32$; $p<0.05$). Ergenlerin sosyal kaygı ($\beta= 0.15$) ve sosyal medya bağımlılığı katsayısı ($\beta= 0.25$) toplamları sergilenen riskli davranışların %4'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, kontrol değişkenleri sabit tutulduğunda sosyal kaygıdaki her bir birimlik artış, riskli davranışlar üzerinde 0.15 birim artışa neden olacaktır. Aynı şekilde, sosyal medya bağımlılığı değişkenindeki bir birimlik artış, riskli davranışlar değişkeni üzerinde 0.25 birim bir artış ile sonuçlanacaktır.

Çalışmada, sosyal medya bağımlılığının ergenlerin sergiledikleri riskli davranışlar üzerinde aracılık rolünün etki değeri istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, bu değer 0.006 olarak saptanmıştır. Sosyal kaygının riskli davranışlar üzerindeki etki değeri de istatistiksel olarak anlamlı ve 0.15 olarak saptanmıştır. Bootstrap etki değeri alt ve üst limitleri, sosyal medya aracı değişkeni için (-0.016;-0.001) ve sosyal kaygı değişkeni için (0.09;0.21) olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı değişkeninin kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmektedir.

Buna göre araştırmadaki değişkenlerin ilişkisi Şekil 1'de özetlenmiştir. Şekilde yer alan katsayılar, ilişki katsayılarını belirtmektedir.



Şekil 1 Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri ile Sergiledikleri Riskli Davranışlardaki Sosyal Medya Bağımlılığının Aracı Rolü Diyagramı

*p<0.05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 664 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada, ergenlerin sosyal medya kullanımı, sosyal kaygı ve riskli davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya yönelik sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada, ergenlerin daha önceleri kendilerine zarar verme davranışlarına (intihar girişimleri) ilişkin puanları kontrol edilerek, sosyal kaygı düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen çeşitli çalışmalar alan yazında mevcuttur. Bu çalışmalardan birinde ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile sosyal medya kullanım süreleri arasındaki ilişki incelenmiş ve sosyal kaygı düzeyi yüksek ergenlerin sosyal medya kullanım sürelerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Bacow vd., 2009). Crone ve Dahl (2012) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ergenlerin sosyal kaygı, sosyal medya bağımlılık, yalnızlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile sosyal kaygı düzeylerinin negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır. Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile ilişkili değişkenler üzerine yapılan bir çalışmada ise sosyal kaygının sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisinin negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Kıran vd., 2020). Alan yazında yürüttüğümüz araştırmadan farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Donovan'ın (2005) sosyal kaygının yanı sıra endişe, umutsuzluk, hatalı düşünceler gibi duygusal ve bilişsel süreçlerin de ergenlerin gündelik hayatlarını olumsuz etkilediği ve bu süreçlerin problemlili sosyal medya kullanımı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit ettiği çalışmadır. Dikeç ve diğer araştırmacıların (2020) yer aldığı bir çalışmada ise ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri yüksek olduğunda sosyal medya bağımlılıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak yapılan araştırmalar, ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları düzeyleri arasındaki ilişkilerin varlığına ve anlamlılığına işaret etmektedir. Bu sonuç, alan yazındaki araştırmalarla da uyumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Ancak, pek çok çalışmada gözlemlenen pozitif ilişkinin yanı sıra, araştırmanın yapıldığı bölgenin kültürel özellikleri ve yaşam tarzından kaynaklı olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonuçlar da alan yazında mevcuttur. Bu bağlamda yapılan araştırmada alan yazındaki pek çok çalışmanın tersine negatif yönde sonuçlar çıkması araştırmanın yapıldığı Eyyübiye ilçesinin sosyoekonomik ve kültürel özellikleriyle açıklanabilmektedir. Eyyübiye ilçesindeki ailelerin ekonomik özellikleri ve bu yöredeki bireylerin kültürel olarak sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları araştırma sonuçlarına etki etmiş olabilmektedir.

Araştırmada, ergenlerin sergiledikleri riskli davranış düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalardan ilki Beck ve diğer araştırmacılar (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada sosyal kaygı yaşayan bireylerin duygu durumlarının kişilerin olumsuz düşüncelerini ve hayata bakış açılarını etkilediği ve bu bireylerin kendileri tarafından da uygunsuz olarak kabul edilen davranış örüntüleri sergilemelerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yapılan bir çalışmada ergenlerin sosyal ortamlara bakış açılarının bu ortamlarda sergiledikleri davranışları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır, bunun yanında aynı çalışmada ergenlerin sosyal ortamlara ve diğer insanlara bakış açılarının olumsuz

olması ergenlerin bu ortamlarda küfür, olumsuz davranış ve kavga etme oranlarını arttırdığını göstermiştir (Lim vd., 2015). Bir diğer çalışma ise Furby ve Beyth-Marom'un (1992) ergenlerdeki sınırlandırılan sağlıklı ilişki ve iletişim örüntülerinin, ergenlerin sosyal anlamda daha fazla izole bir hayat sürdürmelerine ve toplum tarafından riskli olarak kabul edilen davranışlar sergilemelerine neden olduğunu tespit ettiği çalışmadır. Perry (2000) tarafından yapılan bir çalışmada da ergenlerin sosyal kaygı yaşamalarının ve bunun sonucunda ortaya çıkan yalnızlık, huzursuzluk, endişe gibi olumsuz duyguların, ergenleri sağlıklı olmayan davranış örüntülerine ittiği tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada, ergenlerin riskli davranışlar sergileme eğilimleri ile kendilerine zarar verme davranışları arasında bir ilişkinin varlığı ve bu ilişkinin pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir (Turner ve Radomsky, 2020). Dolayısıyla araştırmanın bu sonucu ve örnek verilen araştırmalar doğrultusunda ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin sergiledikleri riskli davranışlarla anlamlı bir ilişkili içerisinde olduğu söylenebilir.

Araştırmada, sosyal kaygı, sosyal medya bağımlılığı ve ergenlerin sergilemiş oldukları riskli davranışların birbirleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak ergenlerin sosyal medya bağımlılığının sosyal kaygı düzeyleri ve sergiledikleri riskli davranışlar arasındaki ilişkide aracı bir rolü olduğuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalardan biri Echeburua ve Corral (2010) tarafından yapılan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve sergilenen riskli davranışlar ile ergenlerin sağlıklı sosyal ilişkiler kuramaması, iletişim becerilerindeki yetersizlikler gibi sosyal kaygı ile ilişkili değişkenler arasında bağlantıyı tespit ettiği çalışmadır. Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığının ergenlerde riskli davranışlar ile ilişkili olmasının yanında çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarında olumsuz rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir araştırmada, ergenlerde problemleri sosyal medya ve internet kullanımları incelenmiştir. Bu çalışmada sosyal medya ve internet gibi teknolojilerin ergen gruplarında ortalamanın üzerinde kullanıldığı ve bu durumun ergenlerin heyecan arama ve risk alma davranışlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Ektiricioğlu vd., 2020). Miers (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise sanal zorbalık, amacına uygun olmayan internet kullanımı ve riskli internet davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin sosyal medya kullanımı ile riskli internet davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmaların doğrultusunda sosyal medya bağımlılığının ergenlerde sosyal kaygı ve riskli davranışlar ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ve aracı bir rol oynadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç Eyyübiye ilçesindeki ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile riskli davranışlarının anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ve bu ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç Eyyübiye ilçesi özelinde düşünüldüğünde elde edilen bulgularda görüldüğü üzere sosyal kaygının riskli davranışları anlamlı düzeyde pozitif etkilemesinin yanında sosyal medya aracı değişkenin araştırmaya dahil edilmesiyle sosyal kaygının riskli davranışlarla ilişkisinde azalış meydana gelmektedir. Bu durum Eyyübiye ilçesinin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi ve yörenin kültürel özellikleri bağlamında incelendiğinde beklenen bir sonuçtur.

Son olarak gelecek araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, ergenlerin riskli davranışlarının sosyal kaygı ile ilişkili olduğu bulgusuna yönelik olarak, deneysel çalışmalarla ergenlerin riskli davranışlara etki eden sosyal kaygıları incelenebilir. Sosyal medya bağımlılığı bulunan ergenler üzerinde gerçekleştirilecek deneysel çalışmalarla sosyal kaygının bu davranışlara etkisi de incelenebilir. Bunun yanı sıra araştırmada incelenen sosyal kaygı ile birlikte bireylerdeki çeşitli değişkenler (özyeterlilik, umut, umutsuzluk vb.) arasındaki

ilişkilerin incelenmesi, araştırmanın kapsamının genişletilmesiyle mümkün olabilir. Araştırma aynı zamanda birden fazla bölgede de yürütülebilir. Okul psikolojik danışmanları ise araştırma sonuçlarını referans alarak ergenlerde sosyal medya bağımlılığının azaltılmasında veya önlenmesinde ve sosyal kaygının kontrol edilmesinde yönelik etkinlikler düzenleyebilirler. Son olarak, okul psikolojik danışmanları bilinçli internet ve sosyal medya kullanımı konusunda tarafından okullarda gerçekleştirilecek eğitimler, ergenlerde sosyal medya bağımlılığının riskli davranışları deneyimleme üzerine etkisini azaltmada etkili olabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan(02/03/2022 – 2022/22) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184.
- Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T. ve Brody, L. R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(6), 727-736. DOI: 10.1016 / j.janxdis.2009.02.013
- Bakken, I. J., Wenzel, H. G., Götestam, K. G., Johansson, A. ve Øren, A. (2009). Internet addiction among Norwegian adults: a stratified probability sample study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(2), 121-127. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2008.00685.x
- Beck, A. T., Emery, G. ve Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. Basic Books.
- Crone, E. A. ve Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636-650. DOI: 10.1038/nrn3313
- Dikeç, G., Pirinç, B., Kaya, B., Keleş, E., Akın, E., Hızmalı, A. ve Toprak, A. (2020). Gençlik Merkezini kullanan bir grup ergende akıllı telefon bağımlılığı ile sosyal medyadaki sosyal kaygıları arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Bağımlılık Dergisi*, 21(2), 99-107.
- Donovan, J. E. (2005). Problem behavior theory. *Encyclopedia of Applied Developmental Science*, 2, 872–877.
- Echeburua, E. ve Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones*, 22, 91-95.
- Ektiricioğlu, C., Arslantaş, H. ve Yüksel R. (2020). Ergenlerde çağın hastalığı: Teknoloji bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29(1), 51-64.
- Ercan, O. (2005). "Adolesanın Psikososyal Gelişimi", Ed. Müjgan Alikashiçoğlu, Gökmen Ercan ve Oya Ercan (Ed.). *Adolesan Sağlığı. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyumu Dizisi*, No:43 Deomed Medikal Yayıncılık. İstanbul, S:17-22
- Furby, L. ve Beyth-Marom, R. (1992). Risk taking in adolescence: A decision-making perspective. *Developmental Review*, 12(1), 1-44.
- Gander, M. J. ve Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Ed. Bekir Onur). İmge Yayınevi.
- Gençtanırım-Kuru, D., (2010). *Ergenlerde riskli davranışların yordanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J. ve Demotrovs, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. In *behavioral addictions: Criteria, evidence, and treatment. Criteria, Evidence and Treatment*, 22(7), 119-141.
- Griffiths, M. D., Pontes, H. M. ve Kuss, D. J. (2016). Online addictions: Conceptualizations, debates and controversies. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(2), 151-164.
- Kıran, S., Küçükboşancı, H. ve Emre, İ. E. (2020). Sosyal medya kullanımının kişiler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(4), 435-441.
- Kittinger, R., Correia, C. J. ve Irons, J. G. (2012). Relationship between Facebook use and problematic internet use among college students. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 15(6), 324-327.
- Lee, Y. K., Chang, C. T., Lin, Y. ve Cheng, Z. H. (2014). The Dark side of smartphone usage: psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373-383.
- Lee S., Cho Y., Park J. N., Park S., Eum S., Jung J. (2017). The mediation of social anxiety between self-monitoring and SNS addiction tendency. *Journal of Advanced Research in Dynamical & Control Systems*, 9, 595–603.

- Lim, S. A., You, S. ve Ha, D. (2015). Parental emotional support and adolescent happiness: mediating roles of self-esteem and emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 631-646. DOI: 10.1007/s11482-014-9344-0.
- Lindzey, G., Thompson F. ve Spring, B. J. (1988). *Psychology* (3rd edition). World Publ. Inc.
- Miers, A. C., Sumter, S. R., Clark, D. M., & Leigh, E. (2020). Interpretation bias in online and offline social environments and associations with social anxiety, peer victimization, and avoidance behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 44(4), 820–833. DOI: 10.1007/s10608-020-10097-1
- Monacis L., Palo V. D., Griffiths M. D., Sinatra M. (2017a). Exploring individual differences in online addictions: The role of identity and attachment. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 15(4), 853–868.
- Nielsen, K. E. J. (2008). *Social Anxiety and close relationships* [Unpublished master's thesis]. University of Calgary, Alberta, Canada.
- Perry, C.L. (2000). *Preadolescent and adolescent influences on health, Promoting health: Intervention Strategies From social and Behavioral Research*. National Academy Press.
- Seifert, K. L. ve Hoffnung R. J. (1991). *Child and development* (2nd edition). NewYork: Houghton Mifflin Comp.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological science*, 27(7), 1027-1035.
- Strasburger, V. (2007). Super-peer theory. *Encyclopedia of children, adolescents, and the media. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.*
- Turner, K., & Radomsky, A. S. (2020). The fear of losing control in social anxiety: An experimental approach. *Cognitive Therapy and Research*, 44(4), 834–845. DOI: 10.1007/s10608-020-10104-5
- Taş, İ. (2017). Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formunun (smbö-kf) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4(1), 27-40.
- Tsitsika, A.K., Tzavela, E.C., Janikian, M., Ólafsson, K., Iordache, A., Schoenmakers, T.M., Tzavara, C., & Richardson, C. (2014). Online social networking in adolescence: Patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning. *Journal of Adolescent Health*, 55, 141–147.
- Vannucci, A., Simpson, E. G., Gagnon, S., & Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 79, 258-274.
- Wegmann E., Stodt B., Brand M. (2015). Addictive use of social networking sites can be explained by the interaction of internet use expectancies, internet literacy, and psychopathological symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(3), 155–162.
- Yen J. Y., Yen C. F., Chen C. S., Wang P. W., Chang Y. H., Ko C. H. (2012). Social anxiety in online and real-life interaction and their associated factors. *Cyberpsychology Behavior & Social Networking*, 15(1), 7–12.

İletişim/Correspondence

Uzman Psikolojik Danışman Berkan DUMAN
Berkanduman44@gmail.com
 Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Şule BAŞTEMUR
sulebastemur@odu.edu.tr
 Ordu Üniversitesi

An Investigation of Graphic Questions Asked in Secondary Education Transition Exams in Türkiye in Terms of Graphic Literacy Skills

Üzeyir YENİÇERİ, *Erzincan Binali Yıldırım University, ORCID ID: 0000-0003-3993-9771*
Safure BULUT, *Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0002-5941-1790*

Abstract

Graphical literacy is an important skill area related to many skill areas required for 21st-century individuals. In this study, the questions asked about graphic literacy in the exams held for student selection and placement during the transition to secondary education in Turkey between 1998-2023 are examined in terms of the distribution of years, exam types, subtests, graphic types and graphic literacy skill dimensions. In the research, document analysis design, one of the qualitative research designs, was adopted. Directed content analysis was used to analyze the data. For the reliability of the research, negative case analysis and peer assessment were used. According to the results obtained from the research, questions about graphical literacy were mostly included in the old LGS system implemented between 1998-2003 and OKS system implemented between 2003-2008. We found that the SBS system included fewer questions about graphic literacy compared to other exams. It was determined that the questions about graphic literacy were mostly found in the science subtest. In the examination made for the graphic types, it was determined that the line graphs were the first in the number of questions asked, followed by the column and circle graphs, respectively. In the examination made in terms of graphic literacy skill dimensions, it was evaluated that 88.1% of the questions were asked to measure the graphic interpretation dimension, and no questions were asked about the graphic evaluation dimension.

Keywords: *Graphics, Graphics Literacy, Graphics questions, Secondary Education, Central Exams*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1715-1741
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1358186

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
10.09.2023

[Accepted](#)
24.12.2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Graphic literacy is part of 21st-century skills. It is linked to visual, digital, media literacy, and communication skills. Graphics are frequently encountered tools in daily life and require basic skills such as data representation and interpretation, so graphic literacy is important. The concept of graph is defined as "graph" or "form, pattern or representation with lines" in the online dictionary of the Turkish Language Association. Graphics are divided into five different categories by Fry (1981): linear, quantitative, spatial, pictorial, and theoretical. Chambers et al. (1983) define graphs as tools used to describe, explore, or summarize numerical data.

The concept of graphic literacy is associated with terms, such as reading, understanding, and perceiving graphics in the literature. This study focuses on the four sub-dimensional graphic literacy skills proposed by Wu (2004) by analyzing the common points in the literature. These dimensions include the ability to read, interpret, create, and evaluate graphs. Graph reading requires the ability to identify and compare data, while interpretation aims to produce information beyond the data. Graph construction involves making appropriate graphs, while evaluation aims to assess the accuracy and misleadingness of data. "The international assessment programs PISA and TIMSS give a weight of 20% to graphic literacy in their exams (OECD, 2009). Türkiye is not in a favorable position in these assessments. Therefore, it is important to analyze the graphic literacy questions in the transition to secondary education exams in Türkiye.

Purpose

This study aims to identify the types of questions by which graphic literacy skills, are measured in the transition to secondary education, which is an important milestone for students in Türkiye. In this study, the distribution of exam questions between 1999 and 2023 by years, exam types, graphic types, sub-disciplines, and graphic literacy skills were analyzed.

Method

In this research study, the questions of 45 exams used in student selection and placement in Turkish secondary education from 1998 to 2023 were examined with the document analysis method, one of the qualitative research methods. Directed content analysis was adopted in examining 177 questions that were determined to be asked about graphics in the exams. In directed content analysis, data are analysed using coding categories provided by an existing theory. The reason why this method is preferred is that it is based on the graphic literacy skills framework proposed by Wu (2004). Reliability was ensured through negative case analysis and peer assessment. The inter-coder agreement coefficients, in negative case analysis conducted at 1-month intervals and peer evaluations, met the minimum 80% agreement threshold as recommended by Miles and Huberman (1994).

Findings

According to the findings obtained from the current study, the old LGS and the OKS systems included more questions on graphic literacy. The least number of graphing questions were asked in the SBS system. It was found that the questions on graphic literacy were mostly found in the science subtest. In the analysis for graph types, it was determined that line graphs

were the first, followed by column and circle graphs respectively. It was evaluated that 19 of the 177 questions analysed in terms of graphic literacy skill dimensions were asked to measure graphic reading, 156 were asked to measure graphic interpretation and two were asked to measure graphic creation. Any questions were asked about the graph evaluation dimension. It was found that questions measuring graph reading were mostly asked in the mathematics test, while questions on graph interpretation were mostly included in the science subtest. The use of multiple-choice questions in exams conducted with the central system makes it difficult to measure graphics creation. Therefore, it was concluded that there were only two questions that were evaluated to be related to graphics creation in the exams.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, it was determined that a large proportion of the questions asked about graphic literacy were related to graphic interpretation. This result coincides with the result of Yalçın & Duran (2022). However, it was evaluated that no questions were asked for graphic assessment. In the study by Ozmen et al. (2020), which measured the graphic literacy skills of 8th-grade students, it was concluded that students failed especially in the graphic evaluation dimension. In the 21st century, when considered together with the fact that individuals can be exposed to a large amount of data and deceptive content, the importance of measuring these skills of students who will move on to secondary education emerges. In this context, it is recommended that exams should include questions related to graphical assessment.

Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Sorulan Grafik Sorularının Grafik Okuryazarlığı Becerileri Açısından İncelenmesi

Üzeyir YENİÇERİ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3993-9771
Safure BULUT Ortadoğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5941-1790

Öz

Grafik okuryazarlığı 21. yy. bireyleri açısından gerekli olan birçok beceri alanı ile ilişkili ve önemli bir beceri alanıdır. Bu çalışmada 1998-2023 yılları arasında Türkiye'de ortaöğretime geçişte öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla yapılan sınavlarda grafik okuryazarlığına yönelik sorulan sorular; yıllara, sınav türlerine, alt testlere, grafik türlerine ve grafik okuryazarlığı beceri boyutlarına dağılımı açısından incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi deseni benimsenmiştir. Verilerin analizi için yönlendirilmiş içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için olumsuz durum analizi ve akran değerlendirmesinden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre grafik okuryazarlığına yönelik sorular 1998-2003 yılları arasında uygulanan eski LGS ve 2003-2008 yılları arasında uygulanan OKS sisteminde daha çok yer almıştır. SBS sisteminde grafik okuryazarlığına yönelik sorulara daha az yer verildiği görülmüştür. Grafik okuryazarlığına yönelik soruların en çok fen bilimleri alt testinde bulunduğu tespit edilmiştir. Grafik türleri için yapılan incelemede sorulan soru sayısında ilk sırada çizgi grafikleri daha sonra sırasıyla sütun ve daire grafiklerine yer verildiği belirlenmiştir. Grafik okuryazarlığı beceri boyutları bakımından yapılan incelemede ise sorulan soruların %88,1'inin grafik yorumlama boyutunu ölçmeye yönelik sorulduğu, grafik değerlendirme boyutuna yönelik hiç soru sorulmadığı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Grafik, Grafik Okuryazarlığı, Grafik Soruları, Ortaöğretim, Merkezi Sınavlar



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1715-1741
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1358186

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.09.2023

Kabul Tarihi
24.12.2023

Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Sorulan Grafik Sorularının Grafik Okuryazarlığı Becerileri Açısından İncelenmesi

Teknolojinin gelişmesinin bir sonucu olarak üretilen veri miktarı her geçen gün büyümektedir. Grafikler büyük veri kütlelerini özetleyerek bireyler arasında iletişimi sağlamaktadır (Börner vd., 2019). 21. yüzyılda bireyler günlük yaşamlarında televizyon, gazete, dergi, reklam panoları ve sosyal medyada sürekli grafikler ile karşılaşabilmektedir (Roberts ve Brugar, 2017). 21.yüzyıl becerileri arasında açıkça grafik okuryazarlığı ifade edilmese de görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma ve iletişim becerileri gibi çeşitli beceriler açıklanırken grafiklere yönelik açıklamalara yer verildiği görülmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). 21. yy. için ifade edilen tüm beceriler son derece önemli olsalar da hepsi değişkenler tarafından oluşturulan veriye ve bu verinin görsel temsili olarak grafiklere ve grafik okuryazarlığına ihtiyaç duymaktadır (Glazer, 2011; Vista, 2020).

Çağın ihtiyaçlarına göre rekabet edebilecek bireyler yetiştirmek amacıyla politika belirleyiciler uluslararası değerlendirmeleri dikkate almaktadır. Bu bakımdan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) fen bilimleri, matematik okuryazarlığı ve okuduğu anlama alanlarında eğilimin ne yönde olduğunu anlamak için önemli veriler sağlamaktadır (Breakspear, 2012). PISA matematik okuryazarlığını matematiğin alışlagelmiş cebir, geometri ya da analiz gibi alt disiplinleri üzerinden ölçmek yerine “değişim ve büyüme” ve “uzay ve şekil” isimli yeni alanlar üzerinden ölçmektedir (Aoyama ve Stephens, 2003). Burada “değişim ve büyüme” alanın odak noktasında veri analizi ve istatistiğin olduğu ifade edilebilir. Dossey (1997) nicel/matematiksel okuryazarlığın 6 bileşeninden en temel bileşeninin veri temsili ve yorumlama olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda grafik okuryazarlığı, 21.yüzyılda yaşayan bir bireyin ihtiyaç duyabileceği becerilerin merkezinde yer alan becerilerden birisidir.

Grafik Kavramı ve Grafik Okuryazarlığı

Grafik kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından "çizge" veya "biçim, desen veya çizgilerle gösterme" olarak tanımlanır. Grafikler, Fry 'a (1981) göre çizgisel, kantitatif, uzamsal, resimsel ve kuramsal olarak beş sınıfa ayrılır. Özellikle matematik eğitimi açısından önemli olan tür, kantitatif/nicel grafiklerdir. Grafikler, genellikle sayısal verileri tanımlamak, keşfetmek veya özetlemek için kullanılır. Chambers ve diğerlerine (1983) göre grafikler sayısal verileri tanımlama, keşfetme veya özetleme amacıyla kullanılan araçlardır. Argun vd. (2014) ise bu tanıma ek olarak grafiklerin karmaşık bilgileri basitleştirmesi, örüntü ve eğilime dikkat çekmesi gibi işlevlerine dikkat çekmiş bazı grafik türlerinin çizgi grafiği, daire grafiği, serpm grafiği, histogram ve resim grafiği olarak ifade edilebileceği bildirmişlerdir.

Dreyfus ve Eisenberg (1990)'e göre bir grafiği okumak, öğrenilmiş bir beceridir ve kendi kendine gerçekleşemez. Readence ve diğerlerine (2004) göre grafik okuryazarlığı ders kitapları, kuramsal olmayan ticari kitaplar ve gazetelerde yer alan metinleri zenginleştirmek amacıyla kullanılan şemalar, haritalar, grafikler ve elektronik tablolar, zaman çizelgeleri, çizgi filmler, fotoğraflar gibi diğer görsel sunumları yorumlamak, okumak, sunmak ve oluşturmak için grafiksel araçları kullanma becerisini içerir. Grafik okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde grafik okuryazarlığı ile ilişkili olarak “understanding graphics/grafik anlama”; “graph comprehension/grafik kavrama” “graph reading/grafik okuma” ya da “graph sense/grafik algısı” gibi kavramların kullanılabildiği görülmektedir. Alacaci ve diğerleri (2011) çalışmalarında grafik anlamayı (understanding graphics) “okuyucuların grafiklerden anlam çıkarma kabiliyeti”

şeklinde tanımlamışlardır. Bir diğer çalışmada Friel ve diğerleri (2001) grafik algısını (graph-sense), “grafiğin kullanılacağı yer ve içereceği veri türüne göre hangi grafiğin daha kullanışlı olacağını bilme” olarak tanımlamıştır. Curcio (1987) “grafik okuma becerisi” (graph-reading-ability) şeklinde ele aldığı kavramı veriyi okuma (reading-data), verilerin arasını okuma (reading-between-data) ve verilerin ötesini okuma (reading-beyond-data) şeklinde 3 aşamaya ayırmıştır. Verileri okuma grafikte açıkça görülebilen bilgileri ifade etme becerisi olarak ele alınırken, verilerin arasını okuma bir grafikte sunulan bilgilerin yorumlanması ve bütünleştirilmesine denk gelmektedir. Verilerin arasını okumada okuyucu cevaba erişmek için bir mantıksal akıl yürütme sürecini işe koşmaktadır. Verilerin ötesini okumada ise okuyucu soruları yanıtlamak için grafiği genişleterek tahminde bulunur veya çıkarım yapar. Bu aşamada okuyucunun soruya yanıt vermesi için grafiğin içerdiği verinin bağlamına dair bilgiye de sahip olması gereklidir.

Grafik okuryazarlığı becerileri üzerine yapılan araştırmalarda başvurulabilecek bir diğer kaynak olarak Wu (2004) ise grafik okuryazarlığı çalışmalarında sadece grafik okuma ve yorumlama üzerine odaklanıldığını; ancak grafik okuryazarlığının yanıltıcı grafiklerin tanınmasını ve grafiğin hatalı yapılandırılıp yapılandırılmadığını anlamayı içeren grafik değerlendirme ve grafik oluşturma becerisini de içerdiğini savunmuştur. Wu’nun (2004) çalışmasında, (i)grafik okuma, verileri doğrudan bir veya daha fazla grafikten çıkarma ve gösterilen açık veriler üzerinde işlem yaparak bilgi oluşturma, (ii)grafik yorumlama bir veya daha fazla grafikten fikirler oluşturma, (iii)grafik oluşturma verileri grafik biçiminde gösterme ve (iv)grafik değerlendirme ise doğruluğu veya etkililiği konusunda bir grafiği değerlendirme olarak ele alınmaktadır.

Ozmen ve diğerleri (2020) ise 8. sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada grafik okuryazarlığı becerilerini büyük ölçüde Curcio’nun (1987) 3 aşamalı açıklamasına dayalı olarak açıklamışlardır. Bununla birlikte Wu’nun (2004) konuyla ilgili literatür eleştirisini yineleyerek literatürdeki çalışmaların grafik okuma, çizme ve yorumlama yönleri incelediğini; ancak grafik okuryazarlığının okuma, çizme, yorumlama becerilerine ek olarak grafik içindeki hataları fark etme ve grafiği değerlendirme yönlerinin de değerlendirilmesi gerektiği ifade etmişlerdir. Buna dayanarak grafik okuryazarlığı becerilerini grafik okuma, yorumlama, çizme, karşılaştırma ve değerlendirme becerileri şeklinde 5 alt boyutta ele almışlardır. Buna göre (i)okuma, grafiklerdeki verileri temel bir biçimde okuyabilmeyi, (ii)yorumlama, grafikler üzerinde çıkarımlarda bulunabilme ve verileri ilişkilendirebilmeyi, (iii)çizme, bağlam için uygun grafik türünü belirleyerek doğru bir şekilde çizilebilmeyi, (iv)karşılaştırma, veriler için hangi grafik türünün anlamlı olduğunu belirleyebilmeyi ve değerlendirme ise grafik türünün veya grafik çiziminin uygunluğunu değerlendirebilmeyi içermektedir.

Yukarıdaki çalışmalar göz önünde bulundurularak grafik okuryazarlığı becerileri bu çalışmada grafik okuma, yorumlama, oluşturma ve değerlendirme olarak 4 alt boyutta ele alınmıştır. Buna göre grafik okuma becerisi, grafikte gösterilen veriden herhangi bir örnek noktayı belirleyebilme ve noktaları birbiri ile kıyaslayabilme becerisidir. Örneklendirmek gerekirse bir sütun grafiğinde herhangi iki grubun frekansını belirleyerek, birbiri ile karşılaştırma yapma grafik okuma becerisidir. Grafikten direkt olarak algılanabilen bilgilerin ifade edilmesi olarak da ele alınabilir. Bu açıdan Curcio’nun (1987) veriyi okuma aşamasına denk geldiği ifade edilebilir. Grafik yorumlama becerisi grafikten okuduğu değerler için grafikte direkt olarak verilmeyen bir bilgiyi üretme süreci olarak ele alınmaktadır. Örneklendirmek için Türkiye’de satılan araç tiplerine göre araç sayısının gösterildiği bir sütun grafiğinden satılan araçların

%63'ünün otomobil olduğu ifade edilmesi grafik yorumlama becerisidir. Grafik yorumlama becerisinde grafikten elde edilen okumalar neticesinde bir akıl yürütme sürecinden geçirip grafikte gösterilmeyen bir konu hakkında çıkarım yapmak gerekmektedir. Bu yönü ile grafik yorumlama becerisinin grafik okuma becerisini kapsadığı ifade edilebilir. Grafik oluşturma becerisi veriye uygun olan grafiği tüm yapısal unsurları ile eksiksiz bir şekilde oluşturma becerisidir. Yapısal unsurlara örnek olarak sütun grafiğinde, grafiğin ismi, eksen isimleri, eksenler, eşit aralıklılandırılmış değer çizgileri, sütunlar, kılavuz çizgiler verilebilir. Grafik değerlendirme becerisi ise bir grafiğin veri tipine uygunluğu, yanlılılığı, hatalı olup olmadığını değerlendirme becerisidir. Örnek için verilen bir sütun grafiğinde frekans ekseninin hangi değerden başladığına dikkat edilmesi grafik değerlendirme becerisidir.

Mevcut Matematik Öğretim Programlarında Grafik Okuryazarlığı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu eğitimin üç kademesinde de grafik kavramı ve grafik okuryazarlığına yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Bu kazanımlar okul öncesi eğitim döneminde nesne grafikleri ile başlayıp, zorunlu eğitimin ilk basamağı olarak ilkökul 2.sınıf düzeyinde nesne, resim, şekil grafikleri, sütun grafikleri, daire grafikleri, çizgi grafikleri, histogram, bazı özel programa sahip liselerde ise kutu-çizgi grafikleri ve dal-yaprak grafikleri şeklinde 12.sınıf düzeyine kadar sıralanmaktadır. Grafikler ve grafik okuryazarlığına yönelik kazanımlar zorunlu eğitimin ilk kademesi olarak ilkökulda sadece veri işleme öğrenme alanında varken ikinci kademe de ise veri işleme öğrenme alanına ek olarak 8.sınıfta sayılar ve cebir öğrenme alanında da kendilerine yer bulmuşlardır. Son olarak lise düzeyinde ise 9.sınıf düzeyinde veri sayma ve olasılık öğrenme alanında grafikler ile ilgili kazanımlar bulunurken her sınıf düzeyinde sayılar ve cebir öğrenme alanlarında grafik kazanımları bulunmaktadır. Ayrıca 11.sınıf düzeyinde geometri öğrenme alanının trigonometri ve analitik geometri alt öğrenme alanlarında da grafiklere yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018a-2018b). Tablo-1 her bir kademe de kazanımların öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Tablodan görüldüğü üzere MEB müfredatlarında grafikler ve grafik okuryazarlığı ile ilgili kazanımlar ağırlıklı olarak lise kademesinde sayılar ve cebir öğrenme alanında yığılmıştır. Ortaokul kademesinde ise genellikle veri işleme öğrenme alanında grafikler ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 1

Matematik Öğretim Programlarının Grafiklere Yönelik Kazanımlar

Kademe	Okul Önc.	İlkokul					Ortaokul					Lise				
	:	1	2	3	4	Top.	5	6	7	8	Top.	9	10	11	12	Top.
Sayı. ve İşlemler	--	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	3	7	4	8	22
Veri İşleme	1	-	1	2	4	7	2	1	3	2	8	2	-	-	-	2
Geometri	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2

Grafik türlerinin matematik öğretim programlarındaki dağılımı incelendiğinde, okul öncesi eğitimde bilişsel gelişim kazanımları arasında nesne ve şekil grafiklerine ilkökulda ise nesne, resim, şekil ve sütun grafikleri gibi sadece kategorik değişkenlerin gösterilmesine yönelik grafiklere yer verildiği görülmektedir. Ortaokulda ise bunlara ek olarak yüzde kavramı ve çember-daire öğretiminden sonra daire grafiklerine yer verilmektedir. 7.sınıf düzeyinde zaman serilerinin çizgi grafikleri programa dâhil olurken ilgili kazanımın açıklamalarında iki veri grubuna

ait grafik oluşturma çalışmalarına yer verilmesi gerektiği, yanlış yorumlamalara yol açan çizgi grafiklerine de değinilmesi istenmiştir. Açıklamada yanlış yorumlamalara yol açacak çizgi grafikleri ifadesi ile grafiklerin birim ayrıtılaraklandırılmasından dolayı yanıltıcı olabileceğine dair açıklamalarda bulunulması istenmiştir. Örneğin iki değişkenden birinin artışı diğerine göre çok fazla değilken eksenlerdeki birim değişiklikleri ile değişim oranı büyük gösterilebilir. Bu tür yanıltıcı grafiklere dikkat çekilmesi istenmiştir. Ortaokulun son sınıf düzeyinde iki değişken arasındaki ilişkilerin irdelendiği çizgi grafiklerine dair kazanımlara yer verilmiştir. Ancak burada yer verilen kazanımların veri işleme öğrenme alanında değil de sayılar ve cebir öğrenme alanında yer bulmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin grafikler ile modellenmesi öğrencilere gösterilmektedir (MEB, 2018a).

Lise düzeyine gelindiğinde ilk olarak 9.sınıfta kartezyen çarpım grafiklerine dair kazanımlara yer verilmiştir. Ortaokul son sınıfta tanıtımı yapılan kartezyen düzlem üzerinde sıralı ikililerin yerleşimlerinin gösterilmesi ile aslında grafik okuma için temel olabilecek iki değişkeni ilişkilendirmenin hissettirilmesi amaçlanmıştır. Yine 9.sınıfta birinci dereceden denklemlerin çözümünde cebirsel form ve grafiksel gösterim arasında ilişki kurulmasına dair kazanımlar yer almaktadır. 9.sınıf düzeyinde son olarak ise veri işleme ve olasılık öğrenme alanında histogramlar tanıtılmaktadır. 9.sınıf düzeyinde fen liseleri için hazırlanan matematik öğretim programında saçılım grafikleri ve kutu-çizgi grafiklerine yönelik kazanımlara da yer verilmiştir. 10.sınıf ve sonraki sınıflarda veri işleme ve olasılık öğrenme alanında grafikler artık ele alınmamaktadır. 10. sınıfta sayılar ve cebir öğrenme alanında fonksiyonlar konusunun ağırlıklı olarak ele alınması ile doğrusal fonksiyon grafikleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca fonksiyon grafiklerinin yorumlanmasına dair bir kazanımda bu düzeyde bulunmaktadır. 11.sınıf düzeyinde yeni müfredat ile geometri ve ölçme öğrenme alanı altına alınan trigonometrik fonksiyonların grafiklerine dair kazanımlar ve analitik geometride doğrunun analitik incelenmesi başlığı altında grafiklere yer verilmiştir. Sayılar ve cebir öğrenme alanında ise 2.dereceden fonksiyonların grafiklerine dair kazanımlar ve bir fonksiyonunun $y = f(x) \pm b$, $y = f(x \pm a)$, $y = k \cdot f(x)$, $y = f(k \cdot x)$, $y = -f(x)$ ve $y = f(-x)$ gibi farklı dönüşümlerin grafiği nasıl etkileyeceğine dair kazanımlar bulunmaktadır. 12.sınıf düzeyinde ise sayılar ve cebir öğrenme alanında öncelikle üstel ve logaritmik fonksiyonların grafikleri daha sonra limit, türev ve integral hesap üzerine grafik kazanımları görülmektedir (MEB, 2018b).

Uluslararası Değerlendirmelerde Grafik Okuryazarlığı

Türkiye’de zorunlu eğitimin 1999 yılında 8 yıla çıkarılmasından sonra uluslararası bazı değerlendirme sınavları uygulanmaya başlanılmıştır. Bu sınavlarda biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı (Programme for International Student Assessment [PISA]), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından yapılmaktadır. Türkiye’de öğrenim gören 15 yaş grubu öğrencilerden seçilen örneklemelerde 2000 yılından beri 3 yıllık aralıklarla uygulanan sınavda ülke sıralaması genelde ortalamanın altında kalmaktadır. PISA’da yapılan değerlendirmede ortaya çıkan sonuçların genel anlamda kötü olduğu sonucu yapılan değerlendirmede kullanılan soruların içeriğini sorgulamaya yönlendirmektedir.

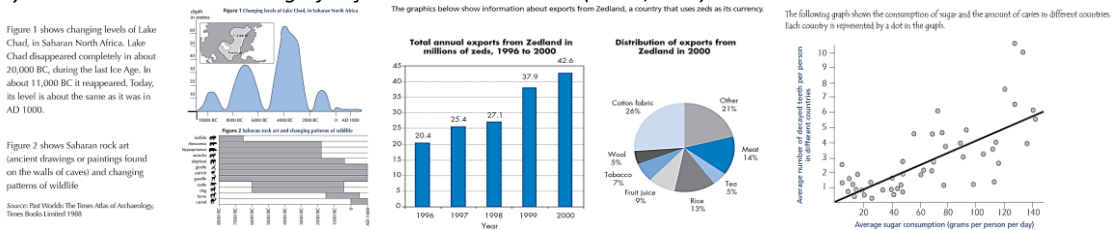
Her yapılan PISA’da sorulan sorulardan bazı örnek sorular yayımlanmaktadır. Ancak sınavın yapıldığı yılın ağırlıklı alanına göre yayınlanan sorular ve soru adetleri farklılık göstermektedir. 2009 yılında OECD tarafından o yıla kadar yapılan sınavlardan okuma becerileri,

fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarında sorulan soruların bir örnek listesi yayınlanmıştır (OECD, 2009). Bu yayında 17 okuduğunu anlama becerileri ünitesi, 34 fen okuryazarlığı ünitesi ve 50 matematik okuryazarlığı ünitesinde sorulan örnek sorulara yer verilmiştir. Bu örnek üniteler içerisinde değişken sayıda sorular yer almaktadır. Örneğin okuduğunu anlama becerilerini ölçen bir ünite içerisinde 6 soru yayımlanmıştır. Fen okuryazarlığını ölçen üniteler içerisinde genellikle 3 ya da 4 soru sorulmaktadır. Ancak matematik okuryazarlığını ölçen ünitelerde ünite altında tek sorunun sorulduğu üniteler yer almaktadır.

Yayımlanan bu sorular içerisinde grafik okuryazarlığı ile ilgili olanlar incelendiğinde grafik içeren soruların sadece matematik okuryazarlığı alanına özgü olmadığı okuduğunu anlama ve fen okuryazarlığı becerilerini ölçen ünitelerde de grafik içeren sorulara yer verildiği görülmektedir. PISA’da okuryazarlık becerilerine yönelik yayınlanmış 17 ünite arasında 2 ünite grafik içeren soru olduğu görülmektedir. Fen okuryazarlığı becerilerini ölçen 34 ünite ise 7 ünite grafik içermektedir. Matematik okuryazarlığını ölçen yayımlanmış 50 ünite arasında ise 13’ü grafik içermektedir. Toplamda yayımlanan 101 ünitenin 22’sinin grafik içerdiği görülmektedir.

Şekil 1

Yayımlanan PISA sorularından grafik içeren sorulara örnekler (OECD,2009).



Ülkemizin katıldığı uluslararası değerlendirme sınavlarından bir diğeri ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement[IEA]) tarafından projelendirilen TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması’dır. TIMSS matematik ve fen okuryazarlığı için yaptığı değerlendirmelerinde öğrenme alanları tanımlayarak değerlendirme yapmaktadır. Türkiye’nin katıldığı sınavlarda matematik okuryazarlığı için 8. sınıf düzeyinde 1999 yılında kesirler ve sayı hissi, cebir, ölçme, geometri ve veri sunma-analiz etme-olasılık olmak üzere 5 öğrenme alanında sorular sorulmuştur. 2007 ve sonraki yıllarda sorulan sorular için bu öğrenme alanları 4’e düşürülerek sayılar, geometri, cebir, veri ve olasılık şeklinde düzenlenmiştir. TIMSS değerlendirmelerinde grafiklere veri ve olasılık öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. 2019 yılında yapılan TIMSS sonuçları için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan raporda Mullis ve Martin’den (2017) alıntı yapılarak veri ve olasılık öğrenme alanı için aşağıdaki açıklamaya yer verilmiştir (MEB, 2020).

“Günümüzde geleneksel veri gösterimi biçimleri (ör. çubuk, çizgi, pasta grafikleri vb.) gittikçe yeni grafik biçimleriyle (ör. infografikler) desteklenmektedir. Sekizinci sınıfta öğrenciler farklı gösterim türlerini okuyabilmeli ve bu gösterimlerin içerdiği bilgileri anlayabilmelidir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin veri dağılımlarına, istatistiklere ve bunların grafiklerle nasıl ilişkili olduğuna aşina olmaları da önemlidir. Öğrenciler verileri nasıl toplayacağını, organize edeceğini ve gösterimini nasıl yapacağını bilmelidir.”

TIMSS değerlendirmesinde de PISA’da olduğu gibi kullanılan soruların tamamı yayınlanmamaktadır. 2019 yılında yapılan sınavda kullanılan sorular arasında da grafik sorularına

yer verildiği görülmektedir. Bazı örnek soruları incelemek için Mullis ve Martin (2017) tarafından hazırlanan TIMSS-2019 Değerlendirme Çerçevesi Raporu'nun Ek-B kısmı incelenebilir.

PISA ve TIMSS gibi değerlendirmelerde kullanılan grafik okuryazarlığı ile ilişkili sorular incelendiğinde daire, sütun, çizgi gibi güncel ortaokul matematik öğretim programında yer alan grafik türlerinin yanı sıra saçılım grafikleri gibi grafiklere de yer verildiği görülmektedir. Ayrıca sorulan soruların tek bir grafik üzerinden basit grafik okuma yerine aynı durum ile ilişkili birden fazla grafik üzerinden çıkarım yaparak yorum yapmaya ve bir grafik üzerinden yapılan yorumun doğruluğunu grafiği değerlendirerek sorgulamaya dayalı sorular olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemizde ortaöğretime geçişte önemli bir yere sahip olan merkezi sistem sınavlarında kullanılan grafik okuryazarlığına yönelik soruların niteliğini sorgulatmaktadır.

Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Tarihsel Dönüşümü ve Grafik Okuryazarlığı

Eğitim sistemlerinde kademeler arasında geçiş, üzerinde en fazla tartışılan konulardan birisidir (Demir ve Yılmaz, 2019). Türkiye'de ortaöğretime geçiş sistemi tarihi 1955 yılında yapılan Maarif Kolejlere sınavı ile başlamaktadır (Atılgan, 2018). Bu tarihten günümüze kadar öğrencilerin yaşadıkları sınav streslerinin azaltılması, sınavın ayırt ediciliği ve güvenilirliği gibi niteliklerin yükseltilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve yapılan uluslararası değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar gibi çeşitli gerekçeler ile çok sayıda değişiklik yapıldığı görülmektedir (Atılgan, 2018; Demir ve Yılmaz, 2019; Dönmez ve Dede, 2020). Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarıldığı 1997 yılından sonra yapılan değişiklikleri incelediğimizde uygulanan sınav sistemleri ve sınav içerikleri Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş Sistemleri

Tarih	Sınav Adı	İçeriği
1998-2003	LGS	Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler dersleri için 25'şer olmak üzere toplam 100 sorudan oluşan sınavda öğrencilere 120 dakika süre verilmiştir.
2004-2008	OKS	Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler dersleri için 25'şer olmak üzere toplam 100 sorudan oluşan sınavda öğrencilere 120 dakika süre verilmiştir.
2008-2011	SBS(Çoklu)	Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil derslerinden 6,7 ve 8 sınıflarda sırası ile 80, 90 ve 100 sorudan oluşan 3 farklı sınıf düzeyinde yapılan bir sınavdır.
2011-2013	SBS(Tekli)	Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil derslerinden sadece 8. sınıf düzeyinde yapılan 100 soru için 120 dakika süre tanınan bir sınav sistemidir.
2013-2017	TEOG	Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her yıl iki farklı dönemde yapılan yazılı yoklamalarının merkezi sistem ile yapılmasına dayalı bir sistemdir. Her dönem için 6 dersten toplamda 12 oturumda uygulanmıştır. Sınavlara katılmayan öğrenciler için mazeret sınavları yapılmıştır.
2018----	LGS(Yeni)	Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden sözel ve sayısal bölüm olmak üzere iki farklı oturumda sırası ile 50 ve 40 olmak üzere toplam 90 sorudan oluşan bir sınavdır. Bu sınavda öğrencilere sözel bölüm oturumu için 75 sayısal bölüm oturumu için ise 80 dakika süre tanınmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan sorulara yönelik ilginin arttığı görölmektedir. Özellikle LGS sistemine geçiş ile birlikte beceri temelli soruların kullanılmaya başlanılması bu yöndeki araştırmaların sayısında artışa neden olmuştur. Geçmiřten bugüne çok sayıda araştırma ortaöğretime geçişte merkezi sistem sınavlarında kullanılan soruları çeşitli değişkenler ačasından değerlendirmiştir. Bu araştırmalardan bazılarının sınavlarda sorulan sorulara yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini (Güler vd., 2019; Kablan ve Bozkuř, 2021; şivkın vd., 2020; Tortop vd., 2022; Zayimođlu-Öztürk ve Aksoy,2014); bazılarının ise soruları Bloom Taksonomisi ačasından incelediği (Ekinci ve Bal, 2019; Karaman, 2016; şahin, 2022; Yakalı, 2016) görölmektedir. Bunların haricinde Yařar-Er (2008) ve Dönmez ve Dede (2020) çalışmalarında OKS, TEOG ve LGS sınavlarında kullanılan matematik sorularını matematiksel yeterlikler ačasından incelemişlerdir. Tutak ve Farırmaz (2022) çalışmalarında LGS soruları ve ders kitaplarındaki soruları MATH taksonomisine göre incelemişlerdir. Öztürk ve Masal (2020) ise merkezi sistem sınavlarında sorulan soruların PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri ačasından sınıflandırılmasını yapmışlardır.

Bu araştırma kapsamında yürütölen literatür taramasında Türkiye’de yapılan merkezi sistem sınavlarında sorulan soruları grafikler ve grafik okuryazarlığı üzerine odaklanarak inceleyen sadece bir çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışma Yalçın ve Duran (2022) tarafından 2018-2021 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarında Türkçe ve matematik alt testlerindeki soruları kendi tanımladıkları “Üç Boyutlu Grafik Okuryazarlığı Modeli” ve PISA yeterlilik düzeylerine göre incelemişlerdir. Ancak Yalçın ve Duran (2022) tarafından tanımlanan grafik okuryazarlığı modelinde grafik okuryazarlığı becerileri grafiği okuma-anlama, yorumlama ve grafik ile ilgili model kurma-birbirine dönüştürme olmak üzere 3 alt boyutta ele alınmıştır. Bu çalışma iki yönü ile Yalçın ve Duran’ının (2022) çalışmasından farklıdır. İlk olarak grafik okuryazarlığı becerileri yukarıda acaıkladığı üzere 4 alt boyuta ayrılmıştır. İkinci olarak ise bu araştırmada 1998 yılından 2023 yılına kadar yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarındaki soruların değerlendirilmesi grafik okuryazarlığının ölçölmesi bakımından geçmişe yönelik bir perspektif sağlamaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu araştırma 1998 yılından 2023 yılına kadar yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarında grafikler ve grafik okuryazarlığı ile ilgili soruların grafik okuryazarlığı beceri alanlarını, grafik türlerini ve yıllara göre değişimini incelemeyi amaçlamaktadır. Grafik okuryazarlığı becerisi 21.yüzyıl bireyleri ačasından önemli bir beceridir. Günümüzde bireyler maruz kaldıkları yüklü veri, sosyal medya aracılığı ile yaygınlaşan aldatıcı istatistiksel veriler ve yanıltıcı içeriklerden kendilerini korumak için grafik okuryazarlığına ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca TIMSS -2019 Türkiye Ön Raporu’nda da ifade edildiği gibi günümüzde daire, sütun, çizgi vb. gibi alışlagelmiş grafik türlerinin haricinde daha yaratıcı grafiksel gösterimlerin yaygınlaşmaya başladığı görölmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin çađa ayak uydurabilmelerini sağlamak amacıyla öğretim programlarında ve yapılan merkezi değerlendirmelerde bu yönde adımların atılması gerekir. Bu adımlar ise her eğitim politikasında olduğu gibi bilimsel araştırmaları temel almalıdır. Bu araştırma grafik okuryazarlığının ölkemizdeki merkezi sistem sınavlarındaki durumunu ortaya koyarak bu alanda eğitim politikalarının belirlenmesine katkı sağlayabileceği için önemli görölmektedir.

Bu bağlamda 1998-2023 yılları arasında ortaöğretime geçiş için yapılan merkezi sistem sınavlarında grafiklere yönelik soruların incelendiği bu çalışmada aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır: Grafik okuryazarlığına yönelik soruların;

- i. Yıllara ve sınav türlerine göre dağılımı nasıldır?
- ii. Öğrenme alanlarına ve alt testlere dağılımı nasıldır?
- iii. Grafik türlerine göre dağılımı nasıldır.
- iv. Grafik okuryazarlığı beceri boyutlarına dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi çalışmasıdır. Doküman incelemesi Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. Corbetta (2003; akt. Kırıl, 2020) doküman incelemesinde incelenebilecek dokümanları kişisel ve kamusal olarak iki alt gruba ayırmaktadır. Buna göre kişisel dokümanlar bireylerin kendi yaşamları bağlamında ürettikleri belgeler olarak ele alınırken, kamusal dokümanlar kamuyu ilgilendiren, toplumsal yaşam bağlamında üretilen dokümanları tanımlamaktadır (Corbetta, 2003). Araştırmacılar yazılı dokümanların yanı sıra, grafik temelli, harita, şema, grafik, fotoğraf gibi birçok kaynağı da doküman incelemesi kapsamında inceleyebilirler (Glesne, 2011; Merriam ve Tisdell, 2015).

İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında 1998-2023 yılları arasında Türkiye'de ortaöğretime geçişte öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan 6 farklı sistem kapsamında yapılan toplamda 45 sınav incelenmiştir. İncelenen sınavların uygulandığı yıllar ve soru sayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

İncelenen Dokümanlardaki Soru Sayıları

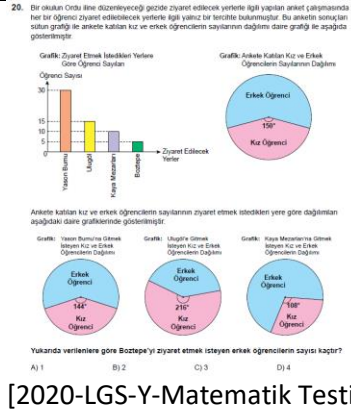
Yıllar	Türler	Uygulanma Sayısı	İncelenen Soru Sayısı
1998-2004	LGS-E	7	7*100=700
2005-2008	OKS	4	4*100=400
2008-2010	SBS-6	3	3*80=240
2008-2011	SBS-7	4	4*90=360
2009-2013	SBS-8	5	5*100=500
2014-2017	TEOG	4*20 Oturum	960
2014-2017	TEOG-M	4*20 Oturum	960
2018-2023	LGS-Y	6*2 Oturum	6*90=540
Toplam			4660

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öncelikle ifade edilen sınavlarda kullanılan toplamda 4660 soru arasından grafiklere yönelik soruların toplam 177 soru tespit edilmiştir. Bu tespit yapılırken tablolar, resim, çizim, fotoğraf vb. görseller, şemalar grafik içeren sorulara dahil edilmemiştir. Grafik içeren sorular öğretim programlarında yer verilen grafik türlerinden şekil, sütun-çubuk, daire ve çizgi grafiği, koordinat düzlemi vb. grafik türlerini barındıran sorular olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında grafik içeren soru olarak kabul edilen ve edilmeyen sorulara örnekler aşağıda sunulmuştur.

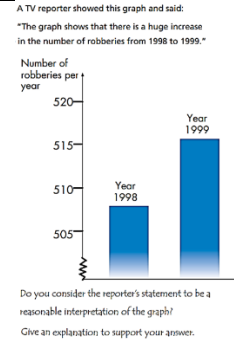
Yorumlama

Bir veya daha fazla grafikten okuduğu değerler için grafikte direkt olarak verilmeyen bir bilgiyi üretme



Değerlendirme

Bir grafiğin veri tipine uygunluğu, yanlışlığı, hatalı olup olmadığını değerlendirme



*Not: İncelenen ortaöğretime geçiş sınavlarında grafik değerlendirme sorusuna rastlanılmadığı için örnek soru olarak PISA sınavlarından yayımlanan soru alınmıştır.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma sürecinde bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla olumsuz durum analizi ve akran değerlendirilmesi kullanılmıştır. Erlandson ve diğerlerine (1993) göre olumsuz durum analizi araştırmacıların veriler arasında sonucu yanlışlama eğilimindeki veri parçalarını gözden geçirerek yeniden değerlendirmeyi içermektedir. Bu inceleme sonuçları arasındaki farklılıklar giderilene kadar sürekli devam ettirilir. Bu çalışmada grafik okuryazarlığına yönelik incelenen 177 soru birer ay aralıklarla 3 sefer kodlama yapılmış ve soruların ölçmeyi hedeflediği grafik okuryazarlığı alanları belirlenmiştir. Bu sayede grafik okuryazarlığının okuma, yorumlama, oluşturma ve değerlendirme boyutlarının tanımları ve sınırları netleştirilmiştir. Yapılan yeniden değerlendirmeler arasındaki uyum yüzdeleri Tablo 5'te sunulmuştur. Yapılan olumsuz durum analizlerinin ardından akran değerlendirilmesine geçilmiştir. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre akran değerlendirmesi araştırmacının araştırılan konu hakkında zihninde örtük olarak kalabilecek yönleri keşfetmesini sağlayacak şekilde araştırma dışındaki bir meslektaşına kendisini açık etme sürecidir. Bu çalışmada matematik eğitimi alanı ya da grafik okuryazarlığı hakkında çalışmaları olan 4 farklı akademisyenden akran değerlendirmesi alınmıştır. Değerlendirmeler alınmadan önce akademisyenlere grafik okuryazarlığı becerileri boyutları hakkında bilgi verilmiştir. Akran değerlendirmesi için grafik okuryazarlığına yönelik incelenen soruların yaklaşık %20'sine denk gelen 32 soru rastgele seçilerek Google Forms üzerinden bir form oluşturulmuş ve akademisyenlerden formdaki soruların grafik okuryazarlığının hangi boyutunu ölçmeye yönelik olarak sorulduğunun değerlendirmeleri istenmiştir. MacNealy (1999; akt. Dönmez ve Dede, 2020) nitel veri analizinde kodlayıcılar arasındaki uyumu hesaplayabilmek için verilerin %10'unun farklı kodlayıcılar tarafından kodlanmasını yeterli görmektedir. Akran değerlendirmelerinin kendi içerisindeki ve araştırmacıların değerlendirmeleri arasındaki uyum yüzdeleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Farklı Kodlayıcılar Arasındaki Uyum Yüzdeleri

	Olumsuz Durum Analizi			Akran Değerlendirmesi			
	D1	D2	D3	AD1	AD2	AD3	AD4
D1	-	-	-	-	-	-	-
D2	94%	-	-	-	-	-	-
D3	90%	98%	-	-	-	-	-
AD1	90%	96%	93%	-	-	-	-
AD2	93%	100%	90%	96%	-	-	-
AD3	87%	93%	90%	96%	93%	-	-
AD4	88%	94%	91%	97%	94%	94%	-

Not: Dx:X'inci Değerlendirme; ADx:X'inci Akran Değerlendirmesi

Miles ve Huberman (1994) farklı kodlayıcılar tarafından yapılan değerlendirmelerde kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin en az %80 olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda tablodaki değerler veri analizinin güvenilirlik düzeyinin uygun olduğunu göstermektedir.

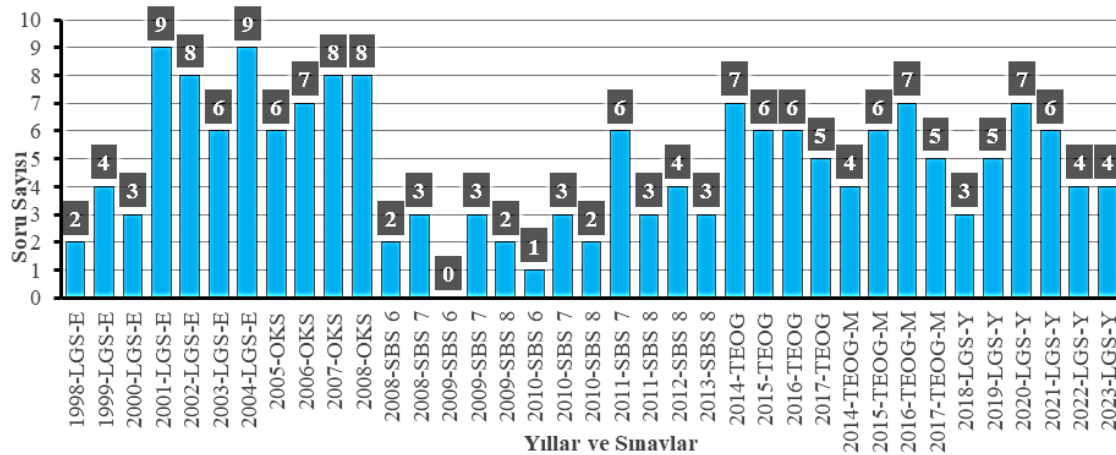
Bulgular

Grafik İçeren Soruların Yıllara ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın birinci alt problemi 1998-2023 yılları arasında ortaöğretime geçiş için yapılan sınavlarda grafiklere yönelik soruların dağılımının tespit edilmesine yöneliktir. Bu kapsamda incelenen 45 farklı sınavda grafiklere yönelik toplam 177 sorunun sorulduğu tespit edilmiştir. Bu soruların yıllara ve sınav türlerine göre dağılımı Grafik 1 üzerinde gösterilmektedir.

Grafik 1

Grafik İçeren Soruların Yıllara ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı



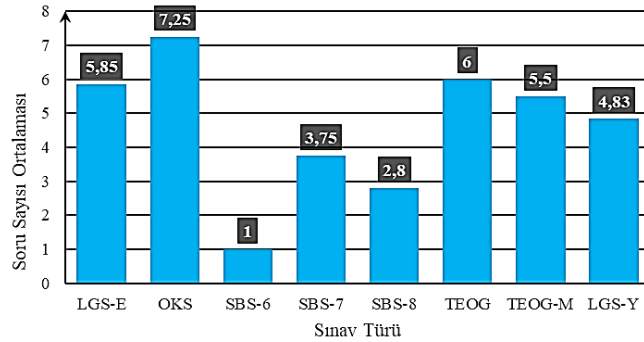
Grafikten görüleceği üzere ortaöğretime geçişte öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan sınavlarda sadece 2009 yılında yapılan SBS-6'da grafik sorusu sorulmamıştır. 2009 yılında 6. sınıf düzeyinde uygulanan matematik ve fen bilimleri dersi öğretim programlarında grafiklere yönelik kazanımların bulunmasına rağmen grafik okuryazarlığı ile ilgili soru sorulmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 2001 yılından sonraki LGS sistemi ve OKS sistemi sınavlarında grafiklere daha çok yer verildiği SBS sisteminde grafik sorularının azaltıldığı ancak TEOG sistemi ile yeniden grafik sorularının sayısının artırıldığı anlaşılmaktadır.

Ortaöğretime geçiş sistemlerinin kullanılma süreleri ve sınav sayıları birbirinden farklı olduğu için sınav başına düşen grafik soru sayısı sınavların grafik okuryazarlığına yönelik

karakterlerinin ortaya çıkarılmasında daha etkili olacaktır. Sınav başına düşen grafik sorusu ortalaması ise Grafik 2’de gösterilmiştir.

Grafik 2

Sınav Başına Düşen Grafik Soru Sayısı Ortalamaları



Grafiğe göre 1998-2004 yılları arasında 7 kez uygulanan eski LGS sisteminde sınav başına 5,85 grafik sorusu yer alırken; 2005-2008 yılları arasında 4 kez uygulanan OKS sisteminde sınav başına 7,25 grafik sorusu sorulmuştur. 2008 yılında uygulanmaya başlanılan ve 2013 yılına kadar kademeli bir şekilde kaldırılan SBS sisteminde ise 6.sınıf düzeyinde sınav başına ortalama 1; 7.sınıf düzeyinde sınav başına ortalama 3,75 ve 8.sınıf düzeyinde ise sınav başına ortalama 2,8 grafik sorusu sorulmuştur. 2013 yılında öğretim programlarının güncellenmesi ile birlikte 2014-2017 yılları arasında uygulanan TEOG sınavlarında sınav başına ortalama 6 grafik sorusu sorulurken bu sınavların mazeretli öğrenciler için hazırlanan oturumlarında ortalama 5,5 grafik sorusu sorulmuştur. 2018 yılında uygulamaya alınan yeni LGS sisteminde ise bu ortalamanın 4,83 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre 2005-2008 yılları arasında uygulanan OKS sistemi grafik okuryazarlığına yönelik sorularda ilk sırada yer almaktadır. 6.7. ve 8. Sınıf düzeylerine uygulanan SBS sisteminin ise grafik okuryazarlığına yönelik sorulan soru sayısında sonuncu olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik İçeren Soruların Alt Testlere (Derslere) Göre Dağılımı

1998-2023 yılları arasında ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan grafik sorularının alt testlere göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Grafik sorularının yıllara göre alt testlere (derslere) dağılımı

Yıllar	Sınavlar Türler	Alt Testler (Dersler)					Toplam
		Matematik	Fen	Türkçe	Sosyal	İngilizce	
1998-2004	LGS-E	8	26	-	7	-	41
2005-2008	OKS	5	18	-	6	-	29
2008-2010	SBS-6	1	1	1	-	-	3
2008-2011	SBS-7	6	5	1	3	-	15
2009-2013	SBS-8	4	9	-	-	1	14
2014-2017	TEOG	10	13	-	-	1	24
2014-2017	TEOG-M	9	12	-	-	1	22
2018-2023	LGS-Y	12	10	5	-	2	29
Toplam		55	94	7	16	5	177

Tablodan elde edilen sonuçlara ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan grafik okuryazarlığına yönelik 177 sorunun 94 tanesi (53%) Fen Bilimleri, 55 tanesi (31%) Matematik testi altında ve 28 tanesi (16%) ise Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce sözel testleri altında sorulmuştur.

Matematik Testi Kapsamında Sorulan Sorular

İncelenen 177 sorunun 55'i matematik alt testi kapsamında sorulmuştur. Matematik alt testleri arasında en çok grafik sorusunun 2018 yılından itibaren uygulanan yeni LGS sisteminde sorulduğu görülmektedir. En az soru ise 2008-2010 yılları arasında yapılan 6. sınıf düzeyi SBS sınavında yer almıştır. Grafik soruları matematik alt testlerinde cebir, geometri ve ölçme ve veri işleme alt öğrenme alanlarına yönelik kazanımları ölçmek amacıyla sınavlarda yer almaktadır. Matematik testlerinde grafiklere yönelik sorulan soruların sınav türleri ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Grafik içeren matematik alt testi sorularının yıllara göre alt öğrenme alanlarına dağılımı

Soruların Matematik Dersi Alt Öğrenme Alanları					
Yıllar	Türler	Cebir	Geometri ve Ölçme	Veri İşleme	Toplam
1998-2004	LGS-E	1	1	6	8
2005-2008	OKS	-	1	4	5
2008-2010	SBS-6	-	-	1	1
2008-2011	SBS-7	-	2	4	6
2009-2013	SBS-8	1	1	2	4
2014-2017	TEOG	5	3	2	10
2014-2017	TEOG-M	6	2	1	9
2018-2023	LGS-Y	5	-	7	12
Toplam		18	10	27	55

Matematik testi kapsamında sorulan soruların uygulamada olan güncel matematik öğretim programının alt öğrenme alanı kapsamında dağılımı incelendiğinde sorulan 55 sorunun 18'i cebir alt öğrenme alanında doğru denklemi yazma ve eğim ile ilgili sorulardan, 10'u geometri ve ölçme öğrenme alanında koordinat sisteminde dönüşüm geometrisi ile ilgili sorulardan ve geriye kalan 27'si ise veri işleme alt öğrenme alanına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Cebir alt öğrenme alanına yönelik en çok soru TEOG sisteminde sorulmuştur. Veri işleme alt öğrenme alanına yönelik en çok sorunun ise yeni LGS sisteminde sorulduğu anlaşılmaktadır.

Fen Bilimleri Testi Kapsamında Sorulan Sorular

İncelenen sınavların Fen Bilimleri ya da Fen ve Teknoloji dersleri kapsamında toplam 94 soruya yer verildiği görülmektedir. Bu soruların 26 tanesi 1998-2004 yılları arasında yapılan LGS sınavlarında, 18'i ise OKS sistemi sınavlarında sorulmuştur. SBS sınavlarının 8.sınıf düzeyinde grafik sorularının diğer sınıf düzeylerinde yapılan sınavlara göre fazla olduğu anlaşılmaktadır. TEOG sisteminde grafik içeren 13 soruya yer verilirken bu sınavların mazeret sınavların toplamda 12 sorunun sorulduğu tespit edilmiştir. 2018 yılından beri uygulanan yeni-LGS sisteminde ise fen bilimleri testlerinde toplam 10 adet soru sorulmuştur. Mevcut Fen bilimleri dersi öğretim programı Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar ve Madde ve Doğası isimli 4 farklı konu alanı içermektedir. Fen bilimleri alt testi kapsamında sorulan soruların sınav türü ve yıllarına göre bu konu alanlarına dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Grafik içeren fen bilimleri alt testi sorularının yıllara göre alt konu alanlarına dağılımı

Yıllar	Türler	Soruların Fen Bilimleri Dersi Konu Alanları				Toplam
		Canlılar ve Yaşam	Fiziksel Olaylar	Madde ve Doğası	Dünya ve Evren	
1998-2004	LGS-E	11	10	5	-	26
2005-2008	OKS	8	7	3	-	18
2008-2010	SBS-6	-	1	-	-	1
2008-2011	SBS-7	4	-	1	-	5
2009-2013	SBS-8	3	1	5	-	9
2014-2017	TEOG	-	3	10	-	13
2014-2017	TEOG-M	1	4	7	-	12
2018-2022	LGS-Y	3	2	3	2	10
Toplam		30	28	34	2	94

Tabloya göre canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar ile madde ve doğası konu alanlarında sırasıyla 30,28 ve 34 soru olmak üzere dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Dünya ve evren konu alanında ise sadece 2020 yılında yapılan LGS sınavında iki adet grafik içeren soru sorulmuştur.

Sözel Testler Kapsamında Sorulan Sorular

İncelenen sınavlar arasında Türkçe alt testlerinde toplam 7 grafik sorusu sorulmuştur. Bu sorulardan 2'si 2008 yılında yapılan SBS-6 ve 2010 yılında yapılan SBS-7 sınavlarında sorulmuştur. Geriye kalan 5 soru ise 2018-2023 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarında birer tane olacak şekilde dağılmıştır.

Sosyal Bilgiler alt testleri incelendiğinde ise toplamda 16 sorunun dağılımı şu şekildedir. 1998-2003 yılları arasında uygulanan LGS sisteminde 6; 2004-2008 yılları arasında uygulanan OKS sisteminde 7 soru sorulmuştur. Bunların haricinde ise 2008,2010 ve 2011 yıllarında 7.sınıf düzeyindeki SBS sisteminde birer soru sorulmuştur. TEOG ve yeni LGS sistemlerinde sosyal bilgiler alt testlerinde grafik içeren herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Bu noktada TEOG ve yeni LGS sistemlerinin sadece 8. Sınıf konularını içerdiği ve 8. Sınıfta sosyal bilgiler dersi yerine T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yer aldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

İngilizce dersi kapsamında toplam 5 soru sorulmuştur. Bu soruların biri 2012 yılında uygulanan SBS-8 sınavında, ikisi 2016 yılında uygulanan TEOG ve TEOG-M sınavlarında ve ikisi 2019-2020 yıllarında uygulanan yeni LGS'de sorulmuştur.

Grafik İçeren Soruların Grafik Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt problemi grafik içeren sorularda hangi grafik türlerine yer verildiğinin belirlenmesine yöneliktir. Bu bağlamda yapılan incelemede elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Grafik sorularının yıllara ve grafik türlerine göre dağılımı

Yıllar	Türler	Sorularda Yer Alan Grafik Türleri									Toplam
		Çizgi	Sütun	Daire	Hist.	Saçılım	Koor. Düzl.	Şekil ve	Çizgi ve Sütun	Daire ve	
1998-2003	LGS-E	31	1	3	-	-	1	-	4	1	41
2004-2008	OKS	14	7	3	-	1	1	1	2	-	29
2008-2010	SBS-6	1	1	1	-	-	-	-	-	-	3
2008-2011	SBS-7	1	7	3	-	2	2	-	-	-	15
2009-2013	SBS-8	8	2	1	2	-	1	-	-	-	14
2014-2017	TEOG	10	9	1	1	-	3	-	-	-	24
2014-2017	TEOG-	12	6	1	1	-	2	-	-	-	22
2018-2023	LGS-Y	10	6	6	-	-	-	-	1	6	29
Toplam		87	39	19	4	3	10	1	7	7	177

Tablodan elde edilen sonuçlara göre 1998-2023 yılları arasında yapılan sınavlarda sorulmuş 177 sorudan 87 tanesi çizgi, 39 tanesi sütun, 18 tanesi daire, 10 tanesi koordinat düzlemine ve 2 tanesi ise saçılım grafiğine yönelik sorulardır. Bunların haricinde 7 soruda çizgi ve sütun, 7 soruda daire ve sütun ve 1 soruda ise şekil ve sütun grafiği bir arada kullanılmıştır. İki ya da daha fazla grafiğin bir arada kullanıldığı bu sorular, grafik türlerini birbirlerine dönüştürülmesine yönelik sorular değildir. Bu sorular aynı duruma ait iki farklı veri setine ait grafiklerin bir arada kullanıldığı sorulardır.

Grafik türlerinin sınav türlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde 1998-2008 yılları arasında uygulanan eski LGS sistemi ve OKS sistemlerinde diğer grafik türlerine göre çizgi grafiklerine daha çok yer verildiği görülmektedir. SBS sisteminin uygulandığı dönemlerde 6. sınıflarda çizgi, sütun ve daire grafiğinden birer tane soru sorulurken, 7. sınıflarda kazanımlardan kaynaklı olarak sütun grafiği daha yüksek frekansa sahiptir. 8. sınıflarda ise yine o dönemde uygulanan müfredattan kaynaklı olarak çizgi grafiği daha yüksek frekansa sahiptir. Ancak burada ifade edilen çizgi grafikleri ağırlıklı olarak cebir alt öğrenme alanındaki kazanımlara yöneliktir. Ayrıca daha önceki sınavlarda yer verilmeyen histogram soruları 2009 ve 2011 yıllarında uygulanan SBS-8 sınavlarında kullanılmıştır. TEOG sınavlarına gelindiğinde ise yine çizgi grafiğinin ağırlıklı olarak kullanılan grafik türü olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. 2018 yılından itibaren uygulanan yeni LGS sisteminde ise sadece çizgi, sütun ve daire grafiğine yönelik sorulara yer verilmiştir. Bununla birlikte yeni LGS sisteminde çizgi-sütun ve daire-sütun gibi iki grafik türünü içeren sorularında yer aldığı görülmektedir.

Histogram grafikleri 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında 9. Sınıf düzeyine kaydırıldığı için yeni LGS sisteminde histogramlara yönelik sorular yer almamıştır. Koordinat düzlemi ile ilgili olan grafik sorularının SBS-6 ve yeni LGS sistemleri haricinde her sınav sisteminde var olduğu görülmektedir. Saçılım grafikleri 1998-2023 yılları arasında uygulanan matematik öğretim programlarında yer almasa da Fen Bilimleri ve Türkçe testlerinde bu grafik türü ile ilgili 3 soruya OKS ve SBS-7 sınavlarında yer verildiği görülmektedir. Grafik türlerinin derslere göre dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Bu sorulara bir örnek olarak 1999 yılında yapılan LGS-Sosyal Bilgiler testi sorusu Şekil-7’de sunulmuştur. Daire ve sütun grafikleri sadece matematik dersi kapsamında sorulan sorularda bir arada kullanılmıştır. Ayrıca bu soruların özellikle yeni LGS sisteminde yer aldığı görülmektedir. Bu sorulara bir örnek Şekil-8’de sunulmuştur.

Grafik İçeren Soruların Grafik Okuryazarlığı Beceri Boyutlarına Göre Dağılımı

Araştırmanın dördüncü alt problemi grafik içeren soruların hangi grafik okuryazarlığı beceri boyutunu ölçmeyi amaçladığının belirlenmesine yöneliktir. Bu bağlamda yapılan incelemede elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur. Tablodan elde edilen sonuçlara göre incelenen 177 sorunun 19’unun grafik okuma becerisini, 156’sının grafik yorumlama becerisini ve 2’sinin ise grafik oluşturma becerisini ölçmeye yönelik sorulduğu değerlendirilmiştir.

Grafik okuma becerisini ölçen sorular, sınav türleri açısından incelendiğinde yeni LGS sistemi hariç her sınav sisteminde grafik okuma becerisine yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. Grafik türleri açısından incelendiğinde histogramların okunmasına yönelik soru sorulmadığı bulgusu elde edilmektedir. Grafik okuma becerisini ölçen soruların derslere göre dağılımı incelendiğinde ise en çok matematik dersi kapsamında grafik okuma becerisinin ölçüldüğü görülmektedir.

Tablo 11

Grafik sorularının sınav türü, yılı, grafik türü ve derslere göre grafik okuryazarlığı beceri alanlarına dağılımı

			Grafik Okuryazarlığı Beceri Boyutları				
			Okuma	Yorumlama	Oluşturma	Değerlendirme	Toplam
Sınavlara ve Yıllara Göre	1998-2003	LGS-E	4	37	-	-	41
	2004-2008	OKS	3	26	-	-	29
	2008-2010	SBS-6	-	3	-	-	3
	2008-2011	SBS-7	4	11	-	-	15
	2009-2013	SBS-8	3	10	1	-	14
	2014-2017	TEOG	3	21	-	-	24
	2014-2017	TEOG-M	2	19	1	-	22
	2018-2023	LGS-Y	-	29	-	-	29
	Grafik Türlerine Göre	Cizgi		2	83	1	-
Sütun			1	38	-	-	39
Daire			3	16	-	-	19
Histogram			-	3	1	-	4
Koord. Düzl.			10	-	-	-	10
Saçılım			2	1	-	-	3
Şekil ve Sütun			-	1	-	-	1
Cizgi ve Sütun			-	7	-	-	7
Daire ve Sütun			1	6	-	-	7
Derslere Göre	Matematik		12	41	2	-	55
	Fen		4	90	-	-	94
	Türkçe		1	6	-	-	7
	Sosyal Bilg.		1	15	-	-	16
	İngilizce		1	4	-	-	5
	Toplam		19	156	2	0	177

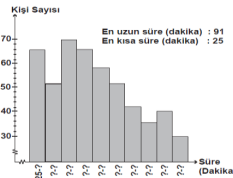
Grafik yorumlama becerisini ölçen sorular incelenen tüm soruların %88,1’ini oluşturmaktadır. Grafik yorumlama becerisini ölçen soruların sınav türlerine dağılımı incelendiğinde 6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde ayrı ayrı yapılan SBS sınavlarında grafik yorumlama becerisine yönelik soruların az olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte eski LGS sistemi ve OKS sisteminde grafik yorumlama becerisini ölçen soruların daha çok kullanıldığı ifade edilebilir. Grafik yorumlama becerisini ölçen soruların grafik türlerine göre dağılımı incelendiğinde en çok çizgi grafiklerinin yorumlanmasına yönelik sorular sorulduğu görülmektedir. Bunu sırası ile sütun ve daire grafikleri takip etmektedir. Yine derslere göre dağılımı incelendiğinde ise en çok fen

bilgisi dersi kapsamında sorulan sorular grafik yorumlama becerisini ölçmeye yönelik sorulmuştur.

Grafik oluşturma becerisine yönelik sadece 2 soru sorulduğu değerlendirilmiştir. Merkezi sistem ile yapılan sınavlarda çoktan seçmeli soruların kullanılması grafik oluşturma becerisini ölçmeyi güçleştirmektedir. Grafik oluşturma becerisini ölçtüğü değerlendirilen 2 soru aşağıda verilmiştir. Bu 2 soru ilgili sınavların matematik alt testlerinde yer almaktadır.

Şekil 9

2009 SBS-8 Grafik Oluşturma Sorusu



Bir okuldaki öğrencilerin günlük kitap okuma süreleriyle ilgili bazı bilgileri içeren histogram yukarıda verilmiştir. Grafığe göre, kişi sayısı en fazla olan grubun günlük okuma süresi hangi dakika aralığındadır?

- A) 39 - 45 B) 41 - 46
C) 34 - 41 D) 41 - 49

Şekil 10

2014-TEOG-2-M Grafik Oluşturma Sorusu

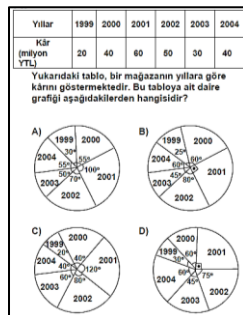
Koordinat sisteminde denklemleri $x = 3$ ve $-x + y = 1$ olan doğrular ile x ve y eksenlerinin sınırladığı bölgenin alanı kaç birimkaredir?

- A) $\frac{15}{2}$ B) $\frac{11}{2}$ C) $\frac{5}{2}$ D) $\frac{3}{2}$

Grafik oluşturma becerisini ölçtüğü değerlendirilen sorulardan birincisinde öğrenciden histogram oluşturma adımlarını takip ederek öncelikle kendisine verilen veri setinin açıklığını ve buna bağlı olarak grup genişliğini belirlemesi, ardından da grupların alt ve üst sınırlarını belirlemesi gerekmektedir. Bu işlemler histogram oluşturmak için uygulanması gereken işlem adımları olduğu için bu sorunun grafik oluşturma becerisini ölçtüğü değerlendirilmiştir. Grafik oluşturma becerisini ölçtüğü değerlendirilen ikinci soruda ise istenilen bilgiye erişilmesi için verilen denklemlere göre doğru grafiğinin çizilmesini ve alanın hesaplanması gerektiği için grafik oluşturma becerisini ölçmeye yönelik sorulduğu değerlendirilmiştir. Bu sorular haricinde Şekil 11, 12 ve 13'teki örneklerde olduğu gibi grafik oluşturma becerisi kapsamında değerlendirilebilecek bazı sorulara da yer verildiği görülmektedir. Bu tür sorularda öğrencinin soru kökünde verilen bazı bilgileri kullanarak uygun olan grafiği seçenekler arasından seçmesi beklenmektedir. Öğrenciler bu seçimi yaparken verilen grafikleri yorumlamak zorunda kalmaktadır. Bundan dolayı bu şekilde sorulan sorular grafik yorumlama becerisi altında ele alınmıştır.

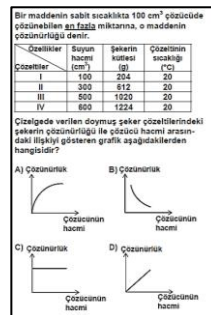
Şekil 11

2005-OKS Mat. Testi Sorusu



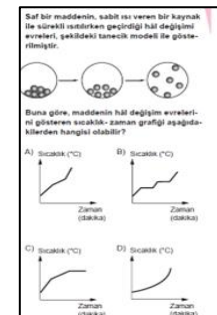
Şekil 12

2005-OKS Fen Bil. Testi Sorusu



Şekil 13

2014-TEOG-2 Fen Bil. Testi Sorusu



Grafik değerlendirme becerisi açısından değerlendirildiğinde incelenen 177 sorudan hiçbirinin grafik değerlendirme becerisini ölçmediği tespit edilmiştir. Grafik değerlendirme becerisi bir grafiğin veri tipine uygunluğu, yanlıtlılığı, hatalı olup olmadığını değerlendirme becerisidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’de 1998 ve 2023 yılları arasında ortaöğretime geçiş için yapılan 6 farklı sınav sisteminde grafik okuryazarlığına yönelik soruların incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- 2001-2008 yılları arasındaki eski LGS ve OKS sistemlerinde grafik okuryazarlığına yönelik sorular daha yüksek yoğunluğa sahiptir. Bununla birlikte SBS sisteminde grafik okuryazarlığına yönelik sorulara daha az yer ayrıldığı ancak TEOG ve yeni LGS sistemi ile birlikte grafik okuryazarlığına yönelik soruların sayısında artış olduğu sonucuna erişilmiştir.
- Grafik okuryazarlığına yönelik en çok soru sınavlarda fen bilimleri testleri altında sorulmuştur. Matematik alt testleri grafik okuryazarlığına yönelik sorularda ikinci sırada yer almaktadır. Sözel derslere yönelik alt testlerde son yıllarda Türkçe ve İngilizce testlerinde de grafik okuryazarlığına yönelik sorulara yer verilmektedir.
- Grafik okuryazarlığına yönelik sorularda en çok çizgi grafiği kullanılmaktadır. Sütun ve daire grafiğine yönelik sorular ise çokluk bakımından 2. ve 3. sırada yer almaktadır. Ayrıca bu grafiklerin ikili kombinasyonlarının sorulduğu toplam 14 soru tespit edilmiştir.
- Grafik okuryazarlığına yönelik soruların çok büyük bir bölümü grafik yorumlama boyutunu ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Grafik okuma boyutunda 19 soru ve grafik oluşturma boyutunda 2 soru tespit edilirken grafik değerlendirme boyutunda hiç soru sorulmadığı anlaşılmıştır.

OECD (2009) tarafından yapılan PISA değerlendirmelerinde kullanılan sorulardan bazı örnekler yukarıda açıklanmıştır. Toplamda 101 ünite ve ünite içerisinde değişken sayıda soru adetlerinin sunulduğu bu belgenin incelenmesinde 22 tane grafik içeren ünite tespit edilmiştir. Bu belgenin PISA’da kullanılan soruların dağılımı hakkında bir temsil oluşturduğu varsayıldığında PISA’da soruların yaklaşık olarak %20’sinin grafik okuryazarlığını ilgilendirdiği ifade edilebilir. Bu açıdan ortaöğretime geçişte öğrenci seçme ve yerleştirme amacı ile kullanılan sınav sistemlerinde bu oranın altında kaldığı anlaşılmaktadır. (bkz. Grafik-2) Bundan dolayı 21.yy. bireyleri açısından önemi yukarıda açıklanan grafik okuryazarlığı becerilerine yönelik sorulara merkezi sistem sınavlarında daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

Glazer (2011) grafiklerin yorumlanmasında yaşanan güçlükler ile ilgili yaptığı literatür taraması araştırmasında grafik yorumlamada grafiğin yapısal özelliklerinin yanı sıra insanların grafiğin içeriği hakkında bilgi sahibi olmasının da etkili olduğunu tespit etmiştir. Bundan dolayı grafiğin içerdiği bilginin bağlamına hâkim olmak grafik okuryazarlığı becerileri açısından önemlidir. Bu açıdan grafiklerin öğretiminde gerçek yaşam ve farklı disiplinler ile ilişkilendirilmenin sağlanması önemlidir (Shah ve Hoeffner, 2002; Yun vd., 2016; Zucker vd., 2015). Nitekim yapılan incelemede grafik okuryazarlığına yönelik soruların %53’ünün fen bilimleri alt testi kapsamında olması grafik okuryazarlığı açısından grafiğin içeriğinin sahip olduğu bağlamın önemini göstermektedir. İncelenen sınavlarda matematik alt testinde yer alan soruların özellikle yeni LGS sisteminde gerçek yaşamla oldukça üst düzeyde ilişkilendirildiği ve bir bağlama sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç 2018-2021 yılları arasındaki LGS’lerin Türkçe ve Matematik alt testlerindeki grafik sorularını inceleyen çalışmalarında Yalçın ve Duran (2022) tarafından da ifade edilmiştir.

Mullis ve Martin (2017) sütun, çizgi ve daire grafikleri gibi geleneksel veri gösterim biçimlerinin yeni gösterim biçimleri ile desteklendiğini ve 8. sınıftaki öğrencilerin bu farklı gösterim biçimlerini de okuyarak anlayabilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte yayımlanan PISA örnek soruları arasında da saçılım grafiği vb. gibi ülkemizin güncel ortaokul matematik öğretim programında yer almayan grafik türlerine yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir (OECD, 2009). Bundan dolayı matematik öğretim programlarına, veri temsil biçimi olarak alışlagelmiş grafik türlerinin yanı sıra saçılım, radar (örümcek ağı) grafiği vb. yeni gösterim biçimleri eklenmesi ve bunlara yönelik sorulara da merkezi sistem sınavlarında yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede uluslararası değerlendirmelerde ülke puanının yükseltilebilmesi için öğrencilerin değerlendirmelerdeki grafik türleri aşına olmasını sağlanabilir.

Araştırma sonucunda ortaöğretime geçişte yapılan merkezi sistem sınavlarında grafik okuryazarlığına yönelik soruların çok büyük bir kısmının grafik yorumlama boyutuna yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Yalçın ve Duran (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile uyushmaktadır. Bununla birlikte grafik değerlendirmeye yönelik hiçbir sorunun sorulmadığı değerlendirilmiştir. Ozmen ve diğerlerinin. (2020) 8.sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı becerilerini ölçtüğü araştırmada öğrencilerin özellikle grafik değerlendirme boyutunda başarısız oldukları sonucuna erişilmiştir. 21.yy.'da bireylerin çok yüksek miktarda veriye ve aldatıcı içeriklere maruz kalabilme durumu ile bir arada değerlendirildiğinde ortaöğretime geçecek öğrencilerin bu becerilerinin ölçülmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda matematik öğretim programına ve merkezi sistemle yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarında grafik değerlendirme becerisine yönelik sorulara yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça/References

- Alacaci, C., Lewis, S., O'Brien, G. E., & Jiang, Z. (2011). Pre-service elementary teachers' understandings of graphs. *Eurasia: Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(1), 3-14.
- Aoyama, K., & Stephens, M. (2003). Graph interpretation aspects of statistical literacy: A Japanese perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 15(3), 207-225.
- Argun, Z., Arıkan, A., Bulut, S., & Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi*. Gazi Kitabevi.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Börner, K., Bueckle, A., & Ginda, M. (2019). Data visualization literacy: Definitions, conceptual frameworks, exercises, and assessments. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, 6 (Feb. 2019), 1857-1864. <https://doi.org/10.1073/pnas.1807180116>
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers*, No. 71, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9fdqffr28-en>, 20.03.2023.
- Chambers, J. M., Cleveland, W. S., Kleiner, B., & Tukey, P. A. (1983). *Graphical methods for data analysis*. Wadsworth & Brooks. Cole Statistics/Probability Series.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Curcio, F. R. (1987). Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 382-393.
- Demir, S. B., & Yılmaz, A. T. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183.
- Dossey, J. (1997). Defining and measuring quantitative literacy. In L. A. Steen (Ed.) *Why numbers count: Quantitative literacy for tomorrow's America* pp.173-186. College Entrance Examination Board.
- Dönmez, S. M. K., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.
- Dreyfus, T. & Eisenberg, T. (1990). On difficulties with diagrams: Theoretical issues. In G. Booker, P. Cobb & T. N. De Mendicuti (Eds.), *Proceedings of the Fourteenth Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 27–36. PME
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal Of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic Inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 124-158.
- Fry, E. (1981). Graphical literacy. *Journal of Reading*, 24(5), 383-389.
- Gillespie, C. S. (1993). Reading graphic displays: What teachers should know. *Journal of Reading*, 36(5), 350-354.
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: A review of the literature. *Studies in science education*, 47(2), 183-210.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* Boston. Pearson.

- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Kablan, Z., & Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.
- Karaman, M. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- MacNealy, M. S. (1999). *Strategies for empirical research in writing*. Memphis, Ally and Bacon.
- MEB. (2018a). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. MEB.
- MEB. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu* (Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi). MEB.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- OECD. (2009). *Take the test: Sample questions from OECD's PISA assessments*. Organisation for Economic Co-operation Development-[OECD] Publishing.
- Ozmen, Z. M., Guven, B., & Kurak, Y. (2020). Determining the graphical literacy levels of the 8th grade students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 269-292.
- Öztürk, N., & Masal, E. (2020). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33.
- Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.
- Readence, J.E., Bean, T.W., & Baldwin, R.S. (1998). *Content area literacy: An integrated approach*. Kendall/Hunt
- Roberts, K. L., & Brugar, K. A. (2017). The view from here: Emergence of graphical literacy. *Reading Psychology*, 38(8), 733-777.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. (pp.170-183). Sage.
- Shah, P., & Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction. *Educational psychology review*, 14, 47-69.
- Şahin, M. (2022). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik sorularının matematik dersi öğretim programına ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şıvkin, S., Aksoy, V. C., & Erdoğan-Gür, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- TDK. (2011). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tortop, F., Cumalı, A., Çelenli, M., & Taşpınar-Şener, Z. (2022). LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 99-126.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tutak, T., & Farımaç, H. (2022). 2018-2019 yıllarında yapılan liseye geçiş sınavlarındaki matematik soruları ile ders kitaplarındaki matematik sorularının MATH taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Journal of Anatolian Education Research*, 6, 15-35.
- Vista, A. (2020). *Data-driven identification of skills for the future: 21st-century skills for the 21st-century workforce*. *Sage Open*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244020915904>.
- Weber, R.P., 1990. *Basic Content Analysis, Sage University Papers Series. Quantitative Applications in the Social Sciences: No. 07e049*. Sage.
- Wu, Y. (2004). Singapore secondary school students' understanding of statistical graphs. Paper presented at *10th International Congress on Mathematics Education*. Copenhagen.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yalçın, D., & Duran, E. (2022). LGS Türkçe ve matematik sorularındaki grafiklerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 53-72.
- Yaşar Er, F. (2008). *2004, 2005 ve 2006 yıllarına ait OKS matematik soru takımlarının matematiksel yeterlikler açısından analizi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin.
- Yun, H. J., Ko, E.-S., & Yoo, Y. J. (2016). Students' misconceptions and mistakes related to measurement in statistical investigation and graphical representation of data. *The Teaching and Learning of Statistics: International Perspectives*, 119-120.
- Zayimoğlu Öztürk, F., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 439-454.
- Zucker, A., Staudt, C., & Tinker, R. (2015). Teaching graph literacy across the curriculum. *Science Scope*, 38(6), 19-24.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Üzeyir YENİÇERİ

uzeyir.yeniceri@erzincan.edu.tr

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Prof. Dr. Safure BULUT

sbulut@metu.edu.tr

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Examining the Content Aspect of Curriculums of Different Countries: Proposal for a New Content Framework

Mustafa KANDIRMAZ, Ministry of National Education, ORCID ID:0000-0002-6931-7837

Pelin ÜREDİ, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-1795-1323

Esra DOĞAN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-5634-3673

Betül BİNİCİ-İLASLAN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-1845-9827

Abstract

The main purpose of this study is to propose a new content framework for the science and mathematics curricula used in Turkey by examining the contents in the science and mathematics curricula of the USA, Australia, Finland, France, and Germany. For this purpose, the study was conducted with a qualitative research design. Firstly, the curricula of the selected countries were compared with the comparative table analysis, and then a content proposal was presented in line with the data obtained and in the light of the literature review. As data collection tools in the study, the science and mathematics curricula of the USA, Australia, Finland, France, Germany, the reports that are the source of the curricula of these countries, the 2018 science and mathematics curricula prepared by the Ministry of National Education, the K12 National Skills Framework: Turkey Holistic Model skills guide and other additional written sources were used. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. According to the results of the research, In the science curriculum, it is seen that countries adopt a skill-based or skill-targeted approach and teach the course with different content classifications. When the mathematics curricula are examined, it is seen that the US mathematics curriculum is based on a subject-centered approach while determining the content. In Germany, there is a spiral content organization. It was concluded that conceptual development is given importance on a class basis in Australia, learning areas, sub-learning areas and outcomes are classified in Finland, and there is a skills-based curriculum approach in France. In the light of these findings, it was recommended that the content scope and structure of science and mathematics curricula in Turkey should be updated in line with the standards of skills-based curricula.

Keywords: Skill-based teaching, curriculum, science, mathematics, content, holistic education

Suggested Citation

Kandırılmaz, M., Üredi, P., Doğan, E. & Binici-İlaslan, B. (2023). Examining the content aspect of curriculums of different countries in the perspective of science and mathematics teaching and proposal for a new content framework. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1742-1765. DOI: 10.17679/inuefd.1378923



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1742-1765
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1378923

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
20.10.2023

[Accepted](#)
24.12.2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The 21st century has become the information age with the rapid development of technology. Communities consisting of individuals who are able to produce, use and integrate knowledge into ever-changing systems have succeeded in becoming the leading successful societies of our age. These societies aim to ensure this speed and development in their education systems in order to make development sustainable. In this context, it is becoming increasingly important to raise individuals who know how to access information and are lifelong learners. The rapid changes in the world have also affected education systems and made education a lifelong process. For the education system to catch up with this change, it will be possible to go beyond the direct transfer and teaching of knowledge and to develop and enrich learning skills (Bayındır, 2006; p. 17). For this purpose, countries are now making changes in their education policies, focusing on raising individuals who can produce by accessing information and who can transfer information functionally to different situations. In addition, they are trying to implement educational programs that enable them to know their own learning paths, to have the ability to learn, and to choose and use strategies and styles that lead them to success (Akçaoğlu, 2016, p. 49).

Purpose

In this context, the main purpose of the study is to suggest a new content framework for the curriculum used in the science and mathematics in Turkey by revealing the way the content of science and mathematics curriculum of different countries are handled. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the content structure of the science curriculum in the selected countries?
2. What is the content structure of the mathematics curriculum in the selected countries?
3. What is the content structure of the science curriculum in Türkiye?
4. What is the content structure of the mathematics curriculum in Türkiye?
5. How can there be a new content framework for the science and mathematics curriculum in Türkiye?

Method

In order to propose a new content framework for the curriculum prepared by the Ministry of National Education, a qualitative research design was adopted in this study, which aims to examine the content framework used in science and mathematics teaching in the curriculum of different countries. Qualitative research approach is a type of approach that enables a holistic examination of phenomena and events in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2008). The qualitative research design, which offers the opportunity to elaborate descriptions, refers to a process that sought answers to the questions of what, why and how. In accordance with the purpose of this study, qualitative research approach can also be defined as the process of knowledge production to understand the cultural change of different societies or communities (Corbin & Strauss, 2014). In this study, there is a knowledge production process that is realized through literature review to understand the content structure of science and mathematics in the curriculum of different countries.

Findings

From the 21st Century onwards, knowledge has become the most significant power in all aspects of life. Considering that innovation is deemed a prerequisite for sustainability, the need for knowledge is evident in the emergence of new approaches and solutions. In the 21st century, knowledge is essential for growth. In this context, it is accurate to state that preparing individuals in accordance with the demands of 21st-century societies will be achievable through educational programs that guide the 21st century. Examining the educational programs of different countries, it is observed that similar frameworks are articulated as guidelines in the form of 21st-century skills and competencies (Griffin, McGaw, and Care, 2012), lifelong competencies (OECD, 2018), and key competencies (EU Commission, 2006). In light of the findings from the conducted analysis, a recommendation is put forward for the revision of the content scope and structure of science and mathematics education programs in Türkiye in accordance with skill-based instructional program standards. It is suggested that comprehensive educational programs should be structured specifically for each discipline, drawing on the science and mathematics education programs of the United States, Australia, Finland, France, and Germany, reports that serve as source documents for the education programs of these countries, the 2018 science and mathematics education programs prepared by the Ministry of National Education, and the K12 National Skills Framework: Turkey Comprehensive Model skill guide, as well as other supplementary written sources. It is believed that the discipline-specific programmatic approach of disciplines, the skills and competencies they intend to impart, and the subject matter content, having a standard content structure in terms of standard content, may not be suitable for a comprehensive educational model. The content framework should be organized in accordance with the conceptual skills, social-emotional learning skills, tendencies, and domain-specific skills defined in the K12 National Skills Framework: Turkey Comprehensive Model skill guide.

Discussion & Conclusion

In a general evaluation, it can be observed that under the heading of skills and competencies, Finland has emphasized cultural, life readiness, and sustainability themes for both subjects rather than disciplinarily specific ones. Across different countries, there are common expressions and distinct headings for discipline themes. As a fundamental pedagogical approach, a skill-based perspective predominates, with a greater usage of learning domains, sub-domains, and learning outcomes in the classification of program content. It is also noted that each country employs different projects and texts in determining the program structure. Consequently, in the context of aligning science and mathematics education programs with 21st-century skills, a comprehensive content framework is proposed, including learning domains, sub-learning domains, key ideas, knowledge communities, skill dimensions, inter-program dimensions, key concepts, and standards.

Farklı Ülkelerin Öğretim Programlarının İçerik Boyutunun İncelenmesi: Yeni Bir İçerik Çerçevesi Önerisi

Mustafa KANDIRMAZ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID:0000-0002-6931-7837

Pelin ÜREDİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-1795-1323

Esra DOĞAN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-5634-3673

Betül BİNİCİ-İLASLAN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-1845-9827

Öz

Bu çalışmanın amacı, ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa ve Almanya ülkelerinin fen bilimleri ve matematik öğretim programlarında içerik düzenlenmesini inceleyerek Türkiye’de kullanılan fen bilimleri ve matematik öğretim programlarına yönelik yeni bir içerik çerçevesi önermektir. Bu amaç kapsamında araştırma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. İlk olarak yatay karşılaştırma yöntemi ile seçilen ülkelerin öğretim programı karşılaştırılmış ardından elde edilen veriler ve yapılan alanyazın taraması ışığında içerik önerisi sunulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak incelenen ülkelerin öğretim programlarına yönelik yazılı kaynaklar kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; fen bilimleri öğretim programında ülkelerin beceri temelli ya da beceri hedefli bir anlayış benimsedikleri ve farklı yapıdaki içerik sınıflamalarıyla ilgili dersin öğretimini yaptıkları görülmektedir. Matematik öğretim programları incelendiğinde; ABD matematik programında içerik belirlenirken konu merkezli bir yaklaşımın temele alındığı, Almanya’da sarmal bir içerik düzenlemesi yapıldığı, Avustralya’da sınıf bazında kavramsal gelişime önem verildiği, Finlandiya’da öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, kazanımlar şeklinde sınıflandırıldığı, Fransa’da beceri temelli bir program yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında Türkiye’de fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının içerik kapsamı ve yapısının beceri temelli öğretim programlarının standartları doğrultusunda güncellenmesine yönelik öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beceri temelli öğretim, öğretim programı, fen bilimleri, matematik, içerik, bütüncül eğitim.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1742-1765

[DOI
10.17679/inuefd.1378923](https://doi.org/10.17679/inuefd.1378923)

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.10.2023

Kabul Tarihi
24.12.2023

Önerilen Atıf

Kandırılmaz, M., Üredi, P., Doğan, E. & Binici-İlaslan, B. (2023). Fen bilimleri ve matematik öğretimi perspektifinde farklı ülkelerin öğretim programlarının içerik boyutunun incelenmesi ve yeni bir içerik çerçevesi önerisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1742-1765. DOI: 10.17679/inuefd.1378923

Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretimi Perspektifinde Farklı Ülkelerin Öğretim Programlarının İçerik Boyutunun İncelenmesi Ve Yeni Bir İçerik Çerçevesi Önerisi

21. yüzyıl, teknolojinin hızla gelişmesiyle bilgi çağı haline gelmiştir. Bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve her gün değişen sistemlere entegre edebilen bireylerden oluşan topluluklar, çağımızın önde gelen başarılı toplumları olmayı başarmışlardır. Bu toplumlar gelişmeyi sürdürülebilir kılmak için eğitim sistemlerinde de bu hızı ve gelişmeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek giderek daha da önem kazanmaktadır. Dünyada yaşanan hızlı değişimler, eğitim sistemlerini de etkileyerek eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç haline getirmiştir. Eğitim sisteminin bu değişimi yakalayabilmesi; bilginin doğrudan aktarılmasının ve öğretilmesinin ötesine geçerek, öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi ile mümkün olacaktır (Bayındır, 2006; s. 17). Bu amaçla artık ülkeler eğitim politikalarında değişiklikler yapmakta, bilgiye ulaşarak üretebilen; bilgiyi işlevsel olarak farklı durumlara aktarabilen bireyler yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte kendi öğrenme yollarını bilmelerini, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmalarını ve onları başarıya ulaştıran strateji ve stilleri seçip kullanmalarını sağlayan eğitim programlarını işe koşmaya çalışmaktadır (Akçaoğlu, 2016; s. 49).

Günümüzde artık pek çok ülkede 21. yüzyıl becerileri tanımlanarak öğretim programlarına entegre edilmektedir. Trilling ve Fadel (2009) tarafından yapılan çalışmada da uluslararası düzeyde kabul görmüş bir beceri çerçevesi olan “Partnership for 21st Century Learning (P21)” projesine temel oluşturan beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler öncelikle üç ana beceri setinden oluşmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009). Bunlar; Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri’dir. Öğrenme ve Yenilik Beceri setinde eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yenilik becerileri yer almaktadır. Yaşam ve Kariyer beceri setinde ise esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler ile üretkenlik ve hesap verebilirlik ile liderlik ve sorumluluk becerileri işe koşulmaktadır. Son olarak Bilgi, Medya ve Teknoloji beceri setinde; dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim okuryazarlığı becerileri bulunmaktadır (Gelen, 2017). Dünyada yapılan bu çalışmalar paralelinde ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve yeterliliklere ilişkin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) belirlenmiş ve 2018 yılında güncellenerek yayınlanmıştır. Bu yeterlilikler; okuma yazma yetkinliği, çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği olarak sınıflandırılmıştır (Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, 2018). Bu gelişmeler ışığında öğretim programlarının içerik boyutunda bilginin salt olarak sunulmaması 21. yüzyıl becerileri ile birlikte yapılandırılması görüşü giderek önem kazanmaktadır.

Öğretim programlarının içerik boyutunda, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aranmaktadır. Buradan hareketle içerik boyutunda öğretilecek bilgi kümelerinin çağın gereklerine göre yeniden düzenlenmesi söz konusudur. Günümüzde içerik seçimine pek çok farklı anlayış kullanılmaktadır. Varış (1994) eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgili; toplumsal yarar, bireysel fayda, öğretme ve öğrenme ile bilgi boyutunda içeriğin kapladığı alanın gözetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İçeriğe dâhil edilecek bilgi kümelerinin bu kriterler ile birlikte geçerli ve güvenilir olmasına, etkinlikle kullanılabilmesine, kendi içinde anlamlı olmasına ve bilimsel bir yönünün olmasına dikkat edilmelidir (Demirel, 2019; s. 138).

İçerik düzenlenirken ilke ve kavramların belirli bir bütünlük içerisinde anlamlı olacak şekilde organize edilmesi öğrencinin de bu bilgiyi anlamlandırarak içselleştirmesi gerekir (Sönmez, 2015). Bireyin bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırabilmesi için içeriğin; gerçek yaşam ile ilişkili olması, içerme, tüm dengelim ve ön koşulluk ilkelerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Marzano vd., 1988).

Öğretim programlarında içerik düzenlenirken pek çok farklı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlarda ortak hedef, bilginin en etkili ve en kolay öğrenilebilir bir yapıda öğrenciye sunulmasıdır. Günümüz toplumlarının giderek daha da farklılaşması ve boyutlarının karmaşıklaşması sonucunda; öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi türlerinin öğretim programlarına yeterli düzeyde yansımaması okulu yaşamdan kopuk hale getirmiştir. Bu durum içeriğin öğrenciler tarafından anlamlı bulunmamasına ve dolayısıyla yeterince ilgi görmemesine neden olabilmektedir. Son yıllarda ülkelerin çoğu öğretim programlarında içerik boyutunun sadece bilgidan oluşması yerine; becerilerle zenginleştirilmiş gerçek yaşamla bağlantılı ve işe vuruk yapıda düzenlenmesine odaklanmaktadır (Marzano vd., 1988). Öğrenciler açısından; düşünmeyi teşvik eden, bilimsel araştırma yaptıran, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırarak gerçek yaşamın giderek artan zorluklarıyla baş edebilme becerisi kazandıran öğretim programları için oldukça önemli hale gelmiştir (Lunenburg, 2011). Marzano'ya (1988) göre her içerik alanı dünyanın haritasını ortaya koymanın özel bir yolunu yansıtmaktadır ve her birinin bilimsel anlayışa ilişkin özel yöntemleri vardır. Bunun neticesinde her disiplin alanının kavramsal çekirdeğini temsil eden bir yapı ortaya çıkar. Günümüzde artık ülkelerin çoğu bu çekirdeğin tamamen istikrarlı ve durağan olmadığını farkına varmıştır. Bilginin ve teknolojinin hızla gelişmesiyle içerik alanlarının sürekli olarak değişmeye ve gelişmeye açık olduğunun anlaşılması, programlarda güncellemelerin yapılmasını beraberinde getirmektedir. Bu kabullenışten yola çıkarak pek çok ülke öğretim programlarında yer alan içeriğin öğrenciler tarafından anlaşılması konusunda ısrarcı olmayı bırakarak bilgiyi mevcut düşünme becerilerine entegre edebilen bireyler yetiştirmeye odaklanmıştır. Alanyazında ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa ve Almanya ülkelerinin eğitim sistemleri ve öğretim programlarını karşılaştıran araştırmalar yer almaktadır (Aşçı, 2009; Aslan, 2005; Böke, 2002; İnci, 2017; Orkun vd., 2019; Özkan, 2006; Şahenk-Erkan, 2013; Tekgöz, 2017; Turan, 2005). Öğretim programlarını karşılaştıran araştırmalar olmasına karşın (Kafadar, 2019; Karataşlı, 2019; Kavak, 2014; Köse, 2021; Özbek, 2022) son yıllarda revize edilen programların içerik düzenlemesine ilişkin araştırmalar oldukça azdır (Kurtulmuş, 2023). Buradan hareketle bu araştırmada ülkemizdeki öğretim programlarının çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilen bireyler yetiştirebilmesi için farklı ülkelerin içerik düzenleme yaklaşımları incelenerek yeni bir içerik çerçevesinin önerilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alanyazına katkı sağlaması ve ülkemizdeki öğretim programlarının geliştirilmesinde farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca sunulacak içerik çerçevesinin öğretim programlarının diğer temel öğelerini de etkileyerek program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, farklı ülkelerin fen bilimleri ve matematik öğretim programlarında içeriğin ele alınış şeklini ortaya koyarak Türkiye'de kullanılan fen bilimleri ve matematik öğretim programlarına yönelik yeni bir içerik çerçevesi önermektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Belirlenen ülkelerde fen bilimleri öğretim programında içerik yapısı nasıldır?
2. Belirlenen ülkelerde matematik öğretim programında içerik yapısı nasıldır?
3. Türkiye'de fen bilimleri öğretim programında içerik yapısı nasıldır?
4. Türkiye'de matematik öğretim programında içerik yapısı nasıldır?

5. Türkiye’de fen bilimleri ve matematik öğretim programlarına yönelik yeni bir içerik çerçevesi nasıl olabilir?

Yöntem

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarına yeni bir içerik çerçevesi önermek üzere; farklı ülkelerin öğretim programlarında fen bilimleri ve matematik öğretiminde kullanılan içerik çerçevesini incelemenin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, olgu ve olayların kendi doğal ortamında, bütüncül bir şekilde incelenmesini sağlayan bir yaklaşım çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimlemelerin detaylandırılmasına fırsat sunan nitel araştırma deseni; ne, niçin ve nasıl sorularına yanıt aranan bir süreci ifade etmektedir. Nitel araştırma yaklaşımı bu araştırmanın amacına uygun olarak, farklı toplum ya da toplulukların kültürel değişimini anlamaya yönelik bilgi üretim süreci (Corbin ve Strauss, 2014) olarak ifade edilebilir. Bu araştırmada da farklı ülkelerin öğretim programlarındaki fen bilimleri ve matematik içerik yapısını anlamaya yönelik alanyazın taraması ile gerçekleşen bir bilgi üretim süreci bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, belirlenen amaç doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılarak iki bölüm üzerinden yürütülmüştür. Birinci bölüm, içerik yapısı bakımından ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa ve Almanya’nın fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının analizinden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise ülkemizde güncel fen bilimleri ve matematik öğretim programlarında yer alan kazanım, beceri ve yeterlilikleri daha kapsamlı ele alan yeni bir içerik çerçevesi önerisinden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde yatay karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Yatay karşılaştırma yönteminde, öğretim programlarının ayrı ayrı ya da birlikte belirlenen unsurlar bağlamında karşılaştırılması amaçlanır (Türkoğlu, 1998). Bu çalışmanın birinci bölümünde ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa ve Almanya’nın güncel fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının içerik yapısı benzerlik ve farklılıkları ile analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise, ülkemizde güncel fen bilimleri ve matematik öğretim programlarında yer alan kazanım, beceri ve yeterlilikler ile 21.yüzyıl becerilerinin etkileşimini ortaya koymak amacıyla doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın temel veri toplama aracı dokümanlardır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre dokümanlar, belirli bir yapıya göre oluşturulduklarından nitelikli ve güvenilir veri kaynaklarıdır. Eğitim bilimleri alanında ders kitapları, öğretim programları ve yazılı diğer materyaller veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada kullanılan dokümanlar; ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Almanya fen bilimleri ve matematik öğretim programları, bu ülkelerin öğretim programlarına kaynaklık eden raporlar (Çoban ve Aşçı, 2022; Erten, Köseoğlu ve Gök, 2022; Tekgöz, 2017), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018 fen bilimleri ve matematik öğretim programları (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), K12 Ulusal Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli beceri kılavuzu (MEB, 2023) ve diğer ek yazılı kaynaklardır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci bölümünden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin belirli temalar altında sistematik şekilde betimlendiği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) betimsel analiz tekniğinde, beceri ve yetkinlikler, disiplinin temel fikirleri/temaları, temel öğrenme anlayışı, programın içerik sınıflaması ve kaynaklık eden strateji belgesi temaları kullanılmıştır. Bu analizler fen bilimleri ve matematik derslerine göre düzenlenerek açıklanmıştır. Bu temalardan disiplinin temel fikirleri/temaları, Türkiye'ye ait bulgularda öğretim programlarının yapısına uygun şekilde öğrenme alanı olarak değiştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünden elde edilen verilerin analizinde benzer bir süreç izlenmiş olup, ülkemizde kullanılan fen bilimleri ve matematik öğretim programları analiz edilmiştir. Ayrıca yeni bir içerik çerçevesinin oluşturulması için yapılan doküman incelemesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda 21.yüzyıl becerilerine yönelik hazırlanan raporlar ve farklı ülkeler tarafından geliştirilen modeller incelenmiştir. İnceleme esnasında ortaya çıkan kategoriler yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Oluşan tema ve alt temalar belirlenerek okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde oluşturulan içerik çerçevesinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesi araştırmacılar tarafından taslak olarak alan uzmanlarına sunulmuştur. Yapılan geribildirimler neticesinde son şekli verilen kontrol listesinde, içerik çerçevesinde yer alması gereken bileşenlerin ve açıklamaların yer aldığı sütunlar eklenmiştir. İçerik çerçevesine yönelik bileşenlerin daha net tanımlanabilmesi için hazırlanan kontrol listesi üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı fen bilimleri ve matematik dersleri üzerine çalışmaları olan üç alan uzmanı görüş bildirmiştir. Üç uzmanın ortak görüşü, kontrol listesinin oluşturulacak içerik çerçevesi boyutları ile uyumlu olduğu yönünde olmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları birinci bölümünden elde edilen verilere ilişkin bulgular ve ikinci bölümden elde edilen verilere ilişkin bulgular olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur. Araştırmanın birinci bölümünden elde edilen bulgular araştırmanın birinci ve ikinci alt sorularına yanıt niteliğindedir. Araştırmanın ikinci bölümünden elde edilen bulgular ise üçüncü, dördüncü ve beşinci alt sorulara yanıt niteliğindedir.

Araştırmanın birinci bölümünden elde edilen verilere ilişkin bulgular

ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa ve Almanya ülkelerinin fen bilimleri öğretim programlarının incelenmesi sonucu beceri ve yetkinlikler, disiplinin temel fikirleri/temaları, temel öğrenme anlayışı, programın içerik sınıflaması ve kaynaklık eden strateji belgesi temaları altında yer alan kodlara ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Yapısının Ülkelere Göre Dağılımı

Ülkeler	Beceri ve yetkinlikler	Disiplinin temel fikirleri/temaları	Temel öğrenme anlayışı	Programın içerik sınıflaması	Kaynaklık eden strateji belgesi
ABD	Genel yetkinlikler(P-21); Öğrenme ve yenilik becerileri, Bilgi, medya ve teknoloji becerileri, Yaşam ve	Fiziksel bilim, Yaşam bilimleri, Yer ve uzay bilimi, Mühendislik	Teknoloji ve bilim temelli, yeterlilik tabanlı	Konu alanı, ünite, kazanım	P-21 (21. yüzyıl öğrenme ortaklığı projesi), NGSS

Tablo 1'e göre ABD fen bilimleri dersi öğretim programında içerik; konu alanı, ünite ve kazanımlar şeklinde sınıflandırılmıştır. ABD'de program uzmanlarının daha çok teknoloji ve bilim temelli bir anlayışla programı ele aldıkları söylenebilir (Erten, Köseoğlu ve Gök, 2022). NGSS (yeni nesil bilim standartları) K-12 bilim içerik standartlarıdır. ABD'de NGSS'ye uygun standartlar, yerel eğitimcilere, farklı sınıf düzeylerine uygun öğrenme deneyimleri tasarlama esnekliği sağlar. Almanya bütünleşmiş bilim müfredatında, eğitim hedefleri içerik bazlı ve süreç bazlı yeterlilik beklentileri olarak tanımlanmaktadır. Avustralya fen öğretimi programında, her yıl üç öğrenme alanının iç içe geçirilerek öğretilmesi vurgulanmaktadır (Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2015). Finlandiya Fen dersi öğretim programlarında içerik çok genel anlamda kademelere bakılmaksızın sunulmuştur. Bu nedenle içerik, hedef davranışlar içermemektedir. Konuların işlenmesinde öğretmenlere ve öğrencilere esneklik tanınmıştır. Fransa'da ise, fen öğretimi temel dersler ve beceri dersleri olarak tanımlanan derslerin içerisinde yapılmaktadır. Genel olarak fen bilimleri öğretim programında ülkelerin beceri temelli ya da beceri hedefli bir anlayış benimsedikleri ve farklı yapıdaki içerik sınıflamalarıyla bu dersin öğretimini yaptıkları görülmektedir.

ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa ve Almanya ülkelerinin matematik öğretim programlarının incelenmesi sonucu beceri ve yetkinlikler, disiplinin temel fikirleri/temaları, temel öğrenme anlayışı, programın içerik sınıflaması ve kullanılan proje temaları altında yer alan kodlara ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Matematik Dersi Öğretim Programı Yapısının Ülkelere Göre Dağılımı

Ülkeler	Beceri ve yetkinlikler	Disiplinin temel fikirleri/temaları	Temel öğrenme anlayışı	Programın içerik sınıflaması	Kaynaklık eden strateji belgesi
ABD	<i>Genel yetkinlikler</i> (P-21); Öğrenme ve yenilik becerileri, Bilgi, medya ve teknoloji becerileri, Yaşam ve kariyer becerileri, <i>Matematik dersine özgü yetkinlikler</i> ; Problemleri anlamak ve çözmeye ısrar etmek, Soyut ve niceliksel akıl yürütmek, Uygulanabilir argümanlar oluşturmak ve başkalarının akıl yürütmelerini eleştirmek, Matematik ile modellemek, Uygun araçları	Sayma ve kardinalite, İşlemler ve cebirsel düşünme, On tabanındaki sayı ve işlemler, Sayı ve işlemler-kesirler, Oranlar ve orantılı ilişkiler, Sayı sistemi, İfadeler ve denklemler, Fonksiyonlar, Ölçme ve veri, Geometri, İstatistik ve olasılık, Sayı ve nicelik, Cebir, Modelleme	Bilgi, beceri yeterlilik temelli, Doğrusal programlama anlayışı	Öğrenme alanları, alt alanlar, kazanımlar	P-21 (21.yüzyıl öğrenme ortaklığı projesi)

	stratejik olarak kullanmak, Hassasiyete dikkat etmek, Yapıyı aramak ve kullanmak, Tekrarlanan akıl yürütmede düzenliliği aramak ve ifade etmek (CCSS, 2022).				
Almanya	İçerik bazlı ve süreç bazlı yeterlilikler	Öz değerlendirme, Sayılar, Toplama-çıkarma, çarpma-bölme, Uzunluk, Ağırlık, Zaman, Geometri, Veri, Hacim, 2 ve 3 boyutlu şekiller, Alan, Kesirler, Açılar, Ondalık Sayılar, Yüzdeler	Beceri temelli eğitimsel planlama, sarmal yapı	Gündelik bilgi, epistemolojik bilgi, işlemsel bilgi	OECD Uluslararası öğrenci değerlendirme programı
Avustralya	<i>Programlar arası öncelikler;</i> Aborjin ve Torres Boğazı Adalı tarihleri ve kültürleri, Asya ve Avustralya'nın Asya ile ilişkisi, Sürdürülebilirlik <i>Genel yetkinlikler;</i> Eleştirel ve yaratıcı düşünme, Okuryazarlık, Sayısallık, Kişisel ve sosyal yetenek, Etik anlayış, BİT yeteneği, Kültürlerarası anlayış <i>Matematik dersine özgü yetkinlikler;</i> Anlayış, Akıcılık, Problem çözme Akıl yürütme	<i>Genel çerçeve;</i> Temel matematik, Genel matematik, Matematiksel problemler, Uzmanlık matematiği <i>Öğrenme alanları;</i> Sayı ve cebir, Ölçüm ve geometri, İstatistik ve olasılık	Temel Genel Uzmanlık	Bilgi, beceri, davranış ve eğilimler	Anahtar fikir, öğrenme alanları, alt alanlar, kazanımlar
Finlandiya	Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme, Kültürel yeterlilik, etkileşim ve kendini ifade etme, Kendine ve başkalarına bakma, günlük	Düşünme becerileri ve yöntemleri, Sayılar ve hesaplamalar, Cebir, Fonksiyon, Geometri, Veri işleme, İstatistik, Olasılık	Beceri temelli değil ancak beceriye dayalı hedefler var.	Öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, kazanımlar	Finnish National Agency for Education

	yaşamı yönetme ve güvenlik, Çoklu okuryazarlık, Bilgi ve iletişim teknolojisi yetkinliği, Çalışma hayatı yeterliliği ve girişimcilik, Katılım ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek						
Fransa	Problem çözme, modelleme, Şekil ve sembol kullanma, Akıl yürütme, Hesaplama	Sayılar, çıkarma, bölme, Ağırlık Geometri, Simetri	Toplama- Çarpma- Uzunluk, ölçme, Simetri	Temel öğrenme becerileri temelli	Temel alan, temel ders, beceri dersleri, konular	Ortak bilgi ve beceriler başvuru metni	

Tablo 2'ye göre ABD matematik öğretim programında içerik belirlenirken öğrencilerin ilgilerinden çok, konuların gerekliliği göz önüne alınmaktadır. Önce genel bilgiler verilir, sonra daha özel ve detaylı bilgilerin yer aldığı görülmüştür. Yani bütünden parçaya doğru bir bilgi anlayışı söz konusudur (Çoban ve Aşçı, 2022). Almanya matematik dersi öğretim programı incelendiğinde içeriğin sarmal bir yapıda olduğu konuların bir üst kademede seviyesinin artırılarak ilerlediği görülmektedir (Güzel vd., 2010; Tekgöz, 2017). Avustralya matematik öğretim programında içerik açıklamaları, kademeler boyunca kavramların gelişimini göstermek için alt bölümlere ayrılır. Bunlar, hazırlıktan 10. yıla kadar kavramların sıralı gelişimini gösterir ve destekler. Finlandiya'da matematik dersi ilkökul-ortaokul-lise öğretim programında içerik; öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, kazanımlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Fransa matematik dersi öğretim programında ise, problem çözme becerisi öğrencilerin matematiksel etkinliklerinin merkezindedir. Seçilen problemler, yeni kavramlara ulaşmayı ve kazanımları pekiştirmeyi mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünden elde edilen verilere ilişkin bulgular

Türkiye fen bilimleri dersi öğretim programlarının incelenmesi sonucu beceri ve yetkinlikler, öğrenme alanları, temel öğrenme anlayışı, programın içerik sınıflaması ve kullanılan proje temaları altında yer alan kodlara ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Türkiye Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Yapısı

Kademe	Beceri ve yetkinlikler	Öğrenme Alanları	Temel öğrenme anlayışı	Programın içerik sınıflaması	Kaynaklık eden strateji belgesi
3-4	Bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri	Dünya ve evren, canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar, madde ve doğası	Bilgi ve beceri temelli	Ünite, konu alanı, kazanım	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)

5-8	Bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri	Dünya ve evren, canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar, madde ve doğası	Bilgi ve beceri temelli	Ünite, konu alanı, kazanım	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)
9-12	Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, üst düzey bilişsel beceriler, günlük hayatla ilişkilendirme	Fizik, kimya, biyoloji üniteleri	Bilgi ve beceri temelli	Ünite, konu, kazanım, anahtar kavramlar	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)

Tablo 3'e göre, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) doğrultusunda Türkiye'de fen bilimleri dersine özgü üç temel beceri tanımlanmaktadır. Öğretim programı aracılığıyla öğrenciler fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarını tecrübe etmektedirler. Fen bilimleri öğretim programında içerik yapısı ilkökul ve ortaokul düzeyinde ünite, konu alanı, kazanım şeklinde; lise düzeyinde ise ünite, konu, kazanım ve anahtar kavramlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Türkiye matematik dersi öğretim programlarının incelenmesi sonucu beceri ve yetkinlikler, öğrenme alanları, temel öğrenme anlayışı, programın içerik sınıflaması ve kullanılan proje temaları altında yer alan kodlara ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Türkiye Matematik Dersi Öğretim Programının Yapısı

Kademe	Beceri ve yetkinlikler	Öğrenme Alanları	Temel öğrenme anlayışı	Programın içerik sınıflaması	Kaynaklık eden strateji belgesi
1-4	Matematiksel sembol ve gösterimler kullanma, strateji geliştirme, kanıt gösterme, çıkarım yapma, çözüm üretme, verilenleri doğrulama, sorumluluk alma, işbirliği yapma	Sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, veri işleme	Sarmal programlama anlayışı	Öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, ünite, konu, kazanımlar	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)
5-8	Matematiksel sembol ve gösterimler kullanma, strateji geliştirme, kanıt gösterme, çıkarım yapma, çözüm üretme, verilenleri doğrulama, sorumluluk alma, işbirliği yapma	Sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme, olasılık	Sarmal programlama anlayışı	Öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, ünite, konu, kazanımlar	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)
9-12	Matematiksel sembol ve gösterimler kullanma, strateji geliştirme, kanıt gösterme, çıkarım yapma, çözüm üretme, verilenleri doğrulama, sorumluluk alma, işbirliği yapma	Sayılar ve cebir, geometri, veri, sayma ve olasılık	Sarmal programlama anlayışı	Öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, ünite, konu, kazanımlar	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)

Tablo 4'e göre, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) doğrultusunda Türkiye'de alt öğrenme alanı fmatematik dersine özgü matematiksel sembol ve gösterimler kullanma, strateji geliştirme, kanıt gösterme, çıkarım yapma, çözüm üretme, verilenleri doğrulama, sorumluluk alma, işbirliği yapma becerileri tanımlanmaktadır. Matematik öğretim programı sarmal

programlama anlayışına göre yapılandırılmıştır. Matematik öğretim programında içerik yapısı eğitim kademelerinin hepsinde öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, ünite, konu, kazanım şeklinde sınıflandırılmıştır.

2018 yılı fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının perspektifinden bakıldığında, Türkiye’de eğitim sisteminin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programları aracılığıyla kazandırılmaya çalışılırken değerler ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü sağlamaktadır. Matematik dersi öğretim programı, öğrencilerde matematiksel düşünme, temel matematiksel işlemler, matematiksel kavramlar ve bu kavramlar arasında ilişki kurma gibi becerilerin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Programda matematiksel öğrenme sürecinin işlemsel ve bilgi odaklı olması yerine öğrencilerin tecrübelerine dayalı, aktif katılım sağladıkları anlam oluşturma süreci olması beklenmektedir (MEB, 2018).

21.yüzyıldan itibaren yaşamın her alanında bilgi en önemli güç haline gelmiştir. Sürdürülebilirliğin ön koşulunun yenilik olduğu düşünüldüğünde, yeni yaklaşım ve çözümlerin oluşması için bilgiye ihtiyaç vardır. 21.yüzyılda bilgi, büyüme için gereklidir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl toplumlarının taleplerine uygun birey yetiştirmenin, 21. yüzyıla rehberlik edecek öğretim programlarıyla olanaklı olacağını söylemek doğru olacaktır. Farklı ülkelerin öğretim programları incelendiğinde benzer çerçevelerin; 21. yüzyıl beceri ve yeterlilikleri (Griffin, McGaw ve Care, 2012), yaşam boyu yeterlilikler (OECD, 2018) ve anahtar yeterlilikler (EU Commission, 2006) kılavuzları şeklinde ifade edildiği ve yol gösterici olarak kullanıldığı görülmektedir.

Yapılan analiz bulguları ışığında Türkiye’de fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının içerik kapsamı ve yapısının beceri temelli öğretim programlarının standartları doğrultusunda güncellenmesine yönelik öneride bulunmaktadır. ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Almanya fen bilimleri ve matematik öğretim programları, bu ülkelerin öğretim programlarına kaynaklık eden raporlar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018 fen bilimleri ve matematik öğretim programları, K12 Ulusal Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli beceri kılavuzu ve diğer ek yazılı kaynaklardan yola çıkarak bütüncül bir eğitim modeline ait öğretim programlarının her disipline özgü olarak yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir. Disiplinlerin programlama anlayışı, kazandırmak istediği beceri ve yetkinlikler ve konu içeriği bakımından standart içerik yapısına sahip olmalarının, bütüncül bir eğitim modeline uygun olmayacağı düşünülmektedir. İçerik çerçevesinin, K12 Ulusal Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli beceri kılavuzunda tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve alan becerilerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

İçerik Çerçevesi Önerisi

Fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak düzenlenmesi kapsamında genel içerik çerçevesine yönelik öneri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5*İçerik Çerçevesi Önerisi*

Ders	Sınıf düzeyine göre disiplinlerin isimleri	
Öğrenme alanı	Ünite olarak nitelendirilebilecek sınıf düzeyi ve disiplin bazında genel öğrenme alanları	
Alt öğrenme alanı	Bileşenler	Hedef göstergeler
Anahtar fikir	Bağlantı kurmaya ve anlamlı öğrenmelere yeni bakış açıları sunabilen temel düşünceler	
Bilgi toplulukları	İşlemsel bilgi Kavramsal bilgi Disipliner bilgi İlişkisel bilgi	
Beceri boyutu	Kavramsal beceriler Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri Yönelimler Alan becerileri	
Çapraz yeterlilikler	Değerler	Ana değer Alt değer Bileşenler Tutum ve davranış
	Çoklu okuryazarlık becerileri	
Anahtar kavramlar	Hayat boyu öğrenme yaklaşımları Öğretim sürecinde ele alınması gereken öncelikli kavramlar	
Standartlar	Her disipline ve sınıf düzeyine özgü kazanılması gereken bilgi ve becerileri genel anlamda standartlardır.	

Tablo 5'in kullanımı fen bilimleri ve matematik disiplinlerine göre esneklik gösterebilecek şekilde oluşturulmuştur. Fen bilimleri ve matematik dersleri sayısal olarak sıklıkla birbirlerinin disiplinler arası ilişkilerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla içerik çerçevesi genel hatlarıyla verilmiş olup alan uzmanlarınca hazırlanacak öğretim programlarına yol gösterici niteliktedir.

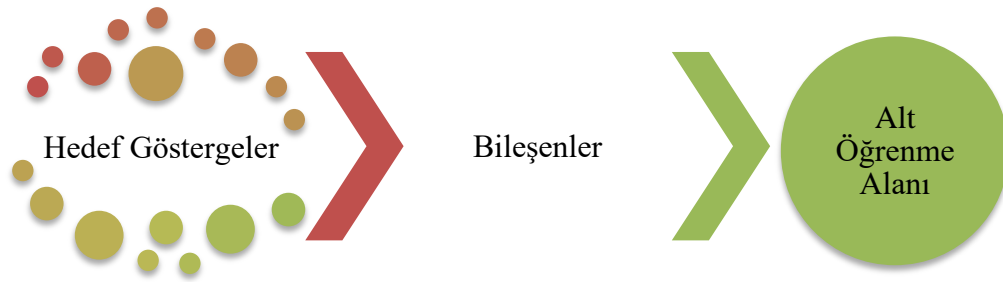
Öğrenme Alanı: Programın içerik yapısı oluşturulurken genelden özele doğru bir yol izlenmiştir. Öncelikle fen bilimleri ve matematik derslerinin yapısına özgü temel varsayım ve ilkeler belirlenir. Aslında bu varsayım ve ilkeler, "12 yıllık zorunlu eğitimin sonunda öğrencilerin edinmeleri ve geliştirmeleri gerekenler nedir?" sorusuna verilen cevaptır. En genel haliyle dersin öğretim programında yer alması gereken öğrenme alanlarının oluşturulduğu süreci ifade etmektedir.

Alt öğrenme alanı: Alt öğrenme alanında yer alan konuya ait bileşenler ve hedef göstergelerden oluşmaktadır. Hedef göstergeler, öğrencinin kazanması hedeflenen bilgi ve becerileri ifade etmektedir. Hedef göstergelerin birleşerek bileşeni; bileşenlerin de birleşerek

alt öğrenme alanını vermesi şeklinde planlanan bir yapı söz konusudur. Alt öğrenme alanına yönelik organizasyon şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Alt Öğrenme Alanına Yönelik Organizasyon Şeması



Anahtar fikir: Alt öğrenme alanının merkezini oluşturan herhangi bir kavram, terim, tartışma konusu, ikilem ya da sorudur. Başka bir ifadeyle anlamaya değer olan konu anlamına gelen anahtar fikirler sayesinde öğretim programlarındaki konu yoğunluğunun önüne geçmek amaçlanmaktadır. Belirlenecek anahtar fikrin yeni durumlara transfer edilebilir olması gerekmektedir.

Bilgi toplulukları: Öğrencilerin ulaşması gereken hedef göstergelerin bilgi türü açısından hangi kategoride olduğunu ifade eden boyuttur. Bilgi toplulukları kategorisinde, beceri temelli bir öğretim programında 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak yer alması gereken bilgiler bulunmaktadır. Öğrenme alanında kullanılan bilgi yapısına göre dört kategoriden birinde ya da birden fazlasında olabilir. Bu kategoriler; işlemsel bilgi, kavramsal bilgi, disiplinler bilgi ve ilişkisel bilgidir. Disipliner bilgi, matematik, dil çalışmalarında öğrenilenler gibi konuya özel kavramları ve ayrıntılı içeriği kapsamaktadır. Yine disiplinler bilgi, diğer bilgi türlerinin de öğrenilebileceği, geliştirilebileceği temel yapıyı ve temel kavramları sağlayan, anlayışın temel bileşenidir. Müzik simgeleri, bu bilgi türüne örnek olarak verilebilir. İlişkisel bilgi, bir disiplinin/konunun kavram ve içeriğini diğer disiplinlerin/konuların kavram ve içeriğiyle ilişkilendirmeyi içermektedir. Ayrıca, karmaşık sorunlara birden fazla çözüm belirlemek ilişkisel bilgiyi gerektirir. STEM yaklaşımında bu bilgi türünün yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir (Barakos, Lujan ve Strang, 2012). İşlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapıldığının, bir hedefe ulaşmak için atılan bir dizi adımın veya eylemin anlaşılmasıdır, mesela yağlı boya resimde yararlanılan beceriler, görüşme teknikleri bu bilgi türüne örnek olarak verilebilir (OECD, 2018). Kavramsal bilgi, belirli bir alanda geçerli olan gerçekler, kavramlar ve ilkeler hakkında statik bilgidir; sınıflamalar, ilkeler, kuram ve modeller bu bilgi türünün örneklerini oluşturmaktadır (Jong & Hessler, 1996).

Beceri boyutu: İlişkisel bir yaklaşımla belirlenen beceriler, öğrenme alanına hizmet eden her türlü kazanım ve davranışlardır. Becerilerin bireyselleştirilmesinde ise yönelimler kullanılmaktadır. Yönelimler, bireyin becerilerini nasıl işe koştüğünü gösteren kendi davranışlarıdır.

Çapraz yeterlilikler: Öğrencinin bütüncül gelişimini desteklemek için tüm derslere entegre edilerek öğretim sürecinde yer alması gereken boyutlardır. Değerler, çoklu okuryazarlık becerileri ve hayat boyu öğrenme yaklaşımları olarak üç başlık altında toplanmıştır.

Anahtar kavramlar: Anahtar fikirler doğrultusunda her alt öğrenme alanı için öğretim sürecinde ele alınması esas ve öncelikli olan kavramlardır.

Standartlar: Öğrencilerin edinmeleri gereken bütüncül bilgi ve becerileri ifade etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada matematik ve fen bilimleri olmak üzere iki farklı dersin program içerik yapısı incelendiği için, tartışma iki alt bölüm olarak sunulmuştur.

Matematik Dersi İçerik Yapısı ile İlgili Tartışma

Beceri ve yetkinlikler boyutu incelendiğinde, Almanya için belirgin ifadelerin kullanılmadığı görülmektedir. Finlandiya için de sadece matematik disiplinine özel değil, tüm disiplinler için geçerli olabilecek genel yetkinliklerin ifade edildiği görülmektedir. Avustralya ve ABD’de ise ayrı başlıklar altında hem genel yetkinlikler belirtilmiş hem de matematik dersine özgü yetkinlikler belirtilmiştir. Fransa programında ise sadece matematik dersine özgü yetkinlikler belirtilmiştir. Türkiye’de hem genel yetkinlikler, hem matematik dersine özgü yetkinlikler harmanlanarak belirtilmiştir. Matematik dersine özgü yetkinliklerin belirtildiği programlarda, problem çözme (çözüm üretme) ve akıl yürütmenin (çıkarım yapma) ortak yetkinlik olarak belirtildiği görülmektedir. Umay ve Kaf (2005) matematikte akıl yürütme ile ilgili yaptıkları çalışmada matematik ve akıl yürütmenin ayrılmaz bir bütün olduğunu belirtmişlerdir. Yine Ersoy (2006) ilköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler kapsamında amaç, içerik ve kazanımları incelediği çalışmasında, öğrenme alanı ne olursa olsun problem çözme ve akıl yürütme becerisinin programın temel yapı öğeleri olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Disiplinin temel temaları incelendiğinde, sayılar, işlemler ve geometrinin tüm ülkeler için ortak temalar olduğu göze çarpmaktadır. Çoban ve Aşçı (2022) tarafından yürütülen ABD, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının içeriklerinin karşılaştırıldığı çalışmada, ABD ve Türkiye programlarındaki öğrenme alanlarının benzer olduğu ifade edilmiştir. Kurtulmuş (2023), Türkiye ile Finlandiya ortaokul matematik öğretim programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı incelenmesi konulu tez çalışmasında, Türkiye ve Finlandiya’nın benzer öğrenme alanı ve kazanımlar içerdiğini belirtmiştir. Ölçme teması, Finlandiya hariç diğer tüm ülkelerde belirtilmiştir. Veri, veri işleme ile istatistik ve olasılık teması, Fransa hariç diğer tüm ülkelerde belirtilmiştir. Cebir teması, Almanya ve Fransa hariç diğer ülkelerde tema olarak bulunmaktadır. Tema ifadesi genel çatı ifadesi olarak bilinmektedir, fakat buna rağmen tema ifadesini ABD başta olmak üzere Almanya ve Finlandiya kendi öğretim programlarında diğer ülkelere göre daha ayrıntılı olarak ele almıştır. Örneğin; kesirler, oranlar, fonksiyonlar Türkiye’deki öğretim programında da alt alan, ünite ya da kazanım olarak mevcuttur fakat tema olarak ifade edilmeyerek daha genel kavramlara tema denmiştir. Buna göre Türkiye’deki matematik öğretim programındaki yapı yaklaşımının daha doğru olduğunu söylemek mümkündür. Güzel vd. (2010) Almanya, Kanada, Türkiye ortaöğretim matematik programlarını karşılaştırdığı çalışmada Türkiye’de istatistik öğrenme alanının bulunmadığını, ilköğretimde bu konuda temel bilgiler verildiğini fakat ortaöğretimde

istatistik konularının olmamasının eksiklik olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, 2011 programında istatistik ortaöğretim matematik programına konulmuştur. Dikkat çeken bir diğer nokta da, Almanya’da öz değerlendirme, Finlandiya’da düşünme becerileri ve yöntemleri tema olarak ifade edilmiştir. Diğer ülkelerde sadece matematik disiplini ile ilgili ifadeler kullanılmışken, bu ifadelerin bu ülkelerde tema olarak farklı bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir.

Temel öğrenme anlayışı olarak, Türkiye’de sarmal programlama anlayışı kullanılırken ABD’de doğrusal programlama anlayışı benimsenmiştir. Bununla birlikte ABD’de 21 eyalette P-21 projesi kapsamında beceri temelli bir planlama bulunmaktadır. Diğer ülkelerde de beceri temelli bir planlama uygulaması bulunmaktadır. Gelen (2017) P-21 program ve öğretimde 21. yy beceri çerçeveleri ABD uygulamalarını incelediği çalışmasında, 21. yüzyıl öğrenme ortaklığı projesinde oluşturulan çerçevenin öğrencilerin iş ve yaşamda başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yeterlilikleri içerdiğini belirtmiştir. Almanya’da sarmal programlama anlayışı benimsenmiştir. Tekgöz (2017) Almanya Baden-Württemberg eyaleti ilköğretim programı ile Türkiye ilköğretim programının karşılaştırmalı eğitim analizini yaptığı tez çalışmasında Almanya’nın sarmal bir program anlayışı olduğundan bahsetmiştir. Finlandiya’da ise beceri temelli öğretim programı olmamakla birlikte beceriye dayalı hedefler öğretim programlarına yerleştirilmiştir.

Öğretim programlarının içerik sınıflaması boyutunda, Türkiye’de ünite, konu alanı, kazanım şeklinde oluşturulan bir yapı vardır. Finlandiya, Avustralya ve ABD’de öğrenme alanları, alt alanlar, kazanımlar olarak sınıflama yapılmıştır. Avustralya’da bunlara ek olarak anahtar fikirler de yer almaktadır. Finlandiya’da öğrenme alanları, alt alanlar, kazanımlar olarak ilenilmiş, Almanya’da gündelik bilgi, epistemolojik bilgi, işlemsel bilgi olarak, Fransa’da ise temel alan, temel ders, beceri dersleri, konular olarak sınıflandırılmıştır.

Bu yapılar oluşturulurken kullanılan projeler ise Türkiye’de TYÇ, ABD’de P-21, Almanya’da OECD uluslararası öğrenci değerlendirme programı, Avustralya’da Melbourne deklarasyonu, Finlandiya’da Finnish National Agency for Education, Fransa’da ise Ortak Bilgi ve Beceriler Başvuru Metni olarak belirtilmiştir.

Fen Bilimleri İçerik Yapısı ile İlgili Tartışma

Beceri ve yetkinlikler boyutuna bakıldığında Almanya için belirgin ifadeler kullanılmadığı görülmektedir. Bunun yerine içerik ve süreç bazlı yetkinlikler olarak genel bir ifade kullanılmıştır. Finlandiya’da sadece fen bilimleri dersine özel değil, tüm disiplinler için geçerli olabilecek genel yeterliliklerin ifade edildiği görülmektedir. Bu durum öğretim programında, öğrencilerin bireysel okul derslerine ek olarak günümüz toplum yapısında ve gelecekteki yaşamlarında önemli konular olarak kabul edilen daha geniş beceriler ve çapraz yeterlilikleri öğrenmeleri gerektiği, çünkü bu yeterliliklerin konu sınırlarını aştığı şeklinde ifade edilmiştir (EDUFI, 2022). Avustralya’da, Finlandiya’da olduğu gibi tüm disiplinler için geçerli olan yeterliliklerin belirtildiği görülmektedir. Avustralya’da programlar arası öncelikler olarak ifade edilen Aborjin ve Torres Boğazı adalı tarihleri ve kültürleri, Asya ve Avustralya’nın Asya ile ilişkisi ve sürdürülebilirlik konularına da ayrıca vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu öncelikler, Avustralya’nın kültür çeşitliliği anlamında dünyada önde gelen ülkeler arasında olmasının sonucu olabilir (Kurtuluş, 2018). Bununla birlikte, genel yeterliliklerde de kültürler arası anlayış ifadesi bulunmaktadır. Yağan (2020) Avustralya ve Türkiye ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırdığı çalışmasında, Avustralya öğretim programının farklı

sosyo-ekonomik özelliklere sahip öğrenciler ve farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerde öğretim programının nasıl uygulanması gerektiğine dair tartışmaları içerdiğini belirtmesi bu bulguyu desteklemektedir. Türkiye, ABD ve Fransa ülkelerinin beceri ve yetkinlik ifadeleri incelendiğinde, hem fen bilimleri dersine özgü becerilere hem de genel yaşam becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Finlandiya, Avustralya ve Türkiye (sadece ortaöğretim) öğretim programlarında bilgi ve iletişim teknoloji beceri ve yeterliliğinden bahsedildiği görülmektedir. Şarlakkaya ve Sülün (2022) Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalarında 21. yy becerilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini de kapsamakta olduğunu belirtmiştir. Ulaşılan bu sonuç elde edilen bulguyla örtüşmektedir.

Disiplinin temel temaları incelendiğinde, en genel ifadelerin ABD ve Türkiye’de yer aldığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla diğer ülkelere göre daha az başlık içeren bir yapı olduğu görülmektedir. Örneğin Türkiye’de 4 ana başlık, Avustralya’da ise 7 genel başlık belirtildiği görülmektedir. Yani Avustralya’da temel tema başlıkları daha fazla sayıdadır. Oysaki Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2015)’nin Türkiye ve Avustralya’nın Fen bilimleri programlarını karşılaştırdıkları çalışmada, Türkiye programındaki genel öğrenme alanı sayısının daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Bu farklılığın sebebi ülkemizde öğretim programlarının 2017 ve 2018’de güncellenmesi olabilir. Finlandiya’da temel temalar olarak biyoloji, coğrafya, fizik ve kimya dalları altında üniteler belirtilmektedir. Fransa’da fen bilimleri dersi yerine temel dersler ve beceri derslerinin olduğu görülmektedir. Almanya’da diğer tüm ülkelerden farklı olarak malzemeler ve dönüşümleri teması; Avustralya’da ise stabilite ve değişim teması göze çarpmaktadır. Ayrıca, Avustralya’da ölçek ve ölçüm temasının olması, matematiksel yeterliklerin fen bilimleri dersi içerisinde de desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2015) nin Türkiye ve Avustralya’nın Fen bilimleri programlarının karşılaştırdıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış olup, Avustralya fen bilimleri öğretim programında matematiksel beceriye de yer verildiği belirtilmiş, ülkemizde de buna önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Temel öğrenme anlayışı olarak, incelenen ülkelerin çoğunda bilgi ve beceri temelli program anlayışı benimsenmiştir. Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2015) nin Türkiye ve Avustralya’nın Fen bilimleri programlarını karşılaştırdıkları çalışmada da hem Avustralya’nın hem de Türkiye’nin öğretim programlarında bilimsel süreç ve becerilerin ön planda olduğu vurgulanmıştır. ABD’de bunlara ek olarak teknoloji boyutu da öğrenme anlayışında ön plana çıkarılmıştır. Finlandiya’da yine temel öğrenme anlayışının beceri temelli olmadığı, fakat beceriye dayalı hedefler olduğu görülmüştür.

Programın içerik sınıflaması olarak Türkiye’de ve ABD’de ünite, konu alanı, kazanım olarak sıralanan bir yapı bulunmaktadır. Türkiye’de ABD’den farklı olarak ortaöğretim düzeyinde anahtar kavramlar da yer almaktadır. Avustralya’da öğretim programı 6 anahtar fikir, öğrenme alanları, alt alanlar ve kazanımlar olarak sınıflandırılmıştır. Finlandiya’da içerik; ünite, konu, hedef ve davranışlar olarak sınıflandırılmıştır. Almanya’da içerik 10 farklı bilgi kümesi olarak belirtilmektedir. Fransa’da ise yine temel alan, temel ders, beceri dersleri, konular olarak bir sınıflandırma yapılmıştır.

Bu yapılar oluşturulurken de kullanılan proje olarak Türkiye’de TYÇ, ABD’de P-21, Almanya’da OECD uluslararası öğrenci değerlendirme programı, Avustralya’da Melbourne deklarasyonu, Finlandiya’da Finnish National Agency for Education, Fransa’da ise Ortak Bilgi ve Beceriler Başvuru Metni kullanılmıştır.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse; beceri ve yetkinlik başlığını Finlandiya disiplini özel değil her iki ders için aynı olacak şekilde kültürel, hayata hazırlık ve sürdürülebilirlik konularına vurgu yaparak belirlemiştir. Disiplinlerin temaları olarak her ülkede ortak ifadelerin ve farklı başlıkların olduğu görülmektedir. Temel öğrenme anlayışı olarak beceri temelli anlayışın daha çoğunlukta olduğu, program içerik sınıflamasında, öğrenme alanı, alt alan ve kazanımların daha fazla kullanıldığı, programın yapısını belirlenirken ise her ülkenin farklı proje ve metinleri kullandığı tespit edilmiştir.

Türkiye’de 21. yy becerilerine uygun olarak düzenlenmesi kapsamında içerik çerçevesi önerisi sunulmasına sebep olan uluslararası projelere diğer ülkelerin de katılım gösterdiği ve program çalışmalarında bu projeleri dikkate aldıkları görülmektedir. Örneğin, diğer ülkelerde yayınlanan raporlar incelendiğinde, Avustralya da program geliştirme kurumu olan ACARA 2018’de yayınladığı raporda OECD 2030 matematik program belge analizi projesinde aktif katılımcı olduğunu belirtmektedir. Yine matematik program uzmanları Paris’te düzenlenen 21. yüzyıl öğrenimi ve güncel matematik programı konularının tartışıldığı atölyelere katıldıklarını ve tüm öğrencilerin gelecekte öğrenmesi gereken temel matematik içeriğini araştırmak için programı yeniden tasarlamaya yönelik projeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yine bu raporlarda, fen bilimleri ile ilgili bilim okuryazarlığı haritasının oluşturulup uygulanması ve değerlendirilmesi üzerine çalışmalar yürüttüklerini belirtmektedirler (ACARA, 2018). Bununla birlikte Almanya’da matematik öğretimi konu-didaktik açısından sürdürülebilir bir şekilde güçlendirmek ve öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak amacıyla 15 federal eyaletle başlatılan matematik derslerinin uzun vadeli gelişimi için QueMath-matematikte öğretim ve eğitim kalitesinin geliştirilmesi programı da yine diğer ülkelerin de içeriği geliştirme çalışmalarını sürdürdüklerini göstermektedir (KMK, 2023).

Sonuç Ve Öneriler

Matematik öğretim programlarında beceri ve yetkinlikler başlığı altında problem çözme ve akıl yürütmenin incelenen ülkelerin çoğunda belirtildiği görülmektedir. Disiplinin temel temaları için, sayılar, işlemler, geometri incelenen tüm ülkeler için ortak temalardır. Bunların yanında incelenen her ülkede kendi yapısına uygun farklı temalar da eklendiği görülmektedir. Temel öğrenme anlayışı olarak, incelenen ülkelerin çoğunda beceri temelli bir planlama olduğu görülmektedir. Programın içerik sınıflaması olarak çoğunlukla öğrenme alanı, alt öğrenme alanı ve kazanımlar şeklinde bir yapı kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan projeler ise, her ülkede farklılaşmakla birlikte Türkiye’de TYÇ, ABD’de P-21, Almanya’da OECD uluslararası öğrenci değerlendirme programı, Avustralya’da Melbourne deklarasyonu, Finlandiya’da Finnish National Agency for Education, Fransa’da ise Ortak Bilgi Ve Beceriler Başvuru Metni olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri öğretim programlarında beceri ve yetkinlikler başlığı için incelenen ülkeler arasında çok fazla ortak ifadelere rastlanmamıştır. Almanya bu boyutu içerik ve süreç bazlı yetkinlikler olarak belirtmiştir. Avustralya kültürel yapısına vurgu yapacak ifadeler kullanmıştır. Finlandiya fen bilimleri dersine özgü değil, tüm dersler için uygun olabilecek genel yeterlikler ifade etmiştir. Türkiye, ABD ve Fransa ise hem fen bilimleri dersine özgü hem de genel yaşam becerilerine vurgu yapmıştır. Disiplinin temel temaları incelendiğinde, ABD ve Türkiye’de daha genel ifadeler kullanılarak nispeten az sayıda tema başlığı bulunmaktadır. Avustralya, Finlandiya ve Almanya çok daha ayrıntılı ifadelerle temaları açıklamışlardır. Fransa’da ise fen bilimleri dersi yerine temel dersler ve beceri dersleri kavramlarının kullanıldığı görülmüştür. Temel öğrenme anlayışı olarak incelenen ülkelerin çoğunda bilgi ve beceri temelli bir anlayış

benimsenmektedir. Programın içerik sınıflaması olarak Türkiye’de ve ABD’de benzerlik bulunmakta olup, ünite, konu alanı, kazanım sıralaması şeklinde bir yapı söz konusudur. Türkiye’de ortaöğretimde bunlara ek olarak anahtar kavramlar eklenmiştir. Avustralya’da 6 anahtar fikir, öğrenme alanları, alt alanlar ve kazanımlar olarak içerik sınıflandırılmıştır. Finlandiya’da ünite, konu, hedef ve davranışlar olarak içerik sınıflandırılmıştır. Almanya’da içerik 10 farklı bilgi kümesi olarak belirtilmektedir. Fransa’da ise yine temel alan, temel ders, beceri dersleri, konular olarak içerik sınıflandırılmıştır. Kullanılan projeler matematik öğretim programına kaynak teşkil eden belgelerle aynıdır. Sonuç olarak, fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının 21.yüzyıl becerilerine uygun olarak düzenlenmesi kapsamında; öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, anahtar fikir, bilgi toplulukları, beceri boyutu, programları arası boyutlar, anahtar kavramlar ve standartların belirtildiği çok kapsamlı bir içerik çerçevesine yönelik öneri sunulmuştur. Ayrıca elde edilen sonuçlar ışığında alanyazına katkı sağlaması adına şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yapılacak olan çalışmalarda programın diğer öğeleri de ayrıntılı olarak karşılaştırılarak bütüncül bir yapı oluşturulması önerilebilir.
- ABD program yapısı çok geniş bir veriye sahip olduğu için ABD eyaletlerinin tamamı ile Türkiye programı öğeleri karşılaştırılabilir.
- Farklı disiplinlere özgü öğretim programları için de Türkiye ile belirlenen ülkeler arasında içerik ya da tüm program öğeleri kapsamında karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.
- Öğretim programları incelenen ülkeler arasında yapılacak benzer karşılaştırma çalışmalarında, ders esnasında kullanılacak olan öğretim materyalleri de dâhil edilerek çalışma daha ayrıntılı olarak sunulabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma *etik kurul izni alınması gerektiren çalışmalar* kapsamında olmadığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Kaynakça/References

- ACARA, (2018). Curriculum activity report July to December 2018. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources-and-publications/publications/curriculum-activity-report-july-to-december-2018/>
- Akçaoğlu, M. Ö. (2016). Teacher candidates' learning strategies and academic self-efficacy levels: Is there a relation between the two?. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 48–66. <https://doi.org/10.30703/cije.321406>
- Aslam Orkun, M., Bayırlı, A. & Bayırlı, S. (2019). Fransa eğitim sisteminin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Aslan, F. (2005). *Türkiye ve Singapur Fen Bilgisi öğretim programlarının TIMSS-R'ye göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aşçı, M. (2009). *Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avrupa Birliği Resmi Gazetesi (2018) https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boyu_Ogrenme_icin_An_ahar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Barakos, L., Lujan, V., & Strang, C. (2012). *Science, technology, engineering, mathematics (STEM): Catalyzing change amid the confusion*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Pearson Education.
- Böke, C. H. (2002). *Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim Matematik programlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). Sage, Thousand Oaks.
- Çoban, A., & Aşçı, M. (2022) Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının içeriklerinin karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.489571>
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Pegem Akademi.
- EDUFI, (2022). Primary and lower secondary education in Finland. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Primary%20and%20lower%20secondary%20education%20in%20Finland-2022-Net-RGB_0.pdf 14.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-1: amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8607/107220>
- Erten, S., Köseoğlu, P., & Gök, B. (2022). Fen öğretim programlarında çevre eğitimi: Türkiye, Kanada ve Amerika örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 220-246. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1019038>
- Eu Commission, 2006. https://economy-finance.ec.europa.eu/index_en
- Finnish National Agency for Education, (2023). <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications> 13.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309–325. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v1i3.20>
<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/offizieller-start-des-quamath-programms-zur-langfristigen-verbesserung-des-matheunterrichts.html>
- İnci, S. (2017). *Türkiye ve Almanya ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Durum çalışması)* [Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Jong, A. J., & Ferguson-Hessler, M. G. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105-113, DOI: [10.1207/s15326985ep3102_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3102_2)
- Kafadar, T. (2019). *Türkiye, ABD ve Fransa'nın sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karataşlı, E. (2019). *Avustralya-Waldorf ve Türkiye ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kavak, Ş. (2014). *Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- KMK, (2023). Kultusminister Konferenz 2023.
- Köse, N. (2021). *Türkiye, Almanya, İsveç, İspanya, İran ve Japonya'daki zorunlu eğitimde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve programları üzerine karşılaştırmalı bir durum çalışması*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtulmuş, Z. Ş. (2023). *Türkiye ile Finlandiya ortaokul matematik öğretim programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı incelemesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 178-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aujef/issue/37309/388168> adresinden erişilmiştir.
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan : Objectives , content , and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 2–5. <http://www.nationalforum.com>
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankings. C., & Suhor, C. (1988). Dimensions of thinking a framework for curriculum and instruction. *In dimensions of thinking a framework for curriculum and instruction* (pp. 1–14). Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim fen bilimleri dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim matematik dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kimya dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Next Generation Science Standards (NGSS), (2023). <https://www.nextgenscience.org/> 13.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- OECD, 2018. The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Özbek, Ü. (2022). Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır.
- Özkan, E. A. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur Matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (18. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahenk Erkan, S. S. (2013). Türkiye Fransa İlköğretim Eğitim Sistemlerinin Ve İngilizce Ders Programlarının Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8, 1207-1221.
- Şarlakkaya, K. ve Sülün, A. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme düzeylerinin belirlenmesi. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/egebad>
- Tekgöz, M. (2017). *Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı İle Türkiye İlkokul Eğitim Programının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Turan, K. (2005), Avrupa Birliği giriş sürecinde Türk-Alman eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, (2020). *TYÇ öğrenme kazanımları rehberi*. <https://www.tyc.gov.tr/> 13.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim, dünya ülkelerinden örneklerle*. Baki Kitabevi.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 188-195. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7808/102434>
- Yağan, S. A. (2020). Avustralya ve Türkiye ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 294-320. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.14>
- Yavuz-Topaloğlu, M., & Balkan-Kıyıcı, F. (2015). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 344-363. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000266>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

İletişim/Correspondence

Dr. Mustafa KANDIRMAZ
mustafakandirmaz01@gmail.com

Dr. Pelin ÜREDİ
uredipelin@gmail.com

Dr. Esra DOĞAN
esraalkisdogan@gmail.com

Betül BİNİCİ-İLİSLAN
binicibetul@gmail.com

Examination of Student Opinions on Printmaking Course in Distance Education Process

Şevval Nur Şen, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-9452-8206
Vesile Aykaç, Marmara Üniversitesi, 0000-0001-5219-786X

Abstract

With the rapid development of modern communication facilities, globalization, and information technologies, both education and art fields are naturally affected, leading to new explorations within these domains. There is a manifestation of approaches like alternative educational opportunities, integrating traditional media and techniques with novel experimental approaches, and seeking new methods in application fields. In this context, thanks to contemporary technologies, the concept of distance education emerges as a modern and innovative educational system where education can be conducted independently of time and space using various communication tools. Looking at the COVID-19 pandemic period, it is assumed that distance education served as a savior to maintain the educational process and facilitated the implementation of the mentioned alternative educational environments. During this period, it was observed that not only theoretical lessons but also practical lessons were conducted through distance education, and these lessons are also being explored. The emergent exploration situation and the changes in traditional educational environments have caused both educators and learners to modify their existing approaches. This study addresses and conveys student interpretations during the process of the "Printmaking" course conducted remotely. The study group consists of 4th-year students from the Faculty of Education, Department of Art and Craft Teaching Education at İnönü University. As a result of the research, it was intended to examine the opinions of the students regarding the changes in technique and material usage due to conducting the original print art lesson away from workshop environments, using an interview form and a semi-structured interview technique. It is anticipated that the results encountered from this examination will help students in art education and undergraduate-level printmaking workshop education to produce more creative works.

Keywords: distance education, independent study theory, printmaking, visual art education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1766-1792
DOI
10.17679/inuefd.1375751

Article Type
Research Article

Received
13.10.2023

Accepted
25.12.2023

Suggested Citation

Şen, N. Ş. , Aykaç, V. (2023). Examination of Student Opinions on Printmaking Course in Distance Education Process, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1766-1792. DOI: 10.17679/inuefd.1375751

Bu makale Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos, 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's world, advanced communication tools, combined with the rapid expansion of information technologies and the process of globalization, profoundly influence both education and art sectors, necessitating innovative approaches. Traditional educational methods are being merged with contemporary and experimental techniques to develop new educational strategies. Within this context, "distance education," which means delivering education without the constraints of time and place, thanks to technology, emerges prominently. Distance education can be defined as a model that integrates various resources and provides education beyond the physical classroom boundaries. Historically, this approach, present since the time of Dewey, encompasses interactions and learning processes in distance education. Since the 1700s, distance education has been enriched with different theories due to technological and social changes. Charles Wedemeyer's Independent Study Theory emphasizes that student autonomy is at the heart of distance education.

During the pandemic period, the pivotal role of distance education has been observed. In this era, not only theoretical knowledge but also practical applications have been taught remotely. This led to new methodological approaches on both sides of education, in both teachers and students. Techniques based on workshops, such as Printmaking, have also been affected by this change. How students express their creativity in individual working environments outside of workshops has become significant. This situation focuses on how the student makes individual choices in the learning process and how they use specific materials. However, no undergraduate study has been encountered on this subject. This research aims to examine how the printmaking course is conducted in distance education through the lens of the Independent Study Theory and student experiences.

This study focuses on the effects of distance education on the Printmaking course and student feedback. The sample of the research consists of senior students selected from the Art and Craft Teaching Education Department of İnönü University. How students experienced this course outside the physical workshop environment was evaluated through a survey and a semi-structured interview method focusing on their technical and material preferences. It is believed that this examination will instill a more creative approach in students' art education and undergraduate workshop studies.

Purpose

The general aim of this research is to investigate how the printmaking course, traditionally considered appropriate to be conducted in a workshop setting, is handled during the distance education process and the effects of this approach on the creativity, individual, and independent studies of the students in Art and Craft Teaching Education who are taking the course. In line with this aim, the study seeks to answer the question: "What are the experiences of the Art and Craft Teaching undergraduate students regarding the printmaking course during the distance education process?"

Method

In this study, the phenomenology design from qualitative research methods was used. Phenomenology aims to discover the shared meaning of the lived experiences of several individuals regarding a phenomenon or concept (Creswell, 2013). The reason for choosing the phenomenology design in the research was to investigate the impact on the creativity of 4th-year students in Art and Craft Teaching when they take a practical course named Printmaking via distance education.

Findings

In the findings section, the structured interview form and the findings obtained from the interviews are presented. In the findings, the qualitative data of the research have been examined by making direct quotations. It has been examined under two headings: Findings Obtained from the Interview Form and Findings Obtained from the Interviews. The findings obtained from the interview forms have been studied under the theme of the original printmaking course during the distance education process, covering the categories of challenges faced, advantages, techniques used, materials used, elements focused on, and creativity. In the findings obtained from the interviews, the findings will be examined under the categories of gains obtained, disadvantages, advantages, creativity, faculty members, and elements focused on, all under the theme of the original printmaking course during the distance education process.

Discussion & Conclusion

In conclusion, using independent study during the distance education process has created both positive and negative effects in the context of the Printmaking course. The process creates positive developments in terms of production and creativity, students feel more comfortable and freer, gain the courage to create original works, and this is reflected in their performance in various fields, largely positive communication with the faculty member. On the other hand, the lack of technical support and applied teaching, the functionality of the place has various disadvantages such as: When we look at the general opinions of the students who took the printmaking course during the distance education process in this study, it can be said that although working independently during the distance education process has its disadvantages, it supports the development of students in various ways.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Özgün Baskı Resim Dersine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Şevval Nur Şen, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-9452-8206
Vesile Aykaç, Marmara Üniversitesi, 0000-0001-5219-786X

Öz

Günümüz iletişim olanaklarının, küreselleşmenin ve bilgi teknolojilerinin de hızla gelişmesinin sonucunda, hem eğitim-öğretim hem de sanat alanlarının doğal olarak etkilendiği görülmekte, dolaylı olarak da bu alanlar içerisinde yeni arayışlar ortaya çıkmaktadır. Alternatif eğitim olanakları, geleneksel ortam ve teknikleri yeni, deneysel yaklaşımlarla bağdaştırma, uygulama alanlarında yeni yöntemsel arayışlar gibi yaklaşımlar oluşum göstermektedir. Bu bağlamda günümüz teknolojileri sayesinde çeşitli iletişim araçları kullanılarak zaman ve mekândan bağımsız eğitimin yürütülebildiği çağdaş ve yenilikçi eğitim sistemi olarak ifade edilebilecek uzaktan eğitim kavramı çıkmaktadır. Covid-19 pandemi dönemi içerisinde bakıldığında, uzaktan eğitimin, eğitim-öğretim işleyişinin devam edebilmesi adına, bir kurtarıcı olduğu varsayılmakta ve bahsedilen alternatif eğitim ortamlarının uygulanmasına olanak sağladığı görülmektedir. Bu dönem içerisinde teorik derslerin uzaktan eğitim ile işlenebildiği gibi uygulamalı derslerin de işlendiği görülmekte ve bu derslerin de bir arayış içinde oluşuna rastlanmaktadır. Ortaya çıkan arayış durumu ile geleneksel eğitim ortamlarındaki değişim, uygulama alanında da hem eğitim vermekte olan hem de eğitim görmekte olan bireylerin var olan yaklaşımlarında değişikliğe gitmelerine yol açmıştır. Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde işlenmiş olan Özgün Baskı Resim dersinin süreç içerisindeki öğrenci yorumlamaları ele alınmakta ve aktarılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özgün baskı resim dersini atölye ortamlarından uzakta gerçekleştirmiş olmaları ve bu nedenle teknik ve materyal kullanımlarında söz konusu olan değişikliklere ilişkin görüşleri, görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak incelenmek istenmiştir. Bu inceleme sonucunda karşılaşılan hedeflenen sonuçların sanat eğitimi ve lisans düzeyi özgün baskı resim atölye eğitiminde öğrencilerin daha yaratıcı üretimler yapmalarına yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, bağımsız çalışma kuramı, özgün baskı resim, görsel sanatlar eğitimi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1766-1792
DOI
10.17679/inuefd.1375751

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
13.10.2023

Kabul Tarihi
25.12.2023

Önerilen Atıf

Sen, N. Ş. , Aykaç, V. (2023). Uzaktan Eğitim Sürecinde Özgün Baskı Resim Dersine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1766-1792. DOI: 10.17679/inuefd.1375751

Bu makale Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos, 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Özgün Baskı Resim Dersine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Uzaktan eğitimin, günümüz teknolojileri sayesinde çeşitli iletişim araçları kullanılarak zaman ve mekândan bağımsız eğitimin yürütülebildiği çağdaş ve yenilikçi eğitim sistemi, farklı kaynakların telekomünikasyon sistemleriyle bağlanmasını sağlayan bir yapı (Yurtsever, Tarhan, & Tecim, 2021), öğrenme ve öğretmenin fiziki sınıf ortamının dışında, öğrenen ve öğretmenin farklı mekanlarda bulunmasıyla gerçekleşen (Kaçan & Gelen, 2020) bir eğitim sistemi gibi çeşitli tanımlarının bulunduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim, pedagojik bir kavram olarak ele alındığında, öğrenen ve öğretmenin bireyler bir arada bulunmadığında, bütün öğrenen ve öğretmenin ilişkileri evrenini kapsayan ve ifade eden bir kavram olabilmektedir. Dewey'e kadar dayandırabilecek bu kavram, öğrenen-öğreten ilişkileri evrenini, öğrenciler ve öğretmenler arasında oluşan etkileşimi, öğretim programlarının temel yapılarını, öğrencinin kendi kendini yönetmesinin doğasını ve derecesini bünyesinde barındırmaktadır (Moore, 1997).

Uzaktan eğitim, çağın getirmekle birlikte gerektirmekte olduğu bilgi ve becerileri kazandırdığı gibi aynı zamanda da yaşam boyu öğrenmeyi desteklediği de görülebilmektedir. Uzaktan eğitim sayesinde her şekilde öğrenene ulaşılabilen ve öğretim durumunun devamlılığı sağlanabilmektedir (Akyürek, 2020). Aynı zamanda sunduğu imkânlar ve sağladığı yararlar sebebiyle dünya çapında da oldukça yaygınlaşmıştır. Tarihte 1700'lü yıllardan itibaren oluşum göstermekte olan (Eken, Tosun, & Tuzcu Eken, 2020) uzaktan eğitim kavramı, teknolojik olanaklara ve yaşamın değişimine bağlı olarak bünyesinde çeşitli kuramlar oluşturmaya başlamıştır. Endüstri Kuramı, Etkileşimsel Uzaklık Kuramı, İşbirlikli Özgürlük Kuramı gibi kuramların yanı sıra Bağımsız Çalışma Kuramı da bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Uzaktan eğitim kuramları içerisinde yer alan, Charles Wedemeyer tarafından geliştirilen Bağımsız Çalışma Kuramı'nda öğrenci bağımsızlığının uzaktan eğitimin özünü oluşturduğu öne sürülmektedir (Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999). Hem geleneksel eğitim-öğretimin kalıplaşmış kavramlarına hem de çağdaş olarak anılmakta olan yüksek öğretim kalıplarına bir eleştiri (Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999) getirmekte olan Wedemeyer'in bağımsız çalışmada öğrenenler, süreç içerisinde bir bireyselleşme durumunda olmaktadır. Bağımsız çalışma kuramı, öğrenen ve öğretmenin geleneksel yollar dışında farklı yollarla iletişim sağladıkları, her iki tarafın da sahip olduğu görevleri ve sorumlulukları birbirlerinden ayrı, uzak olarak, öz düzenleme ile gerçekleştirdikleri bir öğrenme ve öğretme sürecini içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenen bireylerin hedeflerinin, uygulama ve öğrenme hızlarının kendilerine özgü olması, aynı zamanda da seçimleri konusunda özgürlük sahibi olmaları gerekmektedir (Gökmen, Duman, & Horzum, 2016). Öğrenme sürecinin bizzat öğrenen birey tarafından özgür olarak şekillendirilmesi, her bireyin kendi öğreniminden sorumlu olması ve öğrenme hızlarını kendilerinin belirlemesi bağımsız çalışma kuramında esastır (Gökmen, Duman, & Horzum, 2016).

Eğitim-öğretimin, 2020 yılında verilen karar neticesinde (YÖK, 2020) uzaktan eğitim şeklinde ilerleyecek olması, eğitim programlarında uygulama ve uygulama ortamı, atölye

gereksinimi olan dersler için sürecin tamamen değişmesine neden olmuştur. Bünyesinde birçok tekniği barındıran ve bunları rahat bir şekilde uygulamak adına atölye ortamına gereksinim duyan Özgün Baskı Resim de bu değişimlerden etkilenen bir alan olmuştur.

Geleneksel eğitim süreci ve ortamı içerisinde Özgün Baskı Resim gibi yaratıcılık, süreç içerisinde uygulama, öğrencinin sürece dahil olmasını gerektiren programlar ve dersler, tavsiye nesnesi olarak ‐eleştiri‐ ile ilerlemektedir (Baum & McPherson, 2019). Öğrencilerin kendilerinin oluşturmuş olduğu bütün fikirler ve çalışmalar, büyük oranda eğitimci ve akranları ile tartışma, eleştiri sürecinden geçme, tekrar tekrar yinelenme sonucunda oluşmaktadır. (Baum & McPherson, 2019). Uzaktan eğitim süreci içerisinde geleneksel eğitim ortamının dışına çıkıldığı görülmesi ve öğretene kişiden uzakta olunması sonucunda öğrenen bireylerin, sürece uygun düzenlemeyi, kendilerinin yapmalarının gerektiği görülmüştür.

Bağımsız çalışma kuramında da bahsedildiği gibi öğrencilerin, atölye ortamından uzakta kalmalarından kaynaklı çalışma ortamının bireyselleşmesi söz konusu olmakta ve öğrenmede kendine özgünlük durumu gündeme gelmeye başlamaktadır. Bu duruma bağlı olarak özgün baskı resim süreci içerisinde de birey, öğretene kişinin de iletim ve eleştirileri doğrultusunda nasıl bir yol izlemek, hangi malzemeyi kullanmak istediğini belirlemek gibi kendisine özgü bir düzenleme yapmak durumundadır. Bu bağlamda bakıldığında öğrenme sürecinin özgür bir şekilde birey tarafından yürütülmekte olduğu ve özgün baskı resim bünyesi içerisinde çalışmalarını nasıl ve ne sıklıkta üreteceklerinin kendilerinin sorumluluğunda belirlendiği görülmekte ve bu gibi ortak noktalar nedeniyle Wedemeyer’in Bağımsız Çalışma Teorisi ile bağdaşıklık gösterdiği görülebilmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde derslerle ilgili çalışmalar olmasına rağmen lisans düzeyinde resim iş öğretmenlerinin özgün baskı resim dersini kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde özgün baskı resim dersinin bağımsız çalışma kuramı temel alınarak işlenmesine yönelik öğrenci deneyimleri araştırılmıştır. Süreç içerisinde bağımsız bir şekilde çalışmalarına bağlı olarak, elde bulunan malzemeler ve gündelik nesnelerin baskı malzemesi olarak kullanılması durumunun öğrencilerde yeni bakış açıları oluşturduğu ve yaratıcılıklarını kullandıkları, geliştirdikleri, kendi öğrenme olanaklarını düzenlemek durumunda kaldıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında da ‐Resim-iş öğretmenliği lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde özgün baskı resim dersinde bağımsız çalışmaya ilişkin deneyimleri nasıldır?‐ sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeyi amaçlar (Creswell, 2013). Araştırmada uygulamalı bir ders olan Özgün Baskı Resim dersini uzaktan eğitim sürecinde bağımsız çalışmayla yürüten öğrencilerin sürece ilişkin deneyimlerinin incelenmesi nedeniyle fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden belirlenen ölçütlere göre çalışma grubu oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın çalışma grubu Doğu Anadolu

bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde, Resim-İş Öğretmenliği bölümünde, Seçmeli Sanat Özgün Baskı Resim dersini uzaktan eğitim sürecinde almış 21 kişiden oluşan 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın ölçütleri Resim-İş Öğretmenliği bölümü öğrencisi olmak, 4. sınıf öğrencisi olmak ve Özgün Baskı Resim dersini uzaktan eğitim ile almış olarak ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nitel veri toplama araçları olarak doküman ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanları 18 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmada ikinci nitel veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşmedir. Bu araştırmada da katılımcıların dokümanlarından elde verilerin çeşitli açılardan incelenebilmesi ve dokümanlarda belirtilenlerden farklı konuların ortaya çıkartılması amacıyla görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olarak Baş ve Kaptan (2018) tarafından geliştirilen Yaratıcı Resim Rubriği (YRR) kullanılmıştır (Ek-4). Yaratıcı Resim Rubriği (2018) yükseköğretimde sanat eğitimi alan öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların yaratıcılık anlamında ölçme ve değerlendirmeyi amaçlayan geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış analitik bir rubriktir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme formu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı ders dönemi sonunda, derse devamlılık sağlamış olan öğrencilerden teslim alınmıştır. Görüşme formları katılımcılardan alındıktan sonra dijital ortama aktarılmış ve böylece veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler bir araştırmadan önce, araştırma sırasında, sonrasında ve araştırmanın bitiminden bir süre sonra yapılabilir (Patton, 2018). Buna istinaden araştırmada görüşme formları teslim alındıktan ve kaydedildikten bir dönem sonra görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler sessiz bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden önce katılımcılar görüşmenin içeriğiyle ilgili bilgilendirilmiş, görüşme sorularının katılımcılar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Görüşmeler altı öğrenciyle gerçekleştirilmiş olup ortalama 35 dakika sürmüştür ve katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların cevapları kodlar halinde not tutulmuş ve oluşturulan kodlar katılımcılara teyit ettirilmiştir. Görüşmelerin transkripti yapıldıktan sonra kayıtları ve dokümanlar dijital ortamda depolanarak verilerin kaybolması engellenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle katılımcılardan alınan görüşme formlarının içerik analizi yapılmış, daha sonra da yapılan görüşmelerin transkript edilmiştir. Daha sonrasında transkript edilen görüşmelerin içerik analizi yapılmıştır. Görüşme formlarından ve görüşmelerden elde edilen bilgileri daha derin olarak anlamlandırabilmek amacıyla betimsel analiz, kavram ve temaları keşfedebilmek amacıyla da içerik analizi kullanılmıştır. İçerik ve betimsel analiz aracılığıyla elde edilen bulgular neticesinde kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın iç geçerliğini yani inandırıcılığını artırmak için katılımcılardan doğrudan alıntılar verilmiş, görüşme soruları uzman incelemesine sunulmuş ve görüşmeler esnasında katılımcıların görüşleri kendilerine teyit ettirilmiştir.

Çalışmada iç güvenilirliği artırmak amacıyla ise iki işlem yapılmıştır. Birinci olarak, katılımcıların görüşmede ifade etmiş olduğu yanıtlar bulgular kısmında yorum yapılmadan sunulmuştur. İkinci olarak, elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, yapılan kodlamalar ve kategoriler birbiriyle eşleştirilerek revize edilmiştir.

Dış geçerlilik araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Araştırma sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa yani aktarılabiliriyorsa dış geçerliliğinin olduğu söylenebilir (Aslan & Bektaş, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2008). Dış geçerliliği artırmak için ise araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, elde edilen verilerin analizi, bulguların nasıl düzenlendiği ve araştırmacıların rolü ilgili bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliği artırmak amacıyla araştırma verileri sonuç bölümünde uygun bir şekilde tartışılmıştır. Sonuç ve bulgular bölümünün tutarlılık sağlayıp sağlamadığı araştırmacılar arasında tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır. Sonuç tartışma kısmıyla bulgular kısmının tutarlı olup olmadığı bir nitel araştırma uzmanına teyit ettirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Yaratıcı Resim Rubriği, yapılandırılmış görüşme formu ve görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm altında araştırmanın nitel verileri doğrudan alıntı yapılarak incelenmiştir.

Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Görüşme formlarından elde edilen bulgular uzaktan eğitim sürecinde özgün baskı resim dersi teması altında, yaşanan zorluklar, avantajlar, kullanılan teknikler, kullanılan malzemeler, dikkat edilen unsurlar ve yaratıcılık kategorileri olarak incelenmiştir.

Tablo 1

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklar kategorisindeki öğrenci görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Yaşanan Zorluklar	Malzeme bulamama	K2,K3,K4, K10, K13, K14, K17, K18, K19, K20,	10
	Teknik destek (bilgi eksikliği, yetersizlik)	K4, K5, K6, K9, K12, K13, K15, K18	8
	Kısıtlı ortam	K1,K3, K6, K7, K8, K10, K14, K17,	8
	Detaylı öğrenememe	K7, K16	2
	Öğretmenle iletişim	K4, K9	2
	Akran iletişimi	K9, K10,	2

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların uzaktan eğitimde yaşadıkları güçlüğü en fazla malzeme bulamama olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan K14 görüşlerini “...malzeme ile ilgili zorluklar yaşadım” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların çalışmalarını yaparken teknik yetersizlik yaşadığını ifade etmiştir. Bu koda ilişkin katılımcılardan K5 “Mono ve Deneysel baskı sürecinde zorluklar yaşadım çünkü hiç bilmediğim ve daha önce hiç karşılaşmadığım, kuralların olmadığı bir teknikti.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde kısıtlı ortam konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Bu konuya

ilişkin katılımcılardan K1 görüşlerini “Tek zorlandığım konu atölye ortamının değil ev ortamının olmasıydı atölyede boyalarla delice istediğimiz rahatlıkta çalışabiliyoruz. Burada biraz alan kısıtlı oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan K16 baskı tekniklerinin detaylı öğrenemediğine yönelik düşüncelerini “...Sadece daha ayrıntılı baskı tekniklerini öğrenmede engel oluşturmuş olabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan K4 dersin öğretmenle iletişim konusunda zorluk yaşadığına dair görüşlerini “...tek bir korkum var idi o da şuydu acaba hocamla okuldaki gibi iletişim kurabilir miydim ya da yaptığım çalışmalarımı hocama nasıl iletebilir ve nasıl yaptığı yorumları sağlıklı bir şekilde anlayabilir miydim...” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan K9 akran iletişimi sorununa ilişkin görüşlerini “Atölye ortamında gerek öğrenci arkadaşlar ile gerek öğretmenim ile yapacağım fikir alışverişlerinde bulunarak daha profesyonel ve özgün çalışmalar çıkarabileceğime eminim.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2

Avantajlar kategorisine ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Avantajlar	Rahatlık	K3, K4, K16, K18, K13, K7, K20, K21	8
	Özgün olma	K2, K5, K7, K16, K11, K18, K4	7
	Zorluklarla mücadele	K1, K7, K12, K15, K19,	5
	Malzeme zenginliği	K4, K17	2

Tablo 2 incelendiğinde özgün baskı resim dersinin sağladığı avantajlardan katılımcıların en fazla rahatlık koduna ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan K16 bu konuya ilişkin düşüncelerini “Fakat ev ortamı beni daha çok özgün ve rahat çalışmama olanak sağladı. O an kendi iç dünyamda anında herhangi bir müdahale olmadan bir şeylerin üzerine gidebildim.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar ev ortamında daha özgün olduklarını belirtirken, katılımcılardan K2 bu konu hakkındaki görüşlerini “Evde bireysel çalıştığımız için sürü psikolojisinden uzak kalarak daha özgün çalışmalar vermemizde de yarar olduğunu ifade etmek istiyorum.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılar ev ortamında özgün baskı yapmanın zorluklarla mücadele konusunda avantaj sağladığını ifade etmiş, K1 bu konu hakkındaki görüşlerini “bazen kısıtlamalar başka şeyleri de doğurur belki de atölyeden uzak kalıp evde kısıtlı bir alanda yapmış olduğumuz bu çalışmalar da onun meyvesidir.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar ev ortamında malzeme zenginliğinin avantaj sağladığını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin K4 düşüncelerini “Atölyeye götüreceğim objeler veya nesnelere sınırlı oluyor. Ve atölyede ev de olduğum kadar rahat çalışmam. Ama evde çalışırken malzemem daha zengin oluyor yani çalışma yaparken ev içinde tekrardan işe yarayacak bir obje bulabiliyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 3*Kullanılan teknikler kategorisine ilişkin öğrenci görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Kullanılan Teknikler	Deneysel baskı	K1, K2, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21	17
	Mono baskı	K1, K4, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21	16
	Linol baskı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K15, K18, K20	14
	Ahşap baskı	K5	1
	Gravür baskı	K5	1

Tablo 3'te kullanılan teknikler incelendiğinde katılımcıların sırasıyla deneysel baskı, mono baskı, linol baskı, ahşap baskı, gravür baskı tekniklerini kullandığı görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların çoğunun birden fazla teknik kullandığı ve en sık deneysel, mono ve linol baskı tekniklerini kullandığı görülmektedir. Katılımcılardan K11 kullandığı tekniklere ilişkin görüşlerini "Mono baskı, deneysel baskı yaparken guaj, sulu, yağlı boya gibi boyalarla birden fazla teknik kullandık." şeklinde ifade ederken, K21 "Mono baskı, deneysel baskı yaptık ve süreç ilerlerken yağlı boya, akrilik boya hatta yer yer kuru boya kullandım bunu yaparken resmin isteğine uygun olarak ilerledim. Kullandığım materyallerde de aynı şekilde resmin istediği boyutta, biçimde malzemelerle resmi bütünlüğe kavuşturmaya çalıştım." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4*Kullanılan malzemeler kategorisine ilişkin öğrenci görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Kullanılan Malzemeler	Resim /Baskı malzemeleri	K1, K2, K3, K7, K8, K9, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19	13
	Gündelik ürünler	K6, K7, K9, K10, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20	11
	Plastik	K1, K3, K5, K7, K11, K12, K15, K16, K17, K19	10
	Kağıt	K1, K3, K7, K8, K11, K14, K17, K18, K19	9
	Kumaş	K1, K3, K7, K10, K12, K13, K15	7
	Bitki	K2, K3, K4, K7, K9, K15, K20	7
	Doğal cansız nesnelere	K2, K4, K5, K7, K16, K20	6
	Boya	K1, K7, K9, K15, K17, K21	6
	Metal	K7, K12, K20	3

Gıda ürünleri	K1, K4, K7	3
Cam	K2, K9	2

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların birden fazla malzeme kullandığı görülmektedir. Kullanılan malzemeler arasında en fazla baskı malzemelerini kullandığını belirtilmektedir. Katılımcılardan K18 düşüncelerini “Başta kâğıtlarımda Graf kağıdı, Derici kağıdı, Canson kağıt, normal resim kağıtları ve kumaştan yararlandım. Linol baskıda linol ve oyma bıçaklarından yararlandım.” şeklinde ifade etmiştir. Gündelik ürünlerden sıklıkla faydalandığını belirten katılımcılardan K6 “Genelde mutfakta kullandığımız malzemelerden ya da kalem, ip vb. nesnelere kullandım.” şeklinde görüş belirtmiştir. Plastik, kağıt, kumaş, bitki, doğal cansız nesnelere, boya kullandığını belirten katılımcılardan K7 düşüncelerini “Bitki, çorap, kumaş, file, plastik araba paspası, plastik kapak, koli kartonu, poşet, çocuk elbisesi, iç çamaşırı, yağlı boya, akrilik boya, tiner, paket lastiği, bisküvi ambalajı, ip, matbaa mürekkebi, linol kalıbı, fırça, tüylü tel, pıt pıt ambalaj naylonu (balonlu naylon), tuvalet kağıdı rulosu, odun, dal parçası, yaprak, taş, plastik eldiven, tek kullanımlık maske, saç tokası, tarak, kurşun kalemin gövdesi, gazete kağıdı, dergi resimlerinden oluşturduğum şablonlar,... vb” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan K12 metal parçalar kullandığını “Dantel, poşet, peçete, metal parçalar.” şeklinde belirtmiştir. Gıda ürünlerinden faydalandığını belirten katılımcılardan K1 düşüncelerini “İp, ilaç kutuları, kapaklar, makarna, ambalajlar, bunlar deneysel alanında kullandığım, yüksek baskıda da linol kullandım ve tabiki kağıt ve boyalarımız.” şeklinde ifade etmiştir. Cam kullandığını belirten katılımcılardan K2 düşüncelerini “cam, boya, fırçalar, linol, oyma takımı, matbaa mürekkebi, doğal nesnelere (yapraklar, ağaç kabuğu vb.), dokulu bezler vb.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5

Dikkat edilen unsurlar kategorisine ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Dikkat Edilen Unsurlar	Kompozisyon	K1, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K13, K14, K15, K18, K19	12
	Tasarım Elemanları	K1, K7, K9, K10, K11, K13, K15, K18, K19,	9
	Boya	K1, K3, K7, K9, K19	5
	Malzeme	K2, K4, K8	3
	Tasarım İlkeleri	K4, K6, K15	3
	Ders Yönergeleri	K2, K8	2
	Zamanlama	K2, K8	2
	Temizlik	K17	1
	Planlama	K16	1
	Özgünlük	K12	1

Tablo 5’te dikkat edilen unsurlar incelendiğinde katılımcıların en fazla kompozisyona dikkat ettiklerini belirtmiş, K5 bu konuya ilişkin düşüncelerini “Kağıdımın kompozisyonuna çok dikkat ettim. Çünkü cisimleri basmadan sıvı bir zemin oluşturuyordum o da kontrolsüz dağılmasına sebep oluyordu.” şeklinde ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde tasarım

elemanlarına dikkat ettiğini belirten katılımcılardan K1 görüşlerini “Renklerin uyumu, miktarı nerde ne kadar kullanmam gerektiği boyanın sıvılığı katılığı, kompozisyonu boşluğu birçok faktöre.” şeklinde ifade ederken, katılımcılardan K4 düşüncelerini “Kullanacağım renkler, Sonra basım yapacağım nesnenin diğer farklı nesnelere bıraktığı etkiye uyum sağlayıp sağlamadığına ,toplamında olan kompozisyona ve kendi içinde oluşturduğu harekete dikkat ediyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar süreç içerisinde boya kullanımına dikkat ettiğini belirtmiş katılımcılardan K9 bu konuya ilişkin görüşlerini “Resimselliği mümkün olduğunca ön planda tutup anlatılmak istenen ifade veya düşünceye yönelik boya ve renk tercihi yaptım.” şeklinde ifade etmiştir. Kullandıkları malzemelerin önemini vurgulayan katılımcılardan K8 düşüncelerini “Malzemeleri dikkatli kullandım, Gereklili ölçülerde baskı çalışmalarımı uyguladım. Uyguladığım bu çalışmaların fotoğraflarını çekerek Moodle sistemine optimize bir şekilde yükledim. Çalışmalarımı zamanında bitirip sonlandırdım.” şeklinde belirtmiştir. Üretim süreçlerinde tasarım ilkelerine dikkat ettiğini belirten katılımcılardan K6 “Bir bütünlük olsun istedim her şeyi elimden geldiğince dengeli bir şekilde kullanmak istedim. Bir şeyler ifade etmesini amaçlıyordum.” şeklinde görüş belirtirken, K15 “Dengeyi, kurgusunu ve dokusunu aramaya özen gösterdim leke etkisine dikkat ettim.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ders içerisinde verilen yönergelere ve zamanlamaya dikkat ettiğini belirten katılımcılardan K2 “İstenilen düzeyde baskı yapmak, malzemeleri dikkatli kullanmak ve basma işlemi yaparken gereken sırayı izlemek ve zamanında çalışmaları yapmak gibi unsurlara dikkat ettim.” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan K17 çalışmalarını yaparken temiz olmaya özen gösterdiğini “kâğıdı temiz tutmaya dikkat ettim.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan K16 süreç içerisinde planlama yaptığını “Genelde çok karışık değil de daha anlaşılır daha planlı daha düşünerek bir arayış içerisinde süreci ilerlettim.” şeklinde ifade etmiştir. Katılım sürecinde özgün olmaya önem verdiğini belirten K12 “Daha özgün çalışmaya alanımdaki konu ile bağdaş gitmesine dikkat ettim.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6

Yaratıcılık kategorisine ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Yaratıcılık	Farklı nesnelere kullanmak	K1, K4, K6, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20	10
	Özgün olmak	K4, K6, K7, K8, K12, K15, K10, K14, K16,	9
	Özgür düşünmek	K4, K7, K15, K19, K21	5
	Fikir üretmek	K4, K16, K18	3
	Zorluklara çözüm bulmak	K5, K15, K11	3
	Rahat düşünebilmek	K5, K15, K2	3
	Yaratıcılığı kısıtlamak	K2, K3, K9	3

Tablo 6 incelendiğinde farklı nesnelere kullanmak konusunda yaratıcılığının geliştiğini belirten katılımcılardan farklı nesnelere kullanmanın yaratıcılığa etkisi olduğunu belirtmiştir. K6 düşüncelerini “evde olunca farklı malzemeler kullanabildim, atölyede olsaydım kaşık ya da bardak altı kullanacağım aklıma gelmezdi. Daire ya da çember yapmak için kullanmıştım.” şeklinde belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde olmanın özgünlük sağladığını belirten

katılımcılardan K8 düşüncelerini “Ev ortamında daha doğaçlama çalışmalar geliştirebiliyoruz. Önceden baktığımızda baskı denilince belli bir sınırlar içinde oluşan standart sanat dersi gibi istemsiz bir ön yargı oluşurdu. Fakat şu an bu kalıplaşmadan oldukça sıyrıldığımızı fark edebiliyorum. Herhangi bir materyali, objeyi baskı dersinde kullanabileceğim bir araç gibi görebiliyorum. Bu da elbette yeni fikirler oluşmasına yeni özgün çalışmalar ortaya çıkmasında vesile oluyor. Bu bağlamda yaratıcı düşünmeye katkısı yeterince olmuştur diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Süreç içerisinde fikir üretme konusunda geliştiğini belirten katılımcılardan K4 düşüncelerini “...evde çok fazla kulancak malzeme vardı. Ve fikrimi zenginleştirebiliyordum farklı farklı bitki yaprağı ile farklı etkiler elde ettim.” şeklinde belirtmiştir. Yaşadıkları zorluklara çözüm bulmak için yaratıcılıklarını kullandığını belirten katılımcılardan K5 “Kesinlikle yaratıcı düşündürdü çünkü her şeye hemen ulaşamadık ya da imkanlarımız dardı. Elimizdekileri en iyi şekilde kullanmaya gayret gösterdik.” şeklinde görüş belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde zihinsel olarak rahatça düşünebildiğini ifade eden katılımcılardan K15 düşüncelerini “Zihnim daha sağlıklı düşünmeme alan sağlıyorsa çok daha etkili işler çıkıyordu. Rahat düşünmek çok büyük avantaj sağladı.” şeklinde ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin yaratıcılıklarını kısıtladığını düşünen katılımcılardan K2 düşüncelerini “Pek düşünmüyorum çünkü atölyede her zaman bir fikir alışverişinde bulunur insan ama tek başımıza bundan mahrum kalıyoruz. Ayrıca çalışma esnasında da bazen arkadaşlardan yardım alarak daha iyi sonuçlar ortaya çıkabilirdi eğer atölye ortamında olsaydık. Ders hocasından uzak olmamız da yine olumsuz etkiliyor çalışmalarını...” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında görüşmelerden elde edilen bulgular uzaktan eğitim sürecinde özgün baskı dersi teması altında, elde edilen kazanımlar, dezavantajlar, avantajlar, yaratıcılık, öğretim üyesi ve dikkat edilen unsurlar kategorileri altında incelenecektir.

Tablo 7

Elde edilen kazanımlar kategorisindeki katılımcı görüşleri

Kodlar	Merve	Faruk	Mehmet	Candan	Cevdet	Önder	f
Ana sanatını geliştirmek	+	+	+	+	+		5
Doğaçlama becerisi	+			+	+		3
Çalışkanlık	+				+		3
Özgüven	+		+				2
Odaklanabilmek	+	+					2
Kendini tanımak	+		+	+			3
Farklı bakış açısı kazanmak			+	+			2
Duyguları ifade etmek	+				+		2
Cesaret			+	+			2
Zaman yönetimi sağlamak			+				1
Teknik beceriler kazanmak		+					1
Planı çalışmak		+					1
Öz kontrol sağlamak		+					1
Öz değerlendirme yapmak		+					1
Kompozisyon kurma becerisi kazanmak			+				1
Araştırma yapmak						+	1

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların en fazla ana sanatlarına etki ettiğini ifade ettiği görülmekte ve buna ilişkin görüşlerini katılımcılardan Candan “Yani ana sanatımızda da bu derste öğrendiği tekniği kullanan arkadaşlarımız oldu, benim de bazı denemelerim oldu. Yani normalde aklıma hiç gelmezken resimde baskı tekniğini kullanmak denemeler yaptım.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan dördünün bir kazanım olarak doğaçlama becerisini ifade ettikleri görülmektedir. Buna bağlı olarak doğaçlama becerisi koduna ilişkin katılımcılardan Merve görüşlerini “Ders var diye yapılan şeyler genelde güzel olmuyor. Ama mesela akşam 9 olmuş birdenbire canım resim yapmak istiyor. Birden kalkıyorum, boyalarla elimde olan malzemelerle bir şey ortaya çıkartıyorum. Ortaya çok farklı şeyler çıkıyor. Ama kesin bunu yapmam lazım dediğim şeyler olursa olmaz ortaya istemediğim bir şeyler çıkar. Doğaçlama gidiyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Çalışkanlık koduna ilişkin katılımcılardan Faruk “Ben uzaktan eğitim sürecinde çalıştığım kadar yüz yüze sürecinde çalışmamışım. Çalışkanlık noktasında çok fazla artı getirdi.” şeklinde görüş belirtmiştir. Özgüven koduna ilişkin görüşlerini Mehmet “Kendilerini rahat bırakarak bildikleri zaman neler başarabileceklerini kendileri de gördüler. Süreç kendilerine gelmelerini sağladı. Kendilerinin özgün bir şekilde neler üretebileceklerini gördüler. Bu yüzden tek benim değil çoğu arkadaşımın da kendilerini rahat bırakabilecekleri zaman neler oluşturabileceklerini gördüler.” şeklinde aktarmıştır. Cesaret koduna ilişkin katılımcılardan Candan görüşlerini “Aklına gelen her fikre her zaman uygulamak istemeyebiliyor öğrenci. Kendini kısıtlıyorsun. Ya öğretmen bir şey derse? Aklına gelen bir fikre her zaman uygulamak istemeyebiliyor. Ama uzaktan eğitim de öyle bir problem yoktu. Kimse görmüyor.” şeklinde ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde kendini tanıma fırsatı elde ettiğini ifade eden katılımcılardan Candan düşüncelerini “Kişiliğin uğraştığı sanat dalında etkisini de birebir yaşayarak öğrenmiş oldum. Hani eserler sanatçının karakterini yaşamını yansıtır derler ya yaşayarak görmüş oldum.” şeklinde ifade etmiştir. Farklı bakış açıları kazandığını belirten Mehmet “Hem yan sanat hem ana sanat açısından kendi bakış açımı daha çok geliştirebileceğimi düşünüyorum deneysel baskının.” şeklinde görüşlerini aktarmıştır. Duygularını ifade edebilme kazanımı elde ettiğini belirten katılımcılardan Cevdet düşüncelerini “...daha sonra alışınca ve yöntemleri ile tekniği öğrendikçe nasıl yapmam gerektiğini öğrendikçe duygularımı daha iyi nasıl ifade edebilirim diye yola çıkınca çok iyi şeyler oluşturdu bende. ... Gerçekten kendimi ifade edebilecek bir alan bulduğumu hissediyorum” şeklinde aktarmıştır. Odaklanabilmek konusunda Faruk “Uzaktan eğitim olmadan önce bu kadar sık çalışmıyordum. İş üretimi konusunda yaratıcı düşünemiyordum. Kendimi birden bile böyle çalışmaya veremiyordum. Ama uzaktan eğitim de evdeyim, odanın içinde o yalnızlığın bana verdiği etkiyle kalkıp ansızın gece yarısı bile çalışmanın başına geçip çalışmayla uğraşıyordum.” şeklinde aktarımda bulunmuştur. Kompozisyon kurma koduna ilişkin Mehmet “O işin kolaylığını gördükten sonra oluşabilecek kompozisyonu kafamızda kurabiliyorduk. Çok zor şeylere kafa yordüğümüzün kalıplarında kırmış oldu. Kompozisyon oluşturma becerisi kazandırdı.”, zaman yönetimi koduna ilişkin görüşlerini de “Normal öğretimde yapacağımız şey belliydi ve süremiz de belliydi. Bu çalışma bir ay süreç içerisinde biter diye biliyorduk. Fakat bir baskı çalışması, kendimizi rahat bıraktıktan sonra, bir gün de bitebileceğinin de farkındaydık bir ay sürebileceğini de farkındaydık.” şeklinde belirtmiştir. Faruk “Yaratıcılığım geliştirdim kendimi geliştirdim sıkı çalışmaya başladım planlı bir şekilde düzenli bir şekilde çalışmaya başladım.” şeklinde planlı çalışma kazanımını ifade ederken “Çalışmalarım şu aşamada kuruta bilirim dediğim zaman daha hızlı olması için saç kurutma makinası kullandım oldu. Güneş yardımıyla ya da hava yardımıyla aşamaları daha da hızlandırmaya çalıştım oldu. Teknik anlamda hem bilgilenmiş hem de geliştirmiş oldum.” şeklinde de teknik beceriler kazandığını ifade etmiştir.

Faruk “Aslında zihinsel süreçlerini düzenlemiş oldum ve kendimi hakimiyetim altına aldım diyebilirim. Otokontrol diyebiliriz.” şeklinde öz kontrol sağlama kazanımını elde ettiğini ifade etmesiyle birlikte öz değerlendirme yapmak koduna ilişkin görüşlerini de “...bir öz değerlendirme durumu oluştu diyebilirim çeşitli yönlerimi görebilme.” şeklinde ifade etmiştir. Önder ise araştırma yapmak koduna ilişkin görüşlerini “Öğrencilerin bence burada araştırmacı öğrenci düzenine geçtiğini düşünüyorum. Öğrenciler bu süreçte yaparak yaşayarak yaptı. Araştırmaya başladı. Çünkü yüz yüze mesela öğrenci bakmaz. Bireysel olarak da araştırma konusunda avantajı olmuş olabilir. Çünkü normalde bu kadar fazla araştırmazdık.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 8

Dezavantajlar kategorisindeki katılımcı görüşleri

Kodlar	Merve	Faruk	Mehmet	Candan	Cevdet	Önder	f
Teknikleri uygulayamamak			+	+		+	3
Malzeme temin edememek	+		+			+	3
Çalışmaları çıplak gözle gösterememek			+		+		2
Temizlik sorunu yaşamak		+		+			2
Çalışma alanının dar olması				+		+	2
Teknik aksaklıkların yaşanması			+				1
Sınıf ortamını hissetmemek						+	1

Tablo 8 incelendiğinde dezavantajlar kategorisi için teknikleri uygulamamaya ilişkin görüş belirten katılımcılardan Mehmet “...gravür baskı yapamadık asitten dolayı. Başka teknikleri de yapamadık. Mahrum kaldık bunlardan. Özgün baskıyı bu süreç içerisinde sadece bir kâğıt üzerinde neler yaptırabileceğini gördük.” şeklinde görüş belirtmiştir. Çalışmaları çıplak gözle görememek koduna ilişkin katılımcılardan Cevdet’in “Şunu söyleyebilirim yaptığımız çalışmaları hocaya görsel olarak attığımız için sosyal medya üzerinden gerçekte olan renkler ve dokular tam net görünmeye biliyordu. Bu açıdan sıkıntılıydı. Gözle görüldüğü gibi görünmüyordu” şeklinde görüşleri bulunmaktadır. Temizlik sorununa ilişkin görüşlerini Candan “...mekân olarak sıkıntı vardı. Boyalar kirletiyor daha geniş bir alana ihtiyacımız var bu tarz kısıtlamalar vardı mekân anlamında.” şeklinde ifade etmiştir. Çalışma alanının dar olması koduna ilişkin görüşlerini Önder “Ama işte burda uzaktan eğitim sürecinde insanların erişim konusu çok kısıtlıydı. Atölye ortamı malzeme bilgi erişimi çok azdı çok kısıtlıydı.” şeklinde aktarmıştır. Teknik aksaklıklar anlamında Mehmet “...bazı arkadaşlarda internetin azizliğinden dolayı da olabiliyordu.” şeklinde düşüncesini belirtirken, sınıf ortamında hissedememe konusunda da Önder “Bana daha çok kişisel, bazı internet sitelerinden Udemy gibi sitelerden ders alınmış gibi hissettirdi. Eksik hissettirdi. Çünkü ben daha çok uygulama derslerinin uzaktan olmasına karşıyım. Verimlilik çok düştü.” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Tablo 9*Avantajlar kategorisindeki katılımcı görüşleri*

Kodlar	Merve	Faruk	Mehmet	Candan	Cevdet	Önder	f
Kendi çalışma ortamına sahip olmak	+	+	+		+		4
Özgür çalışabilmek	+	+	+		+		4
Zamanı verimli kullanmak	+			+	+	+	4
Rahat hissetmek	+	+		+			3
Motivasyonu korumak	+	+					2
Malzemeyi özgür kullanmak	+				+		2
Çevreyi etkilemek				+			1
Kolay ders yapabilmek		+					1
İnternette faydalanmak						+	1
Ulaşım giderlerinin olmaması						+	1
Ortamın temiz olması						+	1

Tablo 9'a bakıldığında avantajlar kategorisinde kendi çalışma ortamına sahip olmak koduna ilişkin katılımcılardan Cevdet görüşlerini "Uzaktan olduğu için bir açıdan rahatlık sağladı bana. Çünkü baskı çalışırken biraz dağınık çalışıyordum evde. Okulda olsaydım bu ortam oluşturamayacaktım kendime ama evde olman benim için çok büyük bir avantajdı. ... Uzaktan eğitim de rahat çalışmama ve özgür düşünmeme sebep oldu. Uzaktan eğitim benim için çok büyük bir avantaj." şeklinde ifade etmişlerdir. Özgür çalışabilmek koduna ilişkin görüş belirten katılımcılardan Mehmet "Şu an atölye ortamında çok yapabildiğimi söyleyemem ama ev ortamında kendim özgür olduğum için etkiler anlamında kalıcı." şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Zamanı verimli kullandığını ifade eden katılımcılardan Candan "Süre açısından kolaylığı vardı yani şu şekilde bir anda aklıma fikir geldiğinde gece geldi diyelim hemen kalkıp uygulama imkânım oluyordu. Yani zaman açısından böyle bir faydası oldu. Veya çok uzun sürüyordu bir şey çıkmıyordu yani bir mekâna gitmek bir baskı atölyesine gidip gelmek doğru değil de hani evde dediğim gibi zaman olarak çok faydasını gördüm." şeklinde görüş belirtmiştir. Rahat hissetmek konusunda Merve "Bazen hala dersler keşke uzaktan olsaydı diyorum çünkü kendimizi rahat hissediyoruz." şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Motivasyonu korumak konusunda katılımcılardan Faruk "Motivasyon olarak kafa olarak rahatlık olarak dış etkenlerden daha uzak olduğundan dolayı biraz daha rahat geçti benim için ve bu konuda avantaj sağladı. Mekân ağırlıkları kişilerin olmayışı da bir etken tabii ki. ... Birilerinin yanımda olması gözleri üstümdeymiş gibi geliyor sanki sürekli göz hapsindeymişim gibi. Ama ben evde olduğunda rahatım kimse yok istediğimi yapabilirim istediğimi yapma düşüncesiyle daha yaratıcı daha özgün şeyler çıkartabildim. ...baskı altında kalmadan kişilerin yorumlarını almadan üretim o işin daha sonra yorumlarını duyduktan sonra yine bir baskı altında kalmadan o işleri daha fazla sayısızca daha iyi bir şekilde üretmek anlamında söyleyebilirim." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Malzeme konusundaki görüşlerini Merve "Kendi odamda rahatça çalışabiliyordum. Her yerde kağıt yığınlarıyla doluydu. Sürekli basıyorduk. Bir basmada en az 20 adet çıkarabiliyordum." şeklinde ifade etmiştir. Çevreyi etkilemek koduna ilişkin Candan'ın "Çevremdeki insanlar da olumlu etkilendi diyebilirim. Mesela benim çocuğum var. O da kendi oyunlarını dahil etti geri dönüşüme. O dışarda yürüdüğümüz zaman güzel bir taş gördüğünde kopmuş bir daha parçası gördüğünde anne bunu eve götürelim bununla bir şey yapabiliriz dedi.

Annem merak edip geldi baktı. Yani etraftakilerin de sanata yaklaşma durumu oldu.” şeklinde ifadeleri bulunmaktadır. Faruk ise kolay ders yapabilmek koduna ilişkin görüşlerini “İstedığımız anda direk toplantı şeklinde görüşmeli sohbetler yapabiliyorduk. Bizim çıkardığımız işleri hocamızın hadi yorumlayalım dediği dakikada belirlenen 1 saatte WhatsApp gruplarında yapılan bilgilendirmeler doğrultusunda herkes o saatte derse girip WhatsApp’tan atılan görselleri kişisel yorumlar genel yorumlar şeklinde yapıyorduk ve bu toplanmamızın kolaylığı da aslında uzaktan olması. Uzaktan olmasını böyle bir avantajı var. Görüşelim dediğimizde görüşebiliyorduk.” şeklinde ifade etmiştir. Önder, internetten faydalanmak kodunda “internetten güncel sanatçıları izleyerek, sosyal medyadan izlediği paylaşımları izleyerek ilerledim. İşin uygulama kısmı çok eksik kaldığı için YouTube videoları çeşitli sitelerdeki videolar devreye girdi. Artık sanatçılar araştırılmaya başlandı. Aslında süreçte hoca da güncel sanatçılar üzerinden örnek verdikçe bizleri de buna teşvik etti.” şeklinde, ulaşım giderlerinin olmaması kodun da “Maddi ve zaman yönünden avantajlarım oldu. Başka türlü avantajın olduğunu düşünmüyorum. Okula gelme süremiz, gel git açısından zaman olarak iyiydi. Ulaşım konusunda. Maddiyat da buna bağlı olarak peşinden geldi.” ortamın temiz olması kodunda ise “Kokular tiner kokusu falan yoktu. Zamansal maddi mekânsal malzeme olarak işlevseldi. Tiner kokusu insanı aptal ediyor (gülüşme) sağlık açısından bir avantaj.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 10

Yaratıcılık kategorisindeki katılımcı görüşleri

Kodlar	Merve	Faruk	Mehmet	Candan	Cevdet	Önder	f
Farklı malzemeler kullanmak	+	+		+	+	+	5
Özgür düşünebilmek	+	+		+	+	+	5
Malzemeleri farklı kullanabilmek			+	+	+	+	4
Çevreyi gözlemlemek		+	+	+			3
Akranlarla fikir alışverişi yapamamak	+				+	+	3
Farklı(özgün) düşünmek	+	+			+		3
Kalıpların dışına çıkmak	+		+				2
Zorluklara çözüm bulmak		+		+			2
Sorgulamak		+				+	2
Akranlardan etkilenmemek	+			+			2
Basit nesnelere derinleşmek			+				1
Çevreden fikir almak				+			1

Tablo 10’a bakıldığında farklı malzemeler kullanmak koduna ilişkin Cevdet “Yumurta kutusunu bile kullandım. Evde kullanabileceğiniz bütün her şeyi kullanabilirsiniz aslında. Ve bu sizi çok farklı bir boyuta taşıyabilir. Yaratıcılığınızı daha ileri boyutlara alıyor gerçekten. Kilotlu çorap basmıştım ben.” ifadelerini kullanmıştır. Özgür düşünebilme koduna ilişkin görüşler katılımcılardan Faruk tarafından “Kendimi orada özgür hissettim. Belki okulda olsaydım, okulda yüz yüze bir eğitim olsaydı bu kadar nitelikli, bu kadar iyi işler çıkartmayabilirdim. Belki sürecime başka şekilde etki etmeyebilirdi. Bana farklı açılardan katkı sağladığından dolayı yaratıcılığımızı daha ortaya çıkarttığından dolayı daha özgür bir şekilde baskı altında olmadan, kendi alanında daha özgürsün her şey yapabilirsin ya, özgün baskı da biraz daha deneysel işler yaptığımızdan dolayı özgürlüğü bana hissettirdi” şeklinde ifade edilmiştir. Malzemeleri farklı kullanma

konusunda katılımcılardan Mehmet “... Fakat özgün baskıya geçtikten sonra farklı dokularla farklı nesnelere farklı malzemelerle, atık malzemelerle bile olsa farklı dokuların imkân sağlayıp resimde farklı bir etki yaratması cidden güzel bir duyguydu. ... elimizde bulunan imkanlarla, evimizde bulunan eşyalarla nesnelere bunları birleştiriyorduk ve aslında birçok insana saçma gelecek nesnelere kullandığımız zaman çok güzel bir etkiye sahip ediyordu insanı.” şeklinde görüş belirtmiştir. Çevreyi gözlemlene kodu ise Candan tarafından “Resim yaparken evin bir köşesinde sabit duruyordum ama özgün baskıda çok fazla arayış içindeydim. Evin içine geziyordum balkona çıkıyordum dışarı çıkıyordum neyi kullanabilirim ne yapabilirim.” şeklinde ifade edilmiştir. Akranlarla farklı ortamlarda bulunma neticesinde fikir alışverişi yapamama konusunda Cevdet “Bizim yaptığımız çalışmalarını hem hocamız hem bütün sınıf arkadaşlarımız görüyordu. Herkes bir şekilde bir yorum bir fikir beyan ettiğinde belki o fikirden bizim aklımıza gelen farklı bir şeyler olabiliyordu. Hem çalışmamızın tamamıyla net bir şekilde görünmemesi hem de fikirlerin ortaya karışık bir şekilde sunulması biraz dezavantaj olabilir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Farklı (özgün) düşünmek koduna ilişkin Cevdet “Baskı yaparak böyle bir boyuta geleceğini düşünmemiştim. Ben hep böyle fırçalarla biraz daha realist çalışırım diye düşünmüştüm ama çok farklı bir alanda yeteneğim olduğunu hissettirdi baskı bana. Farklı boyutlarda düşünmeme yaratıcı düşünme olayları biraz farklı akış şeklinde değerlendirme ve farklı müdahalelerle farklı yönlere gitmeye yaratıcılık açısından geliştirdim söyleyebilirim.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Kalıpların dışına çıkmak konusunda Mehmet “Biz belirli bir kalıp içerisindeydik belirli bir kalıp içerisine yönetiliyorduk okul boyunca baskı dersi içerisinde. Hiçbir değişiklik yoktu. Öğrenci de bizle aynı eğitimi alıyordu. Kopyala yapıştır gibi. Biz aslında bunun zincirlerini kırıp bu süreç içerisinde neler yapılabileceğini göstermiş olduk.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Zorluklara çözüm bulmak konusunda Candan “...kısıtlı şartlarda baskı yapabilmeyi gördük ve çok farklı sonuçlar çıktı ortaya yani aslında zorluklardan farklı şeyler ürettik belki bu yaratıcılık kısmı çok yüksek oldu diyebilirim uzaktan eğitimle bu ders almamız.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Akranlardan etkilenmeme koduna ilişkin görüş belirten Merve “Hepimiz aynı ortamda olsaydık aynı şeyi yapacaktık. Mesela diyelim birisi çiçek bastı, ben ondan görecektim ben de çiçek basacaktım. Ama ben onu görmediğim, iletişim halinde olmadığım için ben daha farklı malzemeler kullanıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Sorgulamak koduna ilişkin katılımcılardan Önder “Kısıtlı malzemeler aslında üretkenliğe, düşünmeye zorladı. Ne üretebilirim aslında kısıtlı malzemelerle düşündük.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Basit nesnelere derinleştirmek koduna ilişkin Mehmet “Sürekli göz göze geldiğimiz ve masamızın üzerinde duran bir eşyanın bile aslında bir resmi nasıl etki edebileceğini gördük.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Çevreden fikir almak kodunda Candan “...aklımda hiç olmayan şeyleri ablamın getirmesi tıkanıp bir dönemdeydi tıkanıp bir yerde bana farklı fikir sunması ya zaten yaratıcılık bir probleme çözüm üretmektir ya orda tıkanıp bir yerde bana bir düşünme şekli getirdi.” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Tablo 11*Öğretim üyesi kategorisindeki katılımcı görüşleri*

Kodlar	Merve	Faruk	Mehmet	Candan	Cevdet	Önder	f
Öğrenci merkezli eğitim uygulamak	+		+	+		+	4
İletişimi artırmak	+	+		+	+		4
Kısıtlı iletişim kurmak			+		+	+	3
Öğretim üyesinin uygulamama yapamaması			+			+	2
Geri dönüt alamamak			+			+	2
Konu sınırlaması yapmamak	+			+			2
Rehber olmak	+				+		2
Farklı etkinlikler yapmak				+			1
Öğrenciyle birebir ilgilenmek				+			1

Tablo 11’de katılımcıların öğretim üyesine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim koduna ilişkin görüş sunan katılımcılardan Mehmet “Aslında herkes hocaya hoşuna giden şeyi atıyordu. Dediğim gibi ben flulu çalışmayı seviyordum. Hocamız da hiçbir zaman kısıtlamadı. Herkes kendi istediği şekilde ilerletiyordu. Bu mecrada herkes kendi evindeki imkanları doğrultusunda mutlu olmayı seçmişti. Bazen hoca şunu neden yaptın diye soruyordu. Mantıklı bir cevap aldığı zaman irdelemiyordu. Hoca bizi sadece yöntem olarak geliştirdi sürecimizi biz yönettik. Kendimiz şekillendirdik en güzeli buydu.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. İletişimi artırmak koduna ilişkin görüşler ise Candan tarafından “...uzaktan eğitimde hocayla öğrenci iletişimi daha yüksek buluyorum. Ekran karşısında sessiz duramıyorsunuz. Atölyelerde dersliklerde öğretmen derse girip çıkabiliyor 15 20 dakika sonra geri gelebiliyor geldiği zaman sadece kısa bir konuşma yapıyor ya da çalışmalarınıza bakıyor sen şöyle devam etsen böyle yap diyor. Ancak uzaktan eğitim de öğretmen bilgisayarın başında sen bilgisayarın başındasın dersin belli bir süresi var öğretmen konuşmak zorunda.” şeklinde ifade edilmiştir. Kısıtlı iletişim kurma konusunda Önder “Ben sürekli bir üretim aşamasında değildim bunun sebebi de hocayla yüz yüze olmamasındandı. Dönüt çok eksik kalıyor. Buradaki sorun uygulama konusunda hocayla iletişime geçememe çünkü mesafe var. Sürekli bir ders yapılamıyor. Okulda hocayı bulabiliyorsun, atölyede, odasında vs. ama zaman ve saat durumu olmadığı için uzaktan da bu zor oldu.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretim üyesinin uygulama yapamaması koduna bakıldığında Önder’in “Hoca anlatımı gayet net. İşlenebilir anlaşılabilir şekilde. Fakat uzaktan olduğu için uygulama konusundaki zorluklarda hocanın göstermesi... hocanın anlatması ve göstermesi arasında ciddi bir fark oldu.” şeklinde ifadelerinin bulunduğu görülmektedir. Geri dönüt kodunda Mehmet “...hocanın sadece ders sürecinde bizimle ilgilenebileceği ve sadece çalışmanın fotoğraflarını sosyal medya aracılığıyla gönderip hocanın yorum yapmasını bekliyorduk.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Konu sınırlaması yapmama koduna bakıldığında Candan’ın “Hep bir konu verildi. Mesela bir insan resmi yapın ben de bir obje ismi verildi onun resmini yapın ben de. Bir sınırlama vardı ama bunda biz de hoca dedi ki kâğıdınız var istediğinizi yapın hatta kâğıda bile gerek yok kumaş üzerine yapın neyi bulursanız yapın dedi hani kâğıt dahi bir sınırlama değildi. Aşırı bir özgürlük vardı.” şeklinde ifadeleri bulunmaktadır. Farklı etkinlikler yapmak koduna ilişkin Candan’ın “...ancak hocamız bize çok farklı şeyler yaptırdı yani geri dönüşüme dayalı farklı teknikler kullandık evde...” şeklinde ifadeleri bulunurken, öğrenci ile birebir ilgilenmek konusuna ilişkin de “WhatsApp aracılığıyla da sürekli temas halinde olduk. Saat

sınırı bile olmadı. Tek tek kişilerle konuştular. Atölyeye geldiği zaman genelde bir iki kişiyle konuşuyorlardı. Genel bir konuşma yapıp gidiliyordu ya da. Ancak uzaktan eğitim de tek tek o hafta herkes ne yaptı sen ne yaptın Candan sen bu hafta ne yaptın sen yaptıklarını gösteriyorsun hoca konuşuyor ilerisi için konuşuyorsun sana belli bir mesai ayırıyor hoca.” şeklinde ifadeleri bulunmaktadır. Rehber olmak koduna ilişkin Cevdet “Zaten öğretim üyesinin katkısı da çok oldu derste benim üzerimde. Onun rehberliği eşliğinde çok iyi bir şekilde ilerlediğimizi düşünüyorum. ... Fikir konusunda belli bir yerden sonra kendinizi tekrar edebiliyorsunuz o noktada hoca devreye giriyor şunu dene bunu dene vs diye. Onun söyledikleri üzerinden yola çıkarak farklı şekillerde denemeye başladığımda gerçekten güzel oluyordu.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 12

Uzaktan eğitim sürecinde dikkat edilen unsurlar kategorisindeki katılımcı görüşleri

Kodlar	Merve	Faruk	Mehmet	Candan	Cevdet	Önder	f
Teknik dikkat	+	+					2
Boya tercihi				+			1
Temizlik					+		1

Tablo 12 incelendiğinde teknik dikkat koduna ilişkin görüş belirten katılımcılardan Faruk görüşlerini “Siyah beyaz baskı da yer yer kurallara ve tekneye dikkat etmeye çalıştım. Basım aşaması nasıl olabilir vs onlara biraz dikkat ettim diyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir. Boya tercihi konusunda düşüncelerini Candan “Çok hızlı karar veremedim ve sürece yaydığım için çabuk kurumayan boyları tercih ediyordum. Genelde baskıda çoğunlukla kredi kullandı hızlı kuruyan bir boya. Ancak ben yağlı boya kullandım. Çok hızlı kurumadığı için sürece yayabildiğim için. Çok hızlı bir yanda olsun bitsin değil. Kurumaması benim için önemliydi.” şeklinde belirtmiştir. Temizlik konusunda Cevdet “Temiz kullanmaya çalıştım materyalleri. Çünkü bir sonraki çalışmada gerçekten çok sıkıntı çıkabiliyordu. Renkler birbirine karışınca baya sıkıntı yaşıyordum. O yüzden renklerin için çalışmalarım için dikkat ediyordum.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Yaratıcı Resim Rubriğinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin süreç içerisinde yapmış oldukları çalışmalar 4 uzman tarafından Yaratıcı Resim Rubriği (2018) kullanılarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların yaratıcı resim rubriğinden aldıkları puan ortalamaları

Katılımcılar	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Ortalama
K1	34	30	24	30	29,5
K2	31	23	22	25	25,25
K3	26	26	21	24	24,25
K4	19	19	14	16	17
K5	31	21	33	24	27,25
K6	28	14	23	19	21
K7	33	17	25	20	23,75
K8	34	29	26	28	29,25
K9	34	15	32	17	24,5

K10	32	15	30	25	25,5
K11	21	22	26	28	24,25
K12	22	16	22	19	19,75
K13	27	20	21	24	23
K14	36	33	20	26	28,75
K15	30	16	31	22	24,75
K16	29	23	19	24	23,75
K17	33	19	30	26	27
K18	30	20	21	17	22
K19	36	21	25	15	24,25
K20	34	22	28	25	27,25
K21	30	18	24	20	23
Ortalama	30	20,90	24,61	22,57	24,52

*(0-9 Zayıf, 10-18 Geliştirilebilir, 19-27 İyi, 28-36 Çok İyi)

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların toplam 36 puan üzerinden değerlendirilen Yaratıcı Resim Rubriğinden elde ettikleri puanlar yer almaktadır. Tablo 1’de her uzmandan aldıkları toplam puanlar ve 4 uzman puanının ortalaması incelendiğinde; Uzman 1 için 30 (çok iyi), Uzman 2 için 20,90 (iyi), Uzman 3 için 24,61 (iyi), Uzman 4 için 22,57 (iyi), genel ortalama için 24,52 (iyi) olduğu görülmektedir. Katılımcılardan K1 29,5 puan ile en yüksek ortalama puana sahipken, katılımcılardan K4 17 puan ile en düşük ortalamaya sahiptir. Yaratıcı Resim Rubriğinden elde edilen genel sonuç tablosu aşağıda yer alan Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Yaratıcı resim rubriği ortalama sonuçları

N	Genel Ortalama	Nitel İfade	Yüzelik Puan Karşılığı
21	24,52	İyi	73,5

Tablo 14 incelendiğinde 21 katılımcının Yaratıcı Resim Rubriğinden elde ettikleri toplam puan ortalamasının 24,52 olduğu görülmektedir. Yaratıcı Resim Rubriği puan hesaplamasına göre bu sonuç (0-9 Zayıf, 10-18 Geliştirilebilir, 19-27 İyi, 28-36 Çok İyi) nitel olarak ifade edilirse “İyi” puan aralığına karşılık gelmektedir. Katılımcıların almış oldukları ortalama puan aralığının yüzelik puan karşılığı (53-75) ise 73,5 puan olarak görülmektedir. Uzmanlar tarafından değerlendirilen örnek öğrenci çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 1. K1 çalışması



Şekil 2. K6 çalışması



Şekil 3. K6 çalışması

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Seçmeli Sanat Atölyesi Dersi kapsamında gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde, Özgün Baskı Resim dersine katılan bireylerin çeşitli zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu zorluklar arasında malzeme temininde yaşanan sıkıntılar, teknik destek alma konusundaki güçlükler ve uygulamalı teknikleri birebir gerçekleştirecek ortamın kısıtlı olması gibi sorunlar yer almaktadır. Literatürde, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile etkileşimin eksikliği ve sınıf ortamının yoksunluğunun getirdiği dezavantajlarla ilgili çeşitli çalışmalar bu sonuçları desteklemektedir (Duman, 2020; Karalı, Aydemir, Coşanay, & Şen, 2020). Özgün Baskı Resim dersinin doğası gereği yüz yüze uygulamaları ve atölye ortamında baskı sürecini gerektirmesi (Ya Ni, 2013), katılımcılar tarafından belirgin bir dezavantaj olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca, ev ortamında gerçekleştirilen derslerin, katılımcıların psikolojik açıdan sınıf ortamındaki hissiyatı yakalayamamasına sebep olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar yüz yüze eğitim sürecinde özgün baskı resim çalışmaları bireysel olarak gerçekleştirilse de, katılımcılar uzaktan eğitimde sınıf ortamının önemini vurgulamışlardır. Bu bulgular, uzaktan eğitim sürecinde bireylerin sınıf ortamının eksikliğini hissettiğine dair literatürdeki diğer çalışmalarla uyum içindedir (Karaklı, Aydemir, Coşanay, & Şen, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinin avantajlarına ilişkin katılımcılar kendilerini rahat hissetme, özgün olduklarını düşünme, karşılaştıkları güçlüklerle mücadele yeteneği kazanma, motivasyonlarını koruma gibi psikolojik avantajlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Evde kendi özel alanlarına sahip olmanın avantajları uzaktan eğitimde bağımsız çalışma kuramının ilkeleriyle uyum içindedir (Gökmen, Duman, & Horzum, 2016). Katılımcılar kendi çalışma ortamına sahip oldukları için sınıftakinden daha rahat hissederek daha özgür seçimler yapabilmıştır. Katılımcılar süreç içerisinde çeşitli güçlükler karşılaşmış ve sınıf ortamının sunamayacağı gerçek hayat problemlerine ilişkin çözüm becerilerini geliştirmiştir. Bu sonuçlar uzaktan eğitimin kişiyi rahat hissettirme (Yalman, 2023), zorluklarla mücadele yeteneği kazandırma gibi olumlu etkileri ifade eden çalışmalarla uyum göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin zamandan, mekândan ve maliyetten tasarruf yapabilmesi de bu sürecin olumlu çıktıları arasında yer almaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde bağımsız çalışma kuramı öğrenene sınıf ortamında olduğundan daha farklı sorumluluklar yüklemektedir ve bunun sonucunda öğrenciler çeşitli kazanımlar elde ederler (Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999). Özgün baskı resim dersinde elde edilen kazanımların başında, yaşanan sürecin katılımcıların ana sanatını geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar bu ders sayesinde baskı tekniğini deneme fırsatı bulmuş ve bu teknik, katılımcının ana sanatına dahi katkı sağlamıştır. Katılımcılar bu süreçte özgür kararlar verme yeteneğini geliştirerek ana sanatına ilişkin daha deneysel süreçlere giriştiklerini ifade etmiştir. Ayrıca bağımsız çalışma kuramının öğrenene tanıdığı özgürlük neticesinde katılımcıların, özgüven, kendini tanımak, öz kontrol sağlamak, kendini daha rahat ifade etmek gibi kazanımlar elde ettikleri saptanmıştır. Uzaktan eğitim süreci, öğrencinin kendini geliştirmesine olanak tanıyan bir süreç olduğundan öğrenciler kendi gelişimlerinden sorumlu olurlar. Bu gelişimden sorumlu olma durumu öğrencilerde özgüven, kendini ifade etme, öz kontrol gibi çeşitli becerileri geliştirebilmektedir (Yılmazsoy & Kahraman, 2019). Ayrıca, bazı katılımcılar doğaçlama becerisinin geliştiğini vurgulamış ve bu becerinin, katılımcıların spontane sanat üretiminde bulunmalarını ve böylece daha özgün çalışmalar ortaya koymalarını teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde daha fazla çalıştığını ve bu sürecin çalışkanlığına olumlu etki yaptığını belirtmesi, uzaktan eğitimin bireysel çalışma alışkanlıkları üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Elde edilen kazanımlar açısından bakıldığında katılımcıların yüz yüze eğitime kıyasla daha sıkı ve planlı çalışmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sıkı ve planlı çalışmaya başlayan katılımcılarda öz değerlendirme ve bununla birlikte öz düzenleme durumunun ortaya çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak uzaktan eğitimde bağımsız öğrenmenin, sanat eğitimi bağlamında katılımcılara çeşitli kazanımlar sağladığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde, bağımsız çalışma metodolojisinin özgün baskı resim dersinde teknik açıdan olumlu sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar, bu dönemde deneysel, mono, linol, ahşap, ve gravür baskı tekniklerini uygulama fırsatı bulmuşlardır. Deneysel baskı tekniğinin benimsenmesiyle birlikte, süreç içinde kullanılan malzemelerin değişkenlik arz ettiği belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcılar gündelik eşya, plastik, kağıt, kumaş, bitki, metal gibi çeşitli malzemeleri kullanarak bir üretim sürecinin içine dahil olmuşlardır. Bu üretim süreci, katılımcılara sanat alanında farklı nesnelere kullanabilme ve çeşitli bakış açıları kazanabilme imkânı sunmuştur. Ayrıca katılımcılar üretim süreci içinde kullandıkları malzemelerin yanında kompozisyon, tasarım ilke ve elemanları, boya, yönergeler, zamanlama ve planlamaya da dikkat etmiştir. Öğrenci çalışmalarını değerlendiren rubrik ortalamasının iyi seviyede çıkması da, bu konuda katılımcı ifadelerini destekler niteliktedir. Bu sonuçlar literatürde uygulamalı atölye

derslerinin uzaktan eğitimde yeterince verimli olmadığını belirten çalışmalarla uyum göstermemektedir (Özpolat, 2023). Bağımsız çalışma kuramı, öğrenenlere kendi tercihlerini yapabileceği tanıy ve deneysel baskı süreci bu yaklaşıma uygun bir şekilde, öğrencilere kendi tercihleri doğrultusunda çalışma yapabileceği fırsatı sunar (Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999). Bu bağlamda uzaktan eğitimde bağımsız çalışmanın katılımcıların çalışma süreçlerine teknik anlamda olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

Süreç içinde öğrenciler çevrelerinde bulunan basit nesnelere bile çalışmalarında kullanmanın yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler malzeme seçimi, çalışmanın planlanması ve uygulanması gibi konularda özgün ve özgür hareket etdiklerini ifade etmiştir. Sınıfta olmamanın vermiş olduğu rahatlığın üzerlerindeki baskıyı azalttığını ve yaratıcılıklarını kısıtlamadıklarını belirtmiştir. Sınıf ortamında bulunmamanın öğrencileri özgür hissettirdiğine dair ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür (Yalman, 2023). Torrance'ın (1993) yaratıcılık süreci tanımında da bahsettiği gibi eksikliklerin hissedilmesi, problemin açığa çıkması, probleme çözüm bulunması ve çözümün değerlendirilmesi basamakları yer almaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler bu basamakları deneyimlemiş ve özgür iradeleriyle bu sorunlara çözümler üretmişlerdir. Bu bağlamda uzaktan eğitimde özgün baskı resim dersinde öğrencilere bağımsız çalışma fırsatı sunmanın olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir.

Öğretim üyesi konusunda bazı katılımcılar, öğretim üyesi ile yüz yüze bulunmamasından, mesafeden dolayı iletişime geçememelerinden ve dönütlerin eksik kaldığını düşüncülerinden kaynaklı olarak üretim konusunda duraksama yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer sorunlar farklı çalışmaların sonuçlarında belirtilmiştir (Şahin & Dinç Altun, 2023). Derslerin yüz yüze işlendiğinde istedikleri zaman öğretim üyesini okulda rahatça ulaşabildiklerini ve fikir alışverişinde bulunabildiklerini, aynı zamanda da hızlı dönüt alabildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar tarafından arada mesafenin olması öğretim üyesiyle kurulan samimi iletişimi de olumsuz etkilemiştir. Bu durumun zıttı olarak bakıldığında ise bazı katılımcıların sosyal iletişim araçlarını kullanarak öğretim üyesine hızlı bir şekilde ulaştığını ifade ettikleri görülmektedir. Her hafta derste görüşmenin ve yorumlamaları almanın yanı sıra çalışmasını bitiren ya da çalışmasında bir süreç içerisinde bulunan katılımcıların öğretim elemanına mesaj yoluyla ulaşarak anında dönüt aldıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Atölye ortamında bire bir iletişim kurmak konusunda sıkıntı yaşadığını düşünen öğrenciler için uzaktan eğitimde her öğrenciye ayrı ayrı yorum yapılmasından kaynaklı iletişimin daha verimli olduğu, katılımcıların ifadeleri sonucunda elde edilmiştir. Öğretmenle iletişim konusunda ilgili literatürde benzer çelişkileri raporlayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Karalı, Aydemir, Coşanay, & Şen, 2020; Yalman, 2023; Özpolat, 2023; Elcil & Sözen Şahiner, 2014). Bu durum eğitimdeki bireysel farklılıkların olmasıyla yorumlanabilir.

Sonuç olarak, uzaktan eğitim sürecinde bağımsız çalışmayı kullanmak, Özgün Baskı Resim dersi bağlamında hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratmıştır. Sürecin üretim ve yaratıcılık anlamında olumlu gelişmeler oluşturduğu, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür hissederek özgün çalışmalar ortaya çıkarabilme cesareti edindiği ve bunun çeşitli alanlar içerisinde performanslarına yansımış olduğu, büyük oranda öğretim üyesi ile olumlu iletişim Öte yandan, teknik destek ve uygulamalı öğretim eksikliği, mekânın işlevselliği gibi çeşitli dezavantajlarda barındırmaktadır. Bu çalışmada yer alan uzaktan eğitim sürecinde özgün baskı resim dersini almış olan öğrencilerin genel görüşlerine bakıldığı zaman, uzaktan eğitim sürecinde

bağımsız çalışmanın dezavantajları olsa da öğrencilerin çeşitli şekilde gelişimlerini desteklediği söylenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi kurumundan etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ağatekin, E. (2022). Pandemi sürecinde seramik tasarım ve uygulama dersinin uzaktan eğitim deneyimi. *Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*(11), 4-14.
- Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Andrews, M. F. (1964). The Art of Creative Printmaking. *Art Education*, 17(4), 23-25.
- Aslan, F., & Bektaş, O. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 17-50.
- Baş, Ş., & Kaptan, A. Y. (2018). Resim çalışmalarında yaratıcılığın değerlendirilmesine yönelik bir analitik rubrik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*(26), 53-79.
- Baum, S., & McPherson, M. (2019). The Human Factor. *The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences*, 148(4), 235-254.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Siyasal Kitabevi.
- Dehn, A. (1950). Revolution in Printmaking. *Collage Art Journal*, 9(2), 201-203.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*(Özel Sayı), 113-128.
- Ekiz, D. (2009). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Elcil, Ş., & Sözen Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER DERGİSİ*, 6(1), 21-33.
- Elkatmış, M., & Tanık, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları "Kırıkkale üniversitesi örneği". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219-238.
- Fırıncı, M. (2013). Dijital çağda geleneksel baskı resim ve teknikler arası geçiş (Melezleşme) . *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(4), 127-135.
- Gökmen, Ö., Duman, İ., & Horzum, M. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Kaçan, A., & Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *International Journal of Education Science and Technology*, 6(1), 1-21.
- Karadağ Yılmaz, R., Savaş, H., & Kalkan, S. (2022). Katkıları ve sorunlarıyla uzaktan eğitime farklı bir bakış: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 277-296.
- Karalı, Y., Aydemir, H., Coşanay, G., & Şen, M. (2020). Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin veli ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi (SBedergi)*, 4(7), 70-84.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3 b.). (S. Turhan, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Moore, M. (1997). *Theory of transactional distance*. Routledge, 22-38.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özpolat, K. (2023). Güzel sanatlar eğitiminde uygulamalı atölye derslerinin uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1910-1921.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3 b.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Pegem Akademi.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1).

- Şahin, A., & Dinç Altun, Z. (2023). Resim-iş öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin ölçme değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 7(1), 47-59.
- Torrance, E. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.
- Ya Ni, A. (2013). Comparing the effectiveness of classroom and online learning: Teaching research methods. *Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 199-215.
- Yalman, E. (2023). Covid-19 salgını sürecinde sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *The Journal of International Social Science Education*, 9(1), 1-51. doi:<https://doi.org/10.47615/issej.1073851>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7 b.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 783-818. doi:<http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.429362>
- Yorulmaz, M., & Söyler, S. (2022). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim: sağlık yönetimi öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 9(1), 42-54.
- Yurtsever, M., Tarhan, Ç., & Tecim, V. (2021). Covid-19 sürecinde eğitim: Uzaktan eğitim yeni "Normal" mi?. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 7(2), 56-64.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Şevval Nur Şen
sevalnurozkes@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Vesile Aykaç
vaykac@marmara.edu.tr

Sözel Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerin Sözel-Dilsel Zekâ Alanlarına ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Gökhan COŞANAY, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-1767-2711
Başak KASA AYTEN, İnönü Üniversitesi, 0000-0001-5926-3380

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul 2. sınıf öğrencilerin Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda belirlediği zekâ alanlarından biri olan sözel-dilsel zekâ düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu zekâ alanının geliştirilmesi ile Türkçe dersine yönelik tutumlarında sözel zekâ oyunlarının etkisini incelemektir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören ilkokul 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Zaman, işgücü, maliyet gibi kısıtlayıcı unsurlar sebebiyle evrenin uygun ve kolayca ulaşılabilen kesimi seçilerek uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin sözel-dilsel zekâ düzeylerini belirleyebilmek için Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Çoklu Zekâ Ölçeği", Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna sözel zekâ oyunlarından "silinen harfler", "eksik harfler" ve "şifreli sözcük" oyunları sekiz hafta boyunca haftada iki gün bir ders saati olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle ise önceden planlanmış şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi için uygun analiz programı kullanılmış ve istatistiksel veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre sözel zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerin sözel-dilsel zekâ alanlarının gelişiminde ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak sözel zekâ oyunlarına yönelik etkinliklere ilkokul programlarında daha fazla yer verilmesi gerektiği ve zekâ oyunlarının ilkokul düzeyinde diğer derslerle ilişkilendirilerek bağımsız bir disiplin alanı olarak öğretim programlarında yer alması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelime: Türkçe dersi, tutum, zekâ, zekâ oyunu



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1793-1809
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1388337

Article Type
Research Article

Received
09.11.2023

Accepted
25.12.2023

Önerilen Atıf

Coşanay, G. & Kasa Ayten, B. (2023). Sözel Zekâ Oyunlarının İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerin Sözel-Dilsel Zekâ Alanlarına ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1793-1809. DOI: 10.17679/inuefd.1388337

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Değişime ve gelişime kapalı olarak doğuştan getirilen bir yetenek olduğu düşünülen zekâ (Çayır, 2011), geleneksel anlayışa göre her ne kadar değişmez, sayısal verilerle ölçülebilen ve bireylerin başarıları hakkında fikir edinebilmek için kullandığı bir araç (Argıç, 2022) olarak görülse de yenilikçi anlayışa göre gerçek hayatla ilişkili olarak ölçülebilen, bireylerin başarılı olabilecekleri gizli yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayan, değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir araç olarak görülmektedir (Tarhan vd., 2015). 1983 yılında Gardner'ın "Zihin Çerçevesi" eseri ile ortaya koyduğu "çoklu zekâ kuramı" zekâ kavramına oldukça farklı bir boyut kazandırmıştır (Gardner, 1983). O zamana kadar zekânın tek yönlü olduğuna ve insanların ne kadar zeki olduğuna odaklanılırken, Gardner'ın ileri sürdüğü çoklu zekâ anlayışı ile birlikte bireylerin hangi alanda zeki olduğu önemli olmaya başlamıştır (Durak, Şenol-Durak & Kocatepe, 2015). Çoklu zekâ kuramına göre Gardner (1983), bireylerin yedi zekâ alanına sahip olduğunu belirtmiş ve bu zekâ alanlarını; "dilsel zekâ, uzamsal zekâ, bedensel zekâ, müzikal zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, kişisel zekâ ve içsel özedönük zekâ." olarak sıralamıştır. Gardner'ın (2017) "çoklu zekâ kuramına" göre ayrıntılı olarak ele aldığı zekâ alanlarından biri sözel-dilsel zekâ alanıdır. Sözel-dilsel zekâ kişilerin şair, yazar veya gazeteci gibi dili etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlayan (Özyılmaz, Akamca ve Hamurcu, 2005); okuma, yazma ve konuşma zekâsı olarak kabul gören (Saban, 2010) zekâ alanıdır. Bu zekâ alanının temelini dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri oluşturmaktadır (Demirel vd. 2006). Sözel-dilsel zekâsı gelişmiş bireyler dili etkili kullanan, okumayı ve dinlemeyi seven (Çelik, 2022), yabancı dilleri kolayca öğrenen, kelime dağarcığı gelişmiş kişilerdir (Nuzzi, 2015). Bu noktada öğrencilerin okuma, yazma, etkili konuşma, kendini ifade edebilme ve okuduğunu anlama gibi diğer disiplinlerin öğrenilmesinde de etkili olduğu düşünülen bu önemli becerileri kazanmasında sözel-dilsel zekâ alanlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin; okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel beceri alanlarında bilişsel olarak aktif olmalarını hedefleyen öğreticilerin sözel-dilsel zekâ alanını geliştirici etkinlikler yapmaları gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda bireylerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak gelişimlerini destekleyen (Hebecci ve Usta, 2018), zekâ ve yeteneklerini geliştiren oyun kavramı (Şen, 2022) ön plana çıkmaktadır. Sağlıklı gelişim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan oyun (Ginsburg, 2007), çocukların sosyal davranışlar geliştirmeleri (Karaman, 2012) ve ilgi alanlarını fark etmelerini sağlamakta; iletişim, işbirliği, zihinde tutma ve sorun çözme becerilerini geliştirmekte (Akandere, 2006; Aksoy & Dere Çiftçi, 2014; Sevinç, 2009) ve yüksek motivasyon ile derse etkin katılımı sağlayıp öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Dokumacı Sütçü, 2021). Eğlenerek öğrenmenin anahtarı olan oyunlar, eğitim-öğretim sürecinde etkili şekilde planlanarak uygulandığında birçok fayda sağlamaktadır. Öğrenme ortamlarındaki monotonluğu ortadan kaldırarak ilgi, istek ve motivasyonu arttıran eğitsel oyunlar, kalıcı öğrenmeyi sağlamakta (Lim vd., 2020; Sitompul & Juliana, 2020) ve öğrencilerin bütünsel gelişimlerine olumlu katkı sağlayıp özellikle dil gelişimlerinde büyük rol oynamaktadır (Öztürk, 2007). Eğitsel oyunların başında gelen akıl ve zekâ oyunları bireylere problem çözme, hızlı ve kalıcı öğrenme, iletişim, motivasyon, üst düzey düşünme, doğru karar verebilme, hafızada tutma ve stratejik karar verme becerileri kazandırmaktadır (Kiili, 2007; Devecioğlu & Karadağ, 2014; Demirel, 2015; Kula, 2020; Mete, 2021). Akıl ve zekâ oyunları içerisinde yer alan sözel zekâ oyunları ise öğrencilerin iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirip dil gelişimlerine önemli katkılar

sunmakta, sözcük dağarcıklarını geliştirerek mantıklı çıkarımlar yapmalarını kolaylaştırmaktadır (Şen, 2022).

Amaç

Sözel zekâ oyunlarının çocukların zihinsel gelişimine ve buna bağlı olarak dil gelişimine katkı sağlayacağı dolayısıyla sözel-dilsel zekâ alanlarının gelişimini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceği söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı da sözel zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerin sözel-dilsel zekâ alanlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma sözel zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin sözel-dilsel zekâ alanlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören ilkökul 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Zaman, işgücü, maliyet gibi kısıtlayıcı unsurlar sebebiyle evrenin uygun ve kolayca ulaşılabilen kesimi seçilerek (Büyüköztürk vd., 2020) uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin sözel-dilsel zekâ düzeylerini belirleyebilmek için Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Çoklu Zekâ Ölçeği'nin” bölümlerinden biri olan “Sözel-Dilsel Zekâ Ölçeği”, Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna sözel zekâ oyunlarından “silinen harfler”, “eksik harfler” ve “şifreli sözcük” oyunları sekiz hafta boyunca haftada iki gün bir ders saati olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle ise önceden planlanmış şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin SDZÖ testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğunu görülmektedir. Aynı zamanda elde edilen bulgular deney grubu öğrencilerinin TYTÖ testi ön test ve son test puanları arasında da son test lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre sözel zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerin sözel-dilsel zekâ alanlarının gelişimine ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin SDZÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında ise son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgu da kontrol grubunda sözel zekâ oyunları kullanılmadan yürütülen öğretimin 2. sınıf öğrencilerin sözel-dilsel zekâ alanlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak elde edilen bulgulara göre kontrol grubundaki öğrencilerin TYTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir başka deyişle sözel zekâ oyunları kullanılmadan yürütülen öğretimin 2. sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Bulgulara göre deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin sözel-dilsel zekâ alanlarını geliştirmede etkili olduğunu, SDZÖ puanlarını arttırmada uygulama öncesine göre daha fazla katkı sağlayan sözel zekâ oyunlarının kullanıldığı öğretimin, sözel zekâ oyunları kullanılmadan yürütülen öğretime göre öğrencilerin sözel-dilsel zekâ puanlarını arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tartışma & Sonuç

Bu araştırmada sözel zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerin sözel-dilsel zekâ gelişimlerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda sözel zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerin sözel-dilsel zekâ gelişimlerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinde zekâ oyunları kullanılmasının öğrencilerin matematik problemlerini çözme tutumlarına, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine (Şanlıdağ & Aykaç, 202), matematiksel muhakeme becerilerine (Taş, 2018), zihinsel becerilerine (Marangoz & Demirtaş, 2017), okul doyumunu, sabırlı olma, karar verme (Esen, 2019), özgüven, iletişim, işbirlikli çalışma ve düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı ve motivasyonu arttırdığı (Kula, 2020) görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak sözel zekâ oyunlarının özellikle temel eğitim kademesinde olmak üzere tüm eğitim kademelerinde etkin ve planlı olarak uygulanmasının öğrencilerin sözel-dilsel zekâ alanlarının gelişimine, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, bilişsel ve duyuşsal becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

The Effect of Verbal Intelligence Games on 2nd Grade Primary School Students' Verbal-Linguistic Intelligence Areas and the Turkish Course Attitudes

Gökhan COŞANAY, Ministry of National Education, 0000-0003-1767-2711

Başak KASA AYTEN, Inonu University, 0000-0001-5926-3380

Abstract

The aim of this research is to determine the verbal-linguistic intelligence levels, which is one of the intelligence areas determined in line with Gardner's Multiple Intelligence Theory, and their attitudes towards the Turkish lesson, and to examine the effects of verbal intelligence games on the development of this intelligence area and their attitudes towards the Turkish lesson. This research was carried out using a quasi-experimental design with the pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 2nd grade primary school students studying in public schools in the Yeşilyurt district of Malatya province. As data collection tools in the study, the "Multiple Intelligence Scale for Children" developed by Susar Kırmızı (2006) to determine the verbal-linguistic intelligence levels of the students, and the "Attitude Scale Towards Turkish Lesson" developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014) to determine their attitudes towards the Turkish lesson, were used after obtaining necessary permissions. During the research process, the verbal intelligence games "deleted letters, "missing letters," and "cryptic word" games were applied as a lesson hour two days a week for eight weeks. With the control group students, educational activities continued in a pre-planned manner. For the statistical analysis of the obtained data, an appropriate analysis program was used and the statistical data were interpreted by tabulating. According to the research findings, it was concluded that verbal intelligence games were effective in the development of verbal-linguistic intelligence areas of primary school 2nd grade students and in developing positive attitudes towards the Turkish lesson. Based on these results, it has been suggested that activities for verbal intelligence games should be given more place in primary school programs and even mind games should be included in the curriculum as an independent discipline area by associating them with other lessons at the primary school level.

Keywords: Turkish lesson, attitude, intelligence, intelligence game



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2024
ss. 1793-1809

DOI
10.17679/inuefd.1388337

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
09.11.2023

Kabul Tarihi
25.12.2023

Suggested Citation

Coşanay, G. & Kasa Ayten, B. (2023). The Effect of Verbal Intelligence Games on 2nd Grade Primary School Students' Verbal-Linguistic Intelligence Areas and the Turkish Course Attitudes. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1793-1809. DOI: 10.17679/inuefd.1388337

Introduction

The concept of intelligence, which many researchers and scientists have worked on from past to present, is defined by Gardner (1999) as “the capacity of a person to be able to reveal a product that is valued in one or more cultures, the ability to produce effective and efficient solutions to problems faced in real life and the ability to discover new and complex problems that need to be resolved”. Seven and Engin (2008) expressed intelligence as “the power to adapt to new situations”. Although intelligence, which is thought to be an innate talent closed to change and development (Çayır, 2011), is seen as a tool that can be measured with numerical data and used to get an idea of the success of individuals according to the traditional understanding (Argıç, 2022), according to innovative understanding, it is seen as it can be measured in relation to real life, enabling individuals to realize their hidden abilities that they can succeed, seen as a replaceable and enhanceable vehicle (Tarhan et al., 2015). In 1983, the “theory of multiple intelligences,” which Gardner put forward with the work “Frames of Mind,” gave a very different dimension to the concept of intelligence (Gardner, 1983). Until then, while focusing on intelligence being one-way and how intelligent people are, with the multi-intelligence understanding Gardner put forward, it has become important in which area individuals are intelligent (Durak, et al., 2015). According to the multi-intelligence theory, Gardner (1983) stated that individuals have seven intelligence fields and these intelligence fields are sorted as: “linguistic intelligence, spatial intelligence, bodily intelligence, musical intelligence, logical-mathematical intelligence, interpersonal intelligence and intrapersonal intelligence”. Gardner and his friends continued their work on intelligence fields and added “natural intelligence” (Gardner, 1995) and “existential intelligence” (Gardner, 2003) to the course. They stated that they are working on moral intelligence” as a new field of intelligence today (Çelik, 2022). One of the areas of intelligence that Gardner handled in detail, according to (2017), “theory of multiple intelligences” is a field of verbal-linguistic intelligence. Verbal-linguistic intelligence is an area of intelligence that allows people to use language effectively, such as poets, writers or journalists (Özyılmaz, et al., 2005), and is also considered as reading, writing and speaking intelligence (Saban, 2010). Listening, speaking, reading, and writing skills form the basis of this intelligence field (Demirel et al., 2006). Individuals with developed verbal-linguistic intelligence are those who use language effectively, love to read and listen (Çelik, 2022), learn foreign languages easily, and have a developed vocabulary (Nuzzi, 2015). At this point, it is of great importance to develop verbal-linguistic intelligence fields in students gaining these important skills, which are also considered effective in learning other disciplines such as reading, writing, effective speaking, self-expression and reading comprehension. Although many researchers state that intelligence is innate, shaped by heredity, and cannot be developed later, some researchers have stated that in addition to heredity, the socio-economic level of the family (Jersild, 1979), social life (Doğan, 2007), education and culture are effective environmental factors (Demirtaş & Duran, 2007). It can be said that instructors who aim to make students cognitively active in basic skills such as reading, writing, listening, and speaking should do activities that improve the verbal-linguistic intelligence field. In this context, the concept of play, which supports the cognitive, affective, and physical development of individuals (Hebebcı & Usta, 2018) and improves their intelligence and abilities (Şen, 2022), comes to the fore. A game can be defined as a whole of activities played by a single or multiple players who desire to achieve certain goals with certain rules; with a result, the process is important; children compete and develop skills through fun. (Yılmaz & Yüzbaşıoğlu, 2022). One of the most important

elements of the healthy development process (Ginsburg, 2007), the game enables children to develop social behavior (Karaman, 2012) and realize their interests; improves communication, cooperation, retention and problem-solving skills (Akandere, 2006; Aksoy & Dere Çiftçi, 2014; Sevinç, 2009) and facilitates active participation and learning in the lesson with high motivation (Dokumacı Sütçü, 2021). Games, which are the key to learning while having fun, provide many benefits when effectively planned and implemented in the education-teaching process. Educational games that increase interest, desire, and motivation by eliminating monotony in learning environments provide permanent learning (Lim et al., 2020; Sitompul & Juliana, 2020) and positively contribute to students' holistic development and play a major role in language development (Öztürk, 2007). Mind and intelligence games that lead the educational games give individuals problem solving, fast and permanent learning, communication, motivation, high level thinking, making the right decision, keeping in memory, and strategic decision making skills (Kiili, 2007; Devocioğlu & Karadağ, 2014; Demirel, 2015; Kula, 2020; Mete, 2021). Verbal intelligence games, which are included in the mind and intelligence games, improve the communication and cooperation skills of the students and make significant contributions to their language development, making it easier for them to make logical inferences by improving their vocabulary (Şen, 2022). At this point, it can be said that verbal intelligence games will contribute to the mental development of children and language development accordingly, thus positively affecting the development of verbal-linguistic intelligence fields and their attitudes towards Turkish lessons. In this context, the research asks: "Do the development of verbal-linguistic intelligence areas of primary school 2nd grade students and their attitudes towards Turkish lessons show a significant difference according to the application of verbal intelligence games?" an answer to the problem has been sought. Depending on this problem, answers to the following sub-problems were sought during the research process:

- 1- Do Turkish lessons using verbal intelligence game applications affect the development of verbal-linguistic intelligence areas of primary school 2nd grade students?
- 2- Do Turkish lessons conducted using verbal intelligence game applications affect the attitudes of 2nd grade primary school students towards Turkish lessons?

Methods

Research Model

This research was carried out using a quasi-experimental design with the pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, in order to determine the effects of verbal intelligence games on primary school 2nd grade students' attitudes towards verbal-linguistic intelligence and Turkish lessons.

Table 1

Symbolic View of the Research Model

Group	Pre-test	Intelligence games	Post-test
EG	VLIS, ASTT	X	VLIS, ASTT
CG	VLIS, ASTT		VLIS, ASTT

EG: Experimental Group, CG: Control Group, VLIS: Verbal-Linguistic Intelligence Scale, ASTT: Attitude Scale Towards Turkish

Experimental methods used in the evaluation of teaching models, strategies, methods, or techniques applied in the product or learning-teaching process in general (Oral & Çoban, 2020) provide the opportunity to examine the effects of comparable processes and the results. For this reason, they are accepted as research designs in which definitive interpretations can be reached in the literature. (Büyüköztürk, et al., 2020). For this purpose, the research used the semi-experimental pattern with the pretest-posttest paired control group.

Study Group

The study group consists of primary school 2nd grade students who study at a public school in the district of Yeşilyurt in Malatya province. Due to the restrictive elements such as time, labor, and cost, the appropriate and easily accessible segment of the universe was selected, and the appropriate sampling method (Büyüköztürk et al., 2020) was used. In the selected school, 2 classes were selected by random assignment method, one class was determined as the experimental group and one class as the control group. There are 17 students in the experimental group and 16 students in the control group.

The independent (unrelated) t-test results of the experimental and control group students given in Table 3; the average of the verbal-linguistic intelligence scores of the students in the experimental group, in which verbal intelligence games were applied, was determined as $\bar{X}=33.29$, and the average of the verbal-linguistic intelligence scores of the control group students who were not given the verbal-linguistic intelligence applications was determined as $\bar{X}=35.06$. According to the information given in the table, there was no significant differentiation between the verbal linguistic intelligence pre-test scores of the experimental and control group students ($p>.05$). Accordingly, it can be stated that the groups are similar in terms of verbal-linguistic intelligence pre-test scores.

Table 3

Independent Groups t-Test Results of VLIS Pre-Test Scores of Experimental and Control Group Students

Groups	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Experimental	17	33.29	3.44	31	1.24	.224
Control	16	35.06	4.68			

The independent (unrelated) t-test results of the experimental and control group students given in Table 4; the average of the attitude scores of the students in the experimental group towards the Turkish lesson, in which verbal intelligence games were applied, was $\bar{X}=81.76$, and the average of the attitude points towards the Turkish lesson of the control group students, who were not given the verbal intelligence games applications, was determined as $\bar{X}=71.62$. According to the information given in the table, there was no significant differentiation between the Turkish lesson attitude pre-test scores of the experimental and control group students ($p>.05$). Accordingly, it can be stated that the attitude towards the Turkish course is similar in terms of the pre-test scores.

Table 4

Independent Groups t-Test Results of ASTT Pre-Test Points of Experiment and Control Group Students

Groups	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Experimental	17	81.76	9.07	31	1.74	.091
Control	16	71.62	22.09			

Data Collection

In the study, "Verbal-Linguistic Intelligence Scale", which is one of the parts of the "Multiple Intelligence Scale for Children" developed by Susar Kırmızı (2006) in order to determine the verbal-linguistic intelligence levels of the students, "Attitude Scale Towards Turkish Lesson" developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014) in order to determine their attitudes towards Turkish lesson were used as data collection tools after the necessary permissions were obtained.

During the research process, the experimental group was given eight weeks of verbal intelligence games such as "deleted letters", "missing letters," and "cryptic word" games (Halıcı, 2019), which are included in the "Intelligence Games Study Training Workbook" prepared in cooperation with the Ministry of National Education and the Turkish Intelligence Foundation. It was implemented as one lesson hour two days a week throughout. With the control group students, educational activities continued in a pre-planned manner. Sample student papers for the games played are shown in the images below.

As seen in the Verbal Intelligence Games examples, were requested from the students, in Figure 1 in the "Missing Letter" game, finding the missing letter and creating a word by moving the given letters forward or backward clockwise; In Figure 2 in the "Deleted Letters" game, creating a word from the mixed letters by finding the missing letter, in Figure 3 in the "Cryptic Word" game, each letter of a given word is created by moving forward or backward within a two-letter limit to form a new word. All the games are implemented in three levels, from easy to difficult.

Oyun Adı: Eksik Harfler

Düzyey: 3

Saat yönünde ya da ters yönde okuduğunuzda bir sözcük elde etmek üzere eksik harfleri tamamlayınız.

14

Cevap: ~~H~~ ~~A~~ Z İ R ~~A~~ N

Cevap: ~~T~~ E L E E O U

Image 1. Missing letters

Oyun Adı: Silinen Harfler

Düzyey: 1

Bir sözcüğün bir harfi silinmiş ve kalan harfler karışık olarak sıralanmıştır. Silinen harfi ve bu sözcüğü bulunuz.

Örnek: L G İ S ? Çözüm: S I L G İ

K A M S ? ✗ M A K A S

H R I K ? ✗ H I R K A

P L O T ? ✗ P İ L O T

U R G U ? ✗ V U R G U

Image 2. Deleted letters

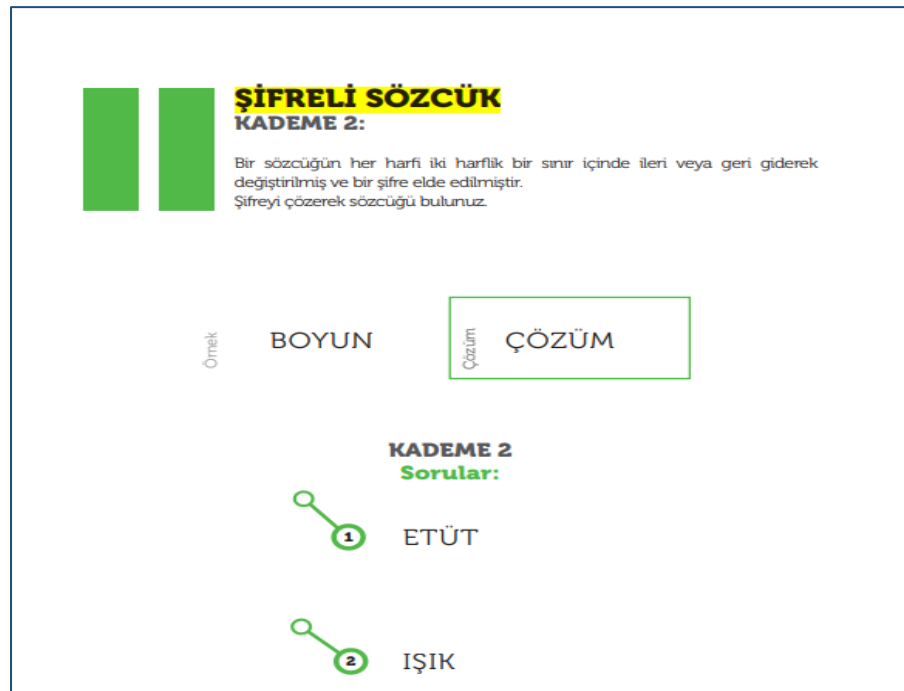


Image 3. Cryptic word

Data Analysis

When Table 2 is examined, it is seen that the verbal-linguistic intelligence pre-test and post-test scores of the experimental group, the verbal-linguistic intelligence pre-test and post-test scores of the control group, the pre-test and post-test scores of the experimental group's attitude towards the Turkish lesson and the pre-test and post-test scores of the control group's attitude towards the Turkish lesson show a normal distribution ($p > .05$). Since the data showed normal distribution, the t-Test was used for independent (unrelated) samples in cases where the independent variable was two groups in the analysis, and the t-Test was used for dependent (related) samples in the analysis of repeated measurements in which the independent variable was one group. The two-factor ANOVA test was used for mixed measurements in the analysis of two-factor comparisons where the independent variable was two groups, and repeated measurements were included.

Table 2

Shapiro-Wilk Test Results of Groups' VLIS and ASTT Data

Group	VLIS		ASTT	
	Experimental	Control	Experimental	Control
Pre-test	.250	.523	.420	.719
Post-test	.106	.535	.441	.812

* $p > .05$

Finding

Findings regarding the data obtained in the research are stated below.

Findings of Experimental Group Students on VLIS Pre-Test and Post-Test Results

When Table 5 is examined, according to the results of the dependent groups' t-test of the pre-test and post-test scores of the VLIS test applied to the experimental group students, while the pre-test mean score of the students before the application was $\bar{X}=33.29$, the post-test mean score after the application increased to $\bar{X}=39.88$. Findings obtained show that the VLIS test of the experimental group students differs significantly between the pre-test and post-test scores in favor of the post-test. ($p<.05$). According to the findings, it can be said that verbal intelligence games contribute positively to the development of verbal-linguistic intelligence fields of primary school 2nd grade students.

Table 5

Dependent Groups t-Test Results of Experiment Group Students' VLIS Pre-Test Post-Test Points

Groups	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Pre-test	17	33.29	2.00	16	13.57	.000
Post-test	17	39.88				

Findings of Experimental Group Students on ASTT Pre-Test and Post-Test Results

When Table 6 is examined, according to the dependent groups t-test results of the ASTT test pre-test and post-test scores given to the experimental group students; while the pre-test mean score of the students before the application was $\bar{X}=81.76$, the post-test mean score after the application increased to $\bar{X}=106.17$. Findings obtained show that the experimental group students have a significant difference between the ASTT test pre-test and post-test scores in favor of the post-test ($p<.05$). According to the findings, it can be said that verbal intelligence games contribute to the development of positive attitudes towards the Turkish course of primary school 2nd grade students.

Table 6

Dependent Groups t-Test Results of VLIS Pre-Test Post-Test Points of Control Group Students

Groups	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Pre-test	17	81.76	11.45	16	8.78	.000
Post-test	17	106.17				

Findings of Control Group Students Regarding VLIS Pre-Test and Post-Test Results

In Table 7, the arithmetic average of VLIS pretest scores of control group students where verbal intelligence games are not used is 35.06; the arithmetic average of the post-test scores is set at 38.93. According to the findings obtained, there is a statically significant difference between the VLIS pre-test and post-test score averages of students in the control group in favor of the post-test ($p<.05$). With this finding, it can be said that the teaching carried out without

the use of verbal intelligence games in the control group is effective in developing the verbal-linguistic intelligence fields of the 2nd grade students.

Table 7

Dependent Groups t-Test Results of VLIS Pre-Test Post-Test Points of Control Group Students

Groups	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Pre-test	16	35.06	4.63	15	3.34	.004
Post-test	16	38.93				

Findings of Control Group Students on ASTT Pre-Test and Post-Test Results

In Table 8, the arithmetic average of the ASTT pre-test scores of the control group students for which verbal intelligence games are not used is 71.62; the arithmetic average of the post-test scores is set at 76.68. According to the findings obtained, there was no significant difference between the ASTT pre-test and post-test score averages of the students in the control group. ($p > .05$). With this finding, it can be said that the teaching carried out without the use of verbal intelligence games in the control group is not effective in developing positive attitudes towards Turkish lessons of 2nd grade students.

Table 8

Dependent Groups t-Test Results of ASTT Pre-Test Post-Test Points of Control Group Students

Groups	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Pre-test	16	71.62	32.97	15	.614	.548
Post-test	16	76.68				

Findings of Experimental and Control Group Students Regarding VLIS Post-Test Results

As seen in Table 9, the average score of VLIS was 33.29 before the application of the experimental group students, and this value was found as 39.88 after application. The same average scores of the control group students were found as 35.06 and 38.93, respectively. According to this finding, it is seen that there is a positive increase in verbal linguistic intelligence scores of both experimental group students and control group students.

Table 9

Dependent Groups t-Test Results of ASTT Pre-Test Post-Test Points of Control Group Students

Groups	N	Pre-test			Post-test		
		\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	
Experimental	17	33.29	3.44	17	39.88	3.29	
Control	16	35.06	4.68	16	38.93	4.43	

The findings of the two-factor ANOVA results are given in Table 10 to see whether the verbal linguistic intelligence scores of the students in the experimental group taught using verbal

intelligence games and the control group students taught without using verbal intelligence games differ significantly after the application compared to before the application.

Table 10

ANOVA Results of VLIS Pre-Test and Post-Test Points of Experimental and Control Group Students

Source of Variance	KT	sd	KO	F	P
Inter-subjects	797.030	32			
Group (Experimental/Control)	2.795	1	2.795	.109	.743
Error	794.235	31	25.620		
Intra-subject	674.460	33			
Measurement (Pre-test/Post-test)	451.187	1	451.187	72.49	.000
Group*Measurement	30.339	1	30.339	4.87	.035
Error	192.934	31	6.224		
Total	1471.490	65			

Accordingly, the development of the students of the experimental group taught using verbal intelligence games and the control group students taught without the use of verbal intelligence games differ significantly from the pre-application to the post-application, that is, with the different application groups, the common effect of pre-test post-test repeated measurement factors on verbal-linguistic intelligence fields was found to be significant, $F(1,31) = .109, p < .05$. This finding shows that the teaching practices used in the experimental and control groups are effective in developing students' verbal-linguistic intelligence areas and the instruction in which verbal intelligence games are used, which contributes more to increasing the VLIS scores than before the application, is more effective in increasing the verbal-linguistic intelligence scores of the students than the instruction without the use of verbal intelligence games.

Discussion, Result and Suggestions

In this study, the effect of verbal intelligence games on the development of verbal-linguistic intelligence and attitudes towards Turkish lessons of primary school 2nd grade students was examined. As a result of the research, it was observed that verbal intelligence games contributed positively to the development of verbal-linguistic intelligence and attitudes toward Turkish lessons of primary school 2nd-grade students. When the literature is examined, it is seen that the use of intelligence games in the learning-teaching process contributed positively to students' attitudes towards solving mathematical problems, reflective thinking skills towards problem solving (Şanlıdağ & Aykaç, 2021), mathematical reasoning skills (Taş, 2018), mental skills (Marangoz & Demirtaş, 2017), school satisfaction, patience, decision-making (Esen, 2019), self-confidence, communication, cooperative working and thinking skills and increased motivation (Kula, 2020). Based on these results, it can be said that the effective and planned implementation of verbal intelligence games at all levels of education, especially in the

basic education level, will contribute to the development of students' verbal-linguistic intelligence areas, positive attitudes towards Turkish lessons, and their cognitive and affective skills.

In this research, rebus, deleted letters, missing letters and cryptic word games from verbal intelligence games were applied to primary school 2nd grade students. Considering the results of the research, the following suggestions can be made:

- Verbal-linguistic intelligence development of students can be looked at with different verbal intelligence games.
- In addition, research can be done on the development of students in different types of intelligence by playing different intelligence games.
- This research, which was carried out in the 2nd grade of primary school, can be applied to other grade levels, and the results of the research can be compared.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi kurumdan (14.09.2023-9) etik izin alınmıştır.

References

- Akamca, G. Ö. & Hamurcu, H. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarıları, tutumları ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 178-187.
- Akandere, M. (2006). Eğitici okul oyunları. Nobel Yayıncılık.
- Aksoy, A. B. & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arğıç, T. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir örnekleme)*. [Unpublished Master's thesis]. Afyon Kocatepe University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (30th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde Çoklu Zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. [Unpublished Master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- Çelik, M. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Unpublished Master's thesis]. Manisa Celal Bayar University.
- Demirel, Ö., Başbay, A., & Gürten, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- Demirtaş, Z. & Duran, A. (2007). İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 208-220.
- Devicioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Zekâ oyunları ile ilgili yapılan ulusal bilimsel araştırmaların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(78). <https://doi.org/10.17755/esosder.826045>.
- Durak, M., Şenol-Durak, E. & Kocatepe, U. (2015). *Psych Smart aklımın akli psikoloji* (transl.). Nobel Yayıncılık.
- Esen, M. (2019). *Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi*. [Unpublished Master's thesis]. Mersin University.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). "Multiple Intelligences" as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18.
- Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences After Twenty Years*. American Educational Research Association.
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı* (3th ed.). E. Kılıç & G. Tunçgenç (transl.). Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119.
- Halıcı, E. (2019). *Zekâ oyunları eğitimi çalışma kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Hebeci, M. T. & Usta, E. (2018). Eğitim ortamlarında dijital rozet kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(2), 192-210. <https://doi.org/10.16949/turkbilmate.341178>.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi*. G. Günce (transl.). Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Karaman, S. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının matematik becerileri ile sosyodramatik oyunun boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Unpublished Master's Thesis]. Pamukkale University.
- Kiili, K. (2007). Foundation for problem-based gaming. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 394-404.
- Kula, S. S. (2020). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 253-282.
- Lim, S., Kim, Y., & Kim, K. (2020). A study on puzzle game-based learning content for understanding Mandala. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 8(2), 34-41.
- Marangoz, D. & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. Sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(53). <http://doi.org/10.17719/jisr.20175334149>.
- Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 106-130. <http://doi.org/10.33437/ksusbd.885068>.
- Nuzzi, R. J. (2015). *Multiple intelligences*. <https://www.britannica.com/science/multiple-intelligences#accordion-article-history> (Date accessed: 09.12.2022).
- Oral, B. & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1th Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Unpublished Master's Thesis]. Dokuz Eylül University.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sitompul, S. N., & Juliana, J. (2020). The effect of puzzle game on students' vocabulary achievement for non-english department students. *Jurnal Mahasiswa Fakultas Ilmu Sosial dan Kependidikan*, 1(1), 181-191.
- Şanlıdağ, M., & Aykaç, N. (2021). Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 597-611. <https://doi.org/10.21666/muefd.846312>.
- Şen, G. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisi*. [Unpublished Master's Thesis]. Afyon Kocatepe University.
- Taş, İ. D. & Yöndemli, E. N. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62.
- Yılmaz, E., Yüzbaşıoğlu, Y. & Hacıtahiroğlu, N. (2022). Zekâ Oyunlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç ve Dikkat Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 627-642. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363408>.

Correspondence

Gökhan COŞANAY
gokhancosanay44@hotmail.com
Doç. Dr. Başak KASA AYTEN
basak.kasa@inonu.edu.tr

Political Literacy Skills of Secondary School 7th Grade Students

Yaşar KOP, Kafkas University, ORCID ID: 0000-0001-7742-0490

Haldun Mete ASLAN, Kafkas University, ORCID ID: 0000-0003-1538-0109

Abstract

In this research, political literacy, which is a direct skill in the Social Studies course, was examined in the context of 7th grade secondary school students. Especially with the entry into force of the 2018 Social Studies Curriculum, many types of literacy have found their place in the Social Studies course as skills. In that sense, the concept of political literacy has become visible as an important component of citizenship education. However, when the literature is examined, it is seen that both students, teacher candidates, and teachers have deficiencies in terms of political literacy. In this context, students need to receive adequate political education in order to become active citizens. For this, it should be determined what the students' level of political literacy is. Based on this, this research tried to determine the students' level in sub-dimensions such as political knowledge, political behavior, following the agenda, and perception of human rights by using the Political Literacy Scale.

The survey model was used as the research method, and descriptive statistics were used in the analyses. The sample of the research consists of 450 students from 16 public schools located in the center of Kars Province. As a sampling method, stratified sampling was used as one of the random sampling types.

According to the findings and results of the research, it was seen that the students had a positive level of skill in terms of political behavior, but a medium level of skill in terms of other dimensions. This situation suggests that students should do more activities related to political education. On the other hand, it was determined that parents' education levels revealed significant differences in terms of students' political literacy levels.

Keywords: political literacy, political education, skill in social studies.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1810-1828
DOI
10.17679/inuefd.1393693

Article Type
Research Article

Received
20.11.2023

Accepted
26.12.2023

Suggested Citation

Kop, Y. & Aslan, H.M. (2023). Political literacy levels of secondary school 7th grade students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1810-1828. DOI: 10.17679/inuefd.1393693

This article was produced from the master's thesis accepted by Kafkas University, Institute of Social Sciences on July, 2019

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Social Studies Course Curriculum (SBDÖP) and the issues to be considered regarding its implementation are examined the individual underlining that he knows himself, his environment, his country, and the world, his belief in the importance of participation and his ability to solve problems are emphasized (MEB, 2018). At this point, it is important to accurately interpret increasingly complex social and global events. Literacy, on the other hand, centers on the aforementioned expression of meaning and paves the way for the individual to use his knowledge and skills in his social life by both expressing his own thoughts clearly and accurately and understanding what others say and write (Aşıcı, 2009, p.12). As can be understood, literacy is not only about basic reading skills but also has a functional nature. Functional literacy can be defined as the ability of individuals who are constantly exposed to a bombardment of unprocessed data to analyze and synthesize this information with a critical approach and to fulfill their responsibilities as citizens who can think on their own, not only with the ideas presented to them (Schlechty, 2014, p.7). In this context, political literacy, which is included as a skill in SBÖP, covers topics such as being informed and commenting on current political events, knowing the institutions of the state together with their duties, the position of people who engage in politics in society, how the election and election process takes place, and the duties of citizens in this process (İnan & Tarhan, 2018, p. 36).

Purpose

In order to be involved in political issues, the prerequisite is that students have a good education and are politically literate. This research aims to determine the level of political literacy skills of 7th grade secondary school students in order to reveal the necessity of teaching political literacy skills to students starting from their secondary school years.

Method

In this research, the survey model, which is classified among quantitative research methods, was used to describe the political literacy levels of secondary school 7th grade students in terms of various variables. This model is used in the context of large samples to determine characteristics such as large groups and the interests, opinions, attitudes, and skills of the individual in the group (Büyüköztürk et al., 2016, p. 177; Karakaya, 2014, p. 59). On the other hand, researching what exists without changing it is considered one of the basic principles in survey research (Karasar, 2015, p. 76).

The study group of the research consists of 7th grade students in secondary schools located in the city center of Kars province. However, all 16 public schools in Kars city center were included in the sample. However, in case there were large differences in the number of students between schools, it was decided to conduct the application on 450 students in randomly selected branches from each school. Therefore, the sampling of the research can be expressed as stratified sampling, which is one of the simple random sampling methods that equalizes the chance of all units in the universe to participate in the sample (Balci, 2016, p. 99).

Findings

It can be said that the results obtained from the Political Behavior sub-dimension of the Political Literacy Scale are at a good level. The results obtained from the sub-dimensions of perception towards political knowledge, following the agenda, and human rights are at a medium level. However, it can be said that students are too young to learn issues related to country administration and politics, and they perceive that these issues are complex.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, it can be said that students' political literacy level is average. However, just because students internalize political information or have positive attitudes toward effectively participating in political processes does not mean that they will do so actively (Tarhan, 2019). This is valid not only for students but also for teachers and teacher candidates (Akhan, 2011; Başaran, 2006; Kaya, 2013; Kuş & Tarhan, 2016). Therefore, it is important for teachers to receive political literacy training during their undergraduate education. Because it has been determined that teacher candidates' membership in a social organization and frequent reading of books have a significant impact on their political literacy levels (Faiz, 2016). On the other hand, it is stated that creating a political culture in schools and establishing a school and society system in which students will take role models will play an important role in developing students' political literacy skills (Bottery, 2006; Brodie -McKenzie, 2015). Therefore, the way for students to develop political literacy skills is primarily through the education given in schools. In this regard, it may be useful for teachers and school administrators to determine a road map for political education in schools, taking into account political education.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerileri

Yaşar KOP, Kafkas Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7742-0490

Haldun Mete ASLAN, Kafkas Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1538-0109

Öz

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersi içerisinde doğrudan bir beceri olarak yer alan politik okuryazarlık, ortaokul 7. sınıf öğrencileri bağlamında incelenmiştir. Özellikle 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın yürürlüğe girmesiyle beraber birçok okuryazarlık türü birer beceri olarak Sosyal Bilgiler dersinin bünyesinde kendine yer bulmuştur. Bu anlamda vatandaşlık eğitiminin önemli bir bileşeni olarak politik okuryazarlık kavramı görünür bir duruma gelmiştir. Ancak literatür incelendiğinde gerek öğrencilerin gerekse öğretmen adayları ve öğretmenlerin politik okuryazarlık anlamında eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin etkin vatandaşlar olabilmeleri için yeterli düzeyde politik eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin politik okuryazarlık düzeyleri açısından ne düzey oldukları tespit edilmelidir. Buradan hareketle bu araştırmada Politik Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak politik bilgi, politik davranış, gündemi takip etme ve insan haklarına yönelik algı gibi alt boyutlarda öğrencilerin ne düzeyde oldukları saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmış ve analizlerde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars İli merkezinde yer alan 16 devlet okulundaki 450 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak seçkisiz örnekleme türlerinden biri olarak tabakalı örnekleme yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre öğrencilerin politik davranış bakımından olumlu sayılabilecek düzeyde fakat diğer boyutlar açısından orta düzeyde beceriye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum ise öğrencilerin politik eğitimle ilgili daha fazla etkinlikler yapmaları gerektiğini düşündürmektedir. Diğer yandan anne-baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin politik okuryazarlık düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: politik okuryazarlık, politik eğitim, sosyal bilgilerde beceri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1810-1828

DOI

10.17679/inuefd.1393693

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.11.2023

Kabul Tarihi
26.12.2023

Önerilen Atıf

Kop, Y. & Aslan H. M. (2023). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1810-1828. DOI: 10.17679/inuefd.1393693

Bu makale Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Temmuz, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerileri

Evrenin düzeni hakkındaki kuramları değerlendiren Hawking (2019, s. 27), insanların bu düzeni anlama ve açıklama gayretinde olduklarını ifade etmektedir. Bu gayretin nedenini ise insanların bilinmezliğe karşı duydukları mutsuzluğa dayandırmaktadır. Sözü geçen mutsuzluğun giderilmesi noktasında insanların içinde bulunduğu şartları anlama iştiağının evrenin fiziksel yapısının yanında insan-toplum etkileşimini de kapsadığını öne sürmek yanlış olmayacaktır. Zira, sosyal bilimler çatısı altındaki disiplinlerin inceleme sahaları bu ikinci konuyu içerdiğini söylemek mümkündür. Pedagojik boyutta ise Sosyal Bilgiler, öğrencilerin bir birey olarak kendilerini tanımaları ve anlamalarından başlayarak içinde yaşadıkları çevre ile dünyanın toplumsal, ekonomik, siyasal, kültürel vb. sahalardaki etkileşimi anlamalarına yardımcı olan bir derstir. Bunlara ek olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin toplum yaşamında etkin katılımcı rolünü kazanmalarına yardımcı olma görevini üstlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) özel amaçları ve uygulanmasına yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar incelendiğinde bireyin; kendisini, çevresini, ülkesini ve dünyayı tanımasının altı çizilerek, katılımın önemine inanması ve problem çözebilmesi noktaları vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bu noktada gittikçe karmaşıklaşan toplumsal ve küresel olayların doğru bir şekilde anlamlandırılması önem arz etmektedir. Okuryazarlık ise sözü geçen anlamlandırma ifadesini merkeze alarak bireyin hem kendi düşüncelerini açık ve doğru bir şekilde ifade edebilmesi hem de başkalarının söylediklerini ve yazdıklarını anlaması yoluyla kendi bilgi ve becerilerini sosyal yaşamında kullanabilmelerinin yolunu açmaktadır (Aşıcı, 2009, s.12). Anlaşılacağı üzere okuryazarlık sadece temel okuma becerilerinden ibaret değildir, aynı zamanda işlevsel bir niteliğe sahiptir. İşlevsel okuryazarlık ise sürekli olarak işlenmemiş veri bombardımanına maruz kalan bireylerin bu bilgileri eleştirel bir yaklaşımla analiz edip, sentezleme yapmaları ve yalnızca kendilerine sunulan fikirlerle yetinmeyerek kendi başlarına düşünebilen vatandaşlar olarak sorumluluklarını yerine getirebilmesi olarak tanımlanabilir (Schlechty, 2014, s.7). Bu bağlamda SBÖP'de beceri olarak yer alan politik okuryazarlık ise güncel siyasi olaylar hakkında bilgilenme ve yorum yapma, devletin kurumlarını görevleriyle beraber bilme, siyaset yapan kişilerin toplumdaki konumu, seçme ve seçilme işleminin nasıl gerçekleştiği ile bu süreçte vatandaşların görevleri gibi konuları kapsamaktadır (İnan & Tarhan, 2018, s. 36). Evrenin düzeni hakkındaki kuramları değerlendiren Hawking (2019, s. 27), insanların bu düzeni anlama ve açıklama gayretinde olduklarını ifade etmektedir. Bu gayretin nedenini ise insanların bilinmezliğe karşı duydukları mutsuzluğa dayandırmaktadır. Sözü geçen mutsuzluğun giderilmesi noktasında insanların içinde bulunduğu şartları anlama iştiağının evrenin fiziksel yapısının yanında insan-toplum etkileşimini de kapsadığını öne sürmek yanlış olmayacaktır. Zira, sosyal bilimler çatısı altındaki disiplinlerin inceleme sahaları bu ikinci konuyu içerdiğini söylemek mümkündür. Pedagojik boyutta ise Sosyal Bilgiler, öğrencilerin bir birey olarak kendilerini tanımaları ve anlamalarından başlayarak içinde yaşadıkları çevre ile dünyanın toplumsal, ekonomik, siyasal, kültürel vb. sahalardaki etkileşimi anlamalarına yardımcı olan bir derstir. Bunlara ek olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin toplum yaşamında etkin katılımcı rolünü kazanmalarına yardımcı olma görevini üstlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) özel amaçları ve uygulanmasına yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar incelendiğinde bireyin; kendisini, çevresini, ülkesini ve dünyayı tanımasının altı çizilerek, katılımın önemine inanması ve problem çözebilmesi noktaları vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bu noktada gittikçe karmaşıklaşan toplumsal ve küresel olayların

doğru bir şekilde anlamlandırılması önem arz etmektedir. Okuryazarlık ise sözü geçen anlamlandırma ifadesini merkeze alarak bireyin hem kendi düşüncelerini açık ve doğru bir şekilde ifade edebilmesi hem de başkalarının söylediklerini ve yazdıklarını anlaması yoluyla kendi bilgi ve becerilerini sosyal yaşamında kullanabilmelerinin yolunu açmaktadır (Aşıcı, 2009, s.12). Anlaşılacağı üzere okuryazarlık sadece temel okuma becerilerinden ibaret değildir, aynı zamanda işlevsel bir niteliğe sahiptir. İşlevsel okuryazarlık ise sürekli olarak işlenmemiş veri bombardımanına maruz kalan bireylerin bu bilgileri eleştirel bir yaklaşımla analiz edip, sentezleme yapmaları ve yalnızca kendilerine sunulan fikirlerle yetinmeyerek kendi başlarına düşünebilen vatandaşlar olarak sorumluluklarını yerine getirebilmesi olarak tanımlanabilir (Schlechty, 2014, s.7). Bu bağlamda SBÖP’de beceri olarak yer alan politik okuryazarlık ise güncel siyasi olaylar hakkında bilgilenme ve yorum yapma, devletin kurumlarını görevleriyle beraber bilme, siyaset yapan kişilerin toplumdaki konumu, seçme ve seçilme işleminin nasıl gerçekleştiği ile bu süreçte vatandaşların görevleri gibi konuları kapsamaktadır (İnan & Tarhan, 2018, s. 36).

İşlevsel okuryazarlığın tanımında olduğu gibi politik okuryazarlık da öğrencilerin siyasi konularda sadece bilgi sahibi olmalarını ön görmemektedir. Bununla beraber politik okuryazarlık eğitimi; öğrencilerin edindikleri bilgiyle toplum hayatına katılma becerisini göstermeleri misyonuyla demokratik toplum inşasını sağlamayı hedeflemektedir (Kuş, 2013). Bir diğer açıdan bakıldığında ise demokrasinin her an geriye çevrilebileceği ve anti demokratik uygulamaların ortaya çıkabileceği gözlerden kaçmamalıdır (Tilly,2011). Bu nedenle demokratik bir toplum düzeninin devamlılığı adına da politik okuryazarlık eğitime ihtiyaç duyulabileceği söylenebilir. Yukarıda ifade edilenlere paralel olarak öğrencilerin hak ve sorumluluklarını bilmelerinin yanında bu bilgileri yaşama dönük hale getirmeleri gerekmektedir (Deveci ve Ay, 2014). Diğer yandan öğretmen adayları bağlamında yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık temalı kavramları öğrenmede yaşadıkları zorluğun ve eleştirel düşünme becerilerinin zayıf kalmalarında altında yatan nedenler; ilkokul yıllarından ve yetişme tarzlarından kaynaklanan izlerle açıklanmaktadır (Altıntaş, 2016). Dolayısıyla henüz çocuk yaşta demokrasi ve vatandaşlık bilincinin kavram yanılgılarından uzak, doğru ve etkili bir biçimde edinilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin politik süreçleri yeterli ölçüde takip etmediklerinin yanında öğretmenlerin derslerde politikayla ilgili konularda etkinlik yapma ve öğrencilere rol model olma hususunda beklenen performansı göstermede daha çok çaba göstermeleri gerektiği görülmektedir (Akhan, 2011, Başaran, 2006; Doğanay vd., 2007; Kaya, 2013; Kuş ve Tarhan, 2016). Buradan anlaşılacağı üzere öğrencilerin politik okuryazar bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak olan öğretmenlerin de lisans eğitimlerinden itibaren politik okuryazarlık eğitimi üzerine bilinçlendirilmeleri göz önünde bulundurulması savunulabilir.

Toplumsal gelişim; bireyin kendisine yönelik ve toplumsal yaşamla ilgili gereksinimlerini karşılayabilmesi ve topluma yönelik olarak toplumun amacının okullar yoluyla gerçekleştirilmesi şeklinde iki yönlü olarak ifade edilmiştir (Başaran, 2005, s.237). Bu minvalde bireyler, sosyal çevrenin de desteğiyle toplumsallaşarak kimliklerini kazanmaktadır (Yavuz vd., 2016, s. 7). Ayrıca eğitim sayesinde bireyin yaşadığı toplumda kendini keşfetmesi ve olumlu değerlerdeki davranış şekillerinin geliştirilmesinin yanında, aynı zamanda toplumun ihtiyaç duyduğu ekonomik yönden bağımsız, siyasal alanda bilinçli, üretici vatandaşlar yetiştirmeyi hedef alan gerçekçi ve pratik yaklaşımların öne çıkarılması gerektiği vurgulanmaktadır (Alkan & Kurt, 2014, s.16; Sönmez, 2006, s. 96). Birey ve toplum bağlamında okulların etkili olabilmek ve uzun süreli hayatta kalabilmelerinin yolunun değişen çevre koşullarına ayak uydurmak zorunluluğu ortaya

çıkılmaktadır (Hoy & Miskel, 2015, s. 416). Bu anlamda eğitim ve öğretimin çok yönlü, çoğulcu ve dinamik bir yapıya sahip olmaması durumunda; "Gelişmekte olan büyük bir ülkenin, yönetici ve yaratıcı kadro ihtiyaçları karşılanabilir mi?" sorusu akla gelebilir (İlhan, 1996, s. 52). Öte yandan okulların, küçük ölçekli bir topluluk meydana getirerek demokratik değerleri hayata geçirdikleri takdirde demokrasinin bir hayat tarzı olarak gelişip güçlenmesine en büyük desteği vereceği ifade edilmektedir (Cevizci, 2016, s. 143). Alan yazında görüldüğü üzere okulların birey ve toplum etkileşimindeki rolü, politik okuryazarlık eğitimi açısından da önemli bir mihenk taşı olarak değerlendirilebilir. Çünkü politik okuryazarlığın somut bir biçimde bireyin yaşamında kendine yer bulan bir beceri olarak okullardaki eğitim ve öğretim çerçevesinde disipline edilmesi gerektiği savunulabilir.

İlgili alan yazın doğrultusunda bu araştırmayla beraber, öğrencilerin birey ve vatandaş olarak içinde yaşadıkları politik dünyayı anlamlandırmaları yolunda henüz ortaokul döneminden itibaren politik okuryazarlık becerisini kazanmalarının önemi vurgulanacaktır. Bir başka açıdan bakıldığında ise toplum hayatının temel unsurlarından biri olan politik düzen gelişmesinde ve ilerlemesinde bilinçli vatandaşların yetişmesi de politik okuryazarlığın bir başka amacıdır. Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersinin verildiği son aşama olan 7. Sınıf öğrencilerinin bugün ve gelecekte içinde yaşadığı ülkenin politik süreçlerinin etkisi altında kalacağı açıktır. Dolayısıyla bu araştırma ile politik okuryazarlık becerisinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemler üzerinde durulacaktır:

1. Politik Okuryazarlık Ölçeği'ne ve ölçeğin alt boyutlarına göre öğrencilerin düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda cinsiyet, öğrenim görülen okul, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından betimlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemleri arasında sınıflandırılan tarama (survey) modelinden yararlanılmıştır. Bu model, büyük örneklem bağlamında geniş gruplar ve grupta yer alan bireyin ilgileri, görüşleri, tutumları ve becerileri gibi özelliklerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Büyükköztürk vd.,2016, s. 177; Karakaya, 2014, s. 59). Diğer yandan tarama araştırmalarında var olanı değiştirmeden araştırmak temel prensiplerden biri olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2015, s. 76).

Araştırmanın çalışma grubu Kars ili kent merkezinde bulunan ortaokullardaki 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte Kars kent merkezindeki 16 devlet okulunun tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. Fakat okullar arasında öğrenci sayıları açısından büyük farkların ortaya çıkma ihtimaline karşın her bir okuldaki rastgele seçilen sınıflardaki 450 öğrenci üzerinde uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın örnekleme; evrendeki tüm birimlerin örnekleme katılma şansını eşitleyen basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme olarak ifade edilebilir (Balci, 2016, s. 99).

Veri toplama aracı olarak bu çalışmanın araştırmacıları tarafından 2019 yılında geliştirilen 24 maddelik Politik Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. İlk etapta 41 maddeden oluşan

madde havuzunda pilot uygulama neticesinde 17 madde atılmıştır. Politik okuryazarlığın özellikle bilgi ve davranış boyutları bağlamında hazırlanan madde havuzu; yapılan faktör analizi sonucunda dört faktörlü bir görünüm arz etmiştir. Bu faktörler incelendiğinde maddelerin teorik yapısına istinaden “Politik Davranış” (9 madde) , “Politika Bilgiye Yönelik Algı”(6 madde) “Gündemi Takip Etme”(5 madde) ve “İnsan Haklarına Yönelik Algı”(4 madde) olarak alt boyutlar isimlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik değerleri verilmiştir.

Tablo 1

Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin ve Boyutlarının Cronbach's Alfa Değerleri

Ölçek ve Boyutları	Cronbach's Alfa Değeri
Politik Davranış	0.731
Politika Bilgiye Yönelik Algı	0.708
Gündemi Takip Etme	0.657
İnsan Haklarına Yönelik Algı	0.663
Politik Okuryazarlık Ölçeği	0.759

Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin yapı geçerliliği sağlandıktan sonra güvenirlik analizi için Cronbach's Alfa analizi yapılmıştır. Tablo 1'de yer alan değerlerin 0.60'tan büyük olması nedeniyle güvenirlik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Özdamar, 2017).

Veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bunun yanında cinsiyet, okul, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı gibi değişkenlerle ilgili olarak yapılacak test analizleri normallik testlerinin sonuçlarına göre seçilmiştir. Yüksek lisans tezi kapsamında, bu araştırmanın uygulamasının yapıldığı 2019 yılında TR Dizin için etik kurul şartı kuralı getirilmediği için araştırmanın etik kurul izni bulunmamaktadır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Politik Okuryazarlık Ölçeği'ne ve ölçeğin alt boyutlarına göre öğrencilerin düzeyleri nedir?

Bu alt probleme ilişkin sonuçlar üzerinde yorum yapılırken 5'li likert tipine göre düzenlenmiş olan maddeler her biri için alınacak en düşük puan (1) ve en yüksek puan ise (5)'tir. Bununla birlikte ölçek 24 maddeden oluştuğu için bu ölçekten alınacak en düşük puan (24) ve en yüksek puan ise (120) olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanlar “çok kötü”, “kötü”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olarak değerlendirildiğinde 24-43,2 arası “çok kötü”, 43,2-62,4 arası “kötü” 62,4-81,6 arası “orta”, 81,6-100,8 arası “iyi” ve 100,8-120 arası alınan puanlar “çok iyi” şeklinde nitelenmiştir. Bu aralıkların belirlenmesinde 5'li likert tipinin kullanılmasından ötürü yaklaşık olarak %20'lik farklar baz alınmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Minimum, Maksimum, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	Min.	Maks.	\bar{X}	S
Politik Okuryazarlık Ölçeği	450	53.00	111.00	85.35	11.1
Politik Bilgiye Yönelik Algı	450	6.00	30.00	19.79	4.29
Gündemi Takip Etme	450	7.00	25.00	16.28	3.64
İnsan Haklarına Yönelik Bilinç	450	4.00	20.00	14.00	3.72
Politik Davranış	450	12.00	45.00	35.26	5.97

Tablo 2’de öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği’nden aldıkları minimum, maksimum ve ortalama puanlar yer almaktadır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puanın (\bar{X} =85.35, S=11.1); 81,6-100,8 arasında olması nedeniyle “iyi” düzeyde olduğu değerlendirilebilir. Bu puan madde sayısı olan 24’e bölüldüğünde 5 puan üzerinden $85,35/24=3,55$ gibi bir oran denk gelmekte olup, bu da ortanın üstünde bir seviyeyi göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutlarındaki ortalama puanlar incelendiğinde Politik Bilgiye Yönelik Algı alt boyutunun(6 madde) alınan puanların ortalaması (\bar{X} =19,79, S=4.29), bu boyutta yer alan madde sayısına bölüldüğünde, boyutun ortalama değerinin \bar{X} =3.30 olduğu saptanmaktadır. Aynı şekilde Gündemi Takip Etme (5 madde) alt boyutunun ortalama puanı (\bar{X} =16.28, S=3.64) bu boyutta yer alan madde sayısına için de aynı işlem yapıldığında \bar{X} =3,25 değer bulunmaktadır. İnsan Haklarına Yönelik Bilinç (4 madde) alt boyutunun ortalama puanının (\bar{X} =14, S=3.72) bu boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile \bar{X} =3,5 değeri hesaplanmaktadır. Son olarak Politik davranış alt boyutunun (9 madde) ortalama puanının (\bar{X} =35.26, S=5.97) bu boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile \bar{X} =3.91 değeri saptanmaktadır. Bu anlamda 5’li Likert tipine göre yapılan değerlemeler doğrultusunda Politik Davranış alt boyutunun iyi düzeyde ve diğer alt boyutlardan elde edilen ortalama değerlerin ise orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği’nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda cinsiyet, öğrenim görülen okul, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 3

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	229	87.05	10.19	436.63	3.34	0.01
Erkek	221	83.6	11.57			

Tablo 3 incelendiğinde Politik Okuryazarlık Ölçeği’nden cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(436.63)}=3.32$, $p<0.01$]. Buna göre kız grubunun ortalamasınının (\bar{X} =87.05, S=10.19) erkek grubunun ortalamasına (\bar{X} =83.6, S=11.57) göre anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin Öğrenim Görülen Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2799.793	15	186.653	1.567	.079
Gruplar İçi	51686.737	434	119.094		
Toplam	54486.529	449			

Öğrenim görülen okul değişkenine göre Politik Okuryazarlık Ölçeği'nden alınan puanlar Puanlar arasında tablo 4 incelendiğinde anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmektedir [$F_{(15-434)}=1.567, p>0.05$].

Tablo 5

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2148.272	6	358.045	3.024	.007
Gruplar İçi	52332.676	442	118.400		
Toplam	54480.948	448			

Anne eğitim durumu değişkeni açısından tablo 5 incelendiğinde öğrenciler arasında Politik Okuryazarlık Ölçeği okuryazarlığından alınan puanlarda anlamlı bir fark saptanmıştır [$F_{(6-442)}=1.567, p<0.05$]. Buna göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu saptamak için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmış olup annesi lise mezunu ($\bar{X}=88.24, S=9.805$) grubunda öğrencilerle annesi sadece okuryazar ($\bar{X}=81.76, S=10.799$) grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 6

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarının Kitap Bitirme Sıklığı Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	897.162	4	224.291	1.865	.115
Gruplar İçi	53382.703	444	120.231		
Toplam	54279.865	448			

Öğrencilerin kitap bitirme sıklıklarına göre Politik Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanlar, tablo 6 üzerinde incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür [$F_{(4-444)}=1.865, p>0.05$].

Tablo 7

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
1. Okur yazar	33	196.20	6	19.05	0.04	3>1,4>2,5>2,6>2
2. Okur yazar değil	14	127.46				5>3, 6>3

3. İlkokul	80	194.65
4.Ortaokul	113	229.22
5. Lise	145	241.64
6.Üniversite- Yüksekokul	52	252,38
7. Lisansüstü	11	243,73

Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farka rastlanmıştır [$X^2_{(6)}=19.05$, $p<0.05$]. Bu anlamda ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney U testlerine göre babası ilkokul mezunu olan grubun lehine olmak üzere babası okur yazar olan grup arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer yandan Babası okuryazar olmayan grubun aleyhinde olmak üzere babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan gruplar arasında anlamlı fark görülmüştür ($p<0.05$). Son olarak babası ilkokul mezunu olan grubun aleyhine olmak üzere babası lise ve üniversite mezunu olan gruplar arasında anlam fark saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 8

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Aldıkları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Politik Bilgiye Yönelik Algı	Kız	229	222.95	51056.50	24721.500	.672
	Erkek	221	228.14	50418.50		
Gündemi Takip Etme	Kız	229	231.66	53050.00	23894.000	.305
	Erkek	221	219.12	48425.00		
Politik Davranış	Kız	229	258.61	59222.00	17722.000	.000
	Erkek	221	191.19	42253.00		
İnsan Haklarına Yönelik Bilinç	Kız	229	229.72	52605.50	24338.500	.482
	Erkek	221	221,13	48869,50		

Yukarıda yer alan tablo 8 incelendiğinde Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Politik Bilgiye Yönelik Algı, Gündemi Takip Etme ve İnsan Haklarına Yönelik Bilinç alt boyutlarında anlamlı farklar görülmemiştir [$U=24721.500$, $p>0.05$, $U=23894.000$, $p>0.05$ ve $U=24338.500$, $p>0.05$]. Diğer yandan Politik Davranış boyutunda ise boyutunda kız grubunun sıra ortalamalarının (258.61) erkek grubuna göre (191.19) farklılığının anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur [$U=17722.000$, $p<0.05$].

Tablo 9

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçeğin Boyutları	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
O1	Politik Bilgiye Yönelik Algı	29	251.47	20.877	15	.141	Anlamlı Bir Fark Bulunamadı
	Gündemi Takip Etme		236.98	21.508	15	.121	Anlamlı Bir Fark Bulunamadı
	Politik Davranış		215.86	22.708	15	.091	Anlamlı Bir Fark Bulunamadı
	İnsan Haklarına Yönelik Bilinç		271.78	40.505	15	.000	1>4,1>10,1>13, 1>14, 1>16
O2		25	188.36				2>10, 3>10, 11>4, 15>4, 5>10,
			231.48				5>16, 6>10, 6>14, 6>16,
			221.12				8>10,8>16, 9>10, 9>15, 9>16,
			241.52				11>10, 11>13, 11>14, 11>16,
O3		30	247.83				12>10, 15>10, 15>13, 15>14,
			234.35				15>16
			241.55				

		230.17
04	38	220.53 205.74 194.61 196.57
05	24	195.98 176.73 190.94 250.33
06	23	269.46 199.80 208.54 249.85
07	16	251.28 266.38 275.19 208.69
08	30	279.13 254.45 251.50 234.72
09	31	201.66 173.66 219.08 260.31
010	23	231.70 264.30 227.59 138.39
011	36	183.79 260.24 267.86 263.72
012	22	252.82 232.95 216.82 237.32
013	36	206.44 205.26 214.07 197.47
014	15	232.67 272.07 292.93 161.20
015	38	224.32 213.49 233.45 270.46
016	34	210.53 226.34 172.26 168.38

Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanların öğrenim görülen okul değişkeni açısından tablo 9'a bakıldığında Politik Bilgiye Yönelik Algı, Gündemi Takip Etme ve Politik Davranış alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir [$X^2_{(15)}=20.877$, $p>0.05$, $X^2_{(15)}=21.508$, $p>0.05$, $X^2_{(15)}=22.708$, $p>0.05$]. Diğer yandan İnsan Haklarına Yönelik Bilinç alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmuştur [$X^2_{(15)}=40.505$, $p<0.05$]. Bu anlamda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testiyle ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre okullar (Her bir okul "O" harfi ile simgelenerek numara verilip

kodlandırılmıştır.) arasından özellikle diğer okullar karşısında O10, O11ve O16 kodlu okulların aleyhinde anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 10

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin Boyutlarından Aldıkları Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçeğin Boyutları	N	Sıra Ort.	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
1. Okur yazar	Politik Bilgiye Yönelik Algı	45	218.43	7.605	6	0.269	Anlamlı Fark Bulunamadı
	İnsan Haklarına Yönelik Bilinç		207.39	6.192	6	0.402	Anlamlı Fark Bulunamadı
	Politik Davranış		182.72	15.56	6	0.016	5>2
	Gündemi Takip Etme		186.74	814.2	6	0.027	5>1, 3>2,4>2, 5>2
2. Okur yazar Değil		40	181.61	35			
			209.90				
			213.64				
			179.56				
3. İlkokul		135	225.57				
			212.88				
			212.49				
			224.04				
4. Ortaokul		109	221.51				
			242.91				
			230.70				
			233.82				
5. Lise		92	247.38				
			229.57				
			254.59				
			253.99				
6. Üniversite/ Yüksekokul		24	234.96				
			241.56				
			267.81				
			231.15				
7. Lisansüstü		4	234.25				
			290.63				
			143.50				
			198,13				

Anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre tablo 10'da yer aldığı üzere Politik Bilgiye Yönelik Algı ve İnsan Haklarına Yönelik Bilinç alt boyutlarında anlamlı sonuca rastlanılmamıştır [$X^2_{(6)}=7.605$, $p>0.05$, $X^2_{(6)}=6.192$, $p>0.05$]. Öte yandan Politik Davranış ve Gündemi Takip Etme alt boyutlarında ise anlamlı farklar görülmüştür [$X^2_{(6)}=15.568$, $p<0.05$, $X^2_{(6)}=14.235$, $p<0.05$]. Buna göre ikili karşılaştırmaların yapıldığı Mann Whitney U testinin sonucuna Politik Davranış alt boyutunda annesi lise mezunu grubundaki öğrencilerin lehine olmak üzere annesi okur yazar değil grubundaki öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Gündemi Takip Etme alt boyutunda ise annesi lise mezunu grubunda yer alan öğrenciler lehine olmak üzere annesi okur yazar olmayan gruptaki öğrenciler arasında anlamlı fark görülmüştür ($p<0.05$). Öte yandan yine Gündemi Takip Etme alt boyutunda annesi okur yazar grubunda olan öğrencilerin aleyhinde olmak üzere annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı farklar görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 11

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin Boyutlarından aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçeğin Boyutları	N	Sıra Ort.	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
1. Okur yazar	Gündemi Takip Etme	33	196.52	8.089	6	0.232	Anlamlı Fark Bulunamadı
	Politik Bilgiye Yönelik Algı		218.21	12.76	6	0.047	3>2, 4>2, 5>2, 6>2, 7>2
	İnsan Haklarına Yönelik Bilinç		231.00	3	6	0.022	5>3, 6>3, 7>3, 7>4
	Politik Davranış		181.24	14.83	6	0.019	5>1, 6>1, 5>2, 6>2, 5>3
				5			
				15.16			
				6			
2. Okur yazar Değil		14	148.64				
			136.14				
			212.57				
			152.18				
3. İlkokul		80	231.06				
			204.99				
			184.27				
			206.46				
4. Ortaokul		113	228.23				
			240.69				
			218.61				
			223.61				
5. Lise		145	227.65				
			221.87				
			240.23				
			247.28				
6. Üniversite/ Yüksekokul		52	241.20				
			246.27				
			238.18				
			241.06				
7. Lisansüstü		11	198.59				
			263.27				
			301.23				
			208.23				

Baba eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin alt boyutları arasında sadece Gündemi Takip Etme alt boyutunda anlamlı fark görülmemiştir [$X^2_{(6)}=8.089$, $p>0.05$]. Politik Bilgiye Yönelik Algı, İnsan Haklarına Yönelik Bilinç ve Politik Davranış alt boyutlarında ise anlamlı farklara rastlanılmıştır [$X^2_{(6)}=12.763$, $p<0.05$, $X^2_{(6)}=14.835$, $p<0.05$, $X^2_{(6)}=15.166$, $p<0.05$]. Buna göre Politik Bilgiye Yönelik Algı alt boyutunda babası okur yazar değil grubunda yer alan öğrencilerin aleyhinde olmak üzere babası ilkokul, lise, üniversite/yüksekokul ve lisansüstü mezunu grubundaki öğrenciler arasında anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer yandan İnsan Haklarına Yönelik Bilinç alt boyutunda ise babası ilkokul mezunu grubunda yer alan öğrencilerin aleyhinde olmak üzere babası lise, üniversite ve lisansüstü mezunu grubundaki öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<0.05$). Yine aynı alt boyutta babası lisansüstü mezunu grubundaki öğrencilerin lehine olmak üzere babası ortaokul mezunu grubundaki öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<0.05$). Politik Davranış alt boyutundaki anlamlı fark ise babası okur yazar ve okur yazar olmayan gruplardaki öğrencilerin aleyhinde olmak üzere babası lise ve üniversite/yüksekokul grubunda yer alan öğrenciler arasından kaynaklanmaktadır. Keza aynı alt boyutta babası lise mezunu grubunda yer alan öğrencilerin lehine olmak üzere babası ilkokul mezunu öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 12

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nin Boyutlarından Göre Aldıkları Puanların Kitap Bitirme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçeğin Boyutları	N	Sıra Ort.	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
1. Haftada Bir	Politik Bilgiye Yönelik Algı	211	232.34	2.436	4	0.656	Anlamlı Fark Bulunamadı
	Gündemi Takip Etme		228.97	4.810	4	0.307	Anlamlı Fark Bulunamadı
	İnsan Haklarına Yönelik Bilinç		216.69	2.641	4	0.062	Anlamlı Fark Bulunamadı
	Politik Davranış		242.84	18.238	4	0.001	3>1, 4>1, 5>1, 2>3, 2>4
2. Haftada Birden Fazla		122	218.38				
			226.95				
			227.25				
			232.92				
3. Ayda Bir		88	212.14				
			228.03				
			243.01				
			192.96				
4. Yılda Bir		12	252.88				
			200.46				
			219.17				
			134.17				
5. Hiç Okumam		16	228.56				
			159.50				
			222.75				
			173.72				

Tablo 12'de yer alan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin kitap bitirme sıklığı değişkenine göre Politik Bilgiye Yönelik Algı, Gündemi Takip Etme ve İnsan Haklarına Yönelik Bilinç alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanılmamıştır [$X^2_{(4)}=2.436$, $p>0.05$, $X^2_{(4)}=4.810$, $p>0.05$, $X^2_{(4)}=2.641$, $p>0.05$]. Diğer yandan Politik davranış alt boyutunda ise anlamlı farklılık saptanmıştır [$X^2_{(4)}=18.238$, $p<0.05$]. Bu farklılık ise hafta bir kitap okuyan öğrencilerin lehine olmak üzere ayda bir, yılda bir ve hiç okumam grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Yine aynı alt boyutta haftada birden fazla grubunda yer alan öğrencilerin lehine olmak üzere ayda bir ve yılda bir grubunda yer alan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Metin girmek için burayı tıklatın.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin Politik Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanın ortalamasının üstünde veya kısmen iyi olduğu değerlendirilebilir. Bununla beraber ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise öğrencilerin en yüksek ortalamayı Politik Davranış alt boyutunda elde etmeyi başardıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin hoşgörü gösterme, sorunları dile getirme ve arabuluculuk gibi konularda kendilerini iyi düzeyde gördükleri söylenebilir. Öte yandan en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise Gündemi Takip Etme boyutudur. Burada öğrencilerin politikayla ilgili güncel olayları takip etme konusunda nispeten kendilerini daha zayıf değerlendirdikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin düşük bir ortalamaya sahip olduklarının söylenebileceği bir diğer alt boyut ise Politik Bilgiye Yönelik Algı boyutu olarak görülmektedir. Politik okuryazar bir bireyin politikayla ilgili kavramlara veya bilgilere dair kendilerini yakın görmedikleri veya politik bilginin kendileri açısından gerekli olduğu hususunda kararsız kaldıkları kanısına varmak mümkündür. Öte yandan İnsan Haklarına Yönelik Bilinç alt boyutunda ise öğrencilerin ortanın üstünde bir puan alarak insan hakları konusunda görece bilinçli olduğu ifade edilebilir.

Ölçekten alınan puanlar çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Ölçeğin Politik Davranış alt boyutunda da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde ayrıştığı görülmektedir. Bu durumda kız öğrencilerin yukarıda zikredilen politik davranış özelliklerini sergileme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri savunulabilir. Bu anlamda cinsiyet değişkeninden çıkan sonuçların alanyazındaki bazı araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Başaran, 2006; Kuş, 2012). Öte yandan kadınların çocukluktan itibaren politik ilgi ve bilgi konusunda daha isteksiz davrandığı daha geri planda durmayı tercih ettiklerine dair alanyazın derlemesi mevcuttur (Dağ & Koçer, 2019).

Öğrenim görülen okul değişkeni bakımından ölçekten alınan toplam puan noktasında anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen İnsan Haklarına Yönelik Bilinç alt boyutunda özellikle üç okul diğer okullardan anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Bu üç okulun bulunduğu konum ve sosyo-ekonomik şartlarının benzer olması öğrencilerin insan hakları konusunda bilinçli olmaları noktasında yaşadıkları çevreyle bir ilişki olduğunu akla getirebilir. Bu bağlamda okulların politik toplumsallaşma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu (Öntaş & Çoban, 2021) düşünüldüğünde okullar arasındaki sosyo-ekonomik şartlardan kaynaklanan farklılıklar en az indirgenmeye çalışılması gerektiğini vurgulanabilir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre ise annesi lise mezunu grubundan olan öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puanın sadece annesi sadece okuma yazma bilen öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle ölçeğin Politik Davranış ve Gündemi Takip etme alt boyutlarında bu farklılık daha net biçimde göze çarpmaktadır. Baba eğitim durumunda ise gerek ölçekte gerekse ölçeğin alt boyutlarındaki fark anne eğitim durumu değişkeninden daha belirgin şekilde ayrılmaktadır. Diğer yandan baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı sonucun çıkmadığı tek alt boyut Gündemi Takip Etme boyutu olarak dikkat çekerken; baba eğitim durumunun lise mezunu ve üniversite/yüksekokul mezunu grubunda yer alan öğrencilerin diğer baba öğrenim düzeyi gruplarında yer alan öğrencilerden ayrıştığı görülmektedir. Bu noktada anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının politik okuryazarlık becerisi açısından olumlu sonuçlar gösterebileceği söylenebilir (Tarhan, 2019).

İncelenen son değişken olarak kitap okuma sıklığı değişkeninde ise ölçekten alınan ortalama puanlar ve alt boyutlardan üçünde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak politik davranış alt boyutunda hafta bir ve haftada birkaç kez kitap bitirme sıklığına sahip gruplardaki öğrencilerin anlamlı bir biçimde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları göze çarpmaktadır. Bu durumda kitap okuma sıklığının politik okuryazarlık becerisinin önemli bir parçası olan politik davranış özelliklerini geliştirebileceği göz önünde bulundurulabilir.

Öte yandan öğrencilerin politik bilgiyi özümsemelerinin veya duyuşsal olarak politik süreçlere katılım yönünde olumlu tutumlara sahip olmaları bunu aktif bir şekilde yapacakları anlamını taşımamaktadır (Tarhan, 2019). Bu durum sadece öğrenciler açısından değil; öğrencileri yetiştirmeye namzet öğretmen adayları ve görev başındaki öğretmenler açısından da geçerlidir (Akhan, 2011; Başaran, 2006; Kaya, 2013; Kuş & Tarhan, 2016). Zira öğretmen adaylarının sosyal bir örgüte üye olmalarının ve sıklıkla kitap okumalarının politik okuryazarlık düzeylerine anlamlı etki yaptığı saptanmıştır (Faiz, 2016). Diğer yandan okullarda politik bir kültürün oluşturulmasının ve öğrencilerin rol model alacakları bir okul ve toplum sisteminin kurulmasının öğrencilerin politik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynayacağı

belirtilmektedir (Bottery, 2006; Brodie-McKenzie, 2015). Politik okuryazarlık becerisinin doğal olarak sistematik bir şekilde geliştirilebileceği yer öncelikle okullardır. Dolayısıyla sadece öğretmenlerin değil demokratik ve yenilikçi bir yönetim anlayışıyla okul idarecilerinin de politik okuryazarlık eğitimi konusunda verimli bir okul iklimi oluşturmaları gerekmektedir. Özellikle politikanın çocuklara öğretilmesi hususunda öğretmenlerin çekinceler yaşayabileceği (İnan, 2021) noktasından hareketle politik konuların Sosyal Bilgiler dersinin vazgeçilmez bir parçası olduğu bilinciyle öğretmenlerin derslerde bu konularda daha aktif ve kararlı bir şekilde etkinlikler yapmaları beklenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Yüksek lisans tezi kapsamında, bu araştırmanın uygulamasının yapıldığı 2019 yılında TR Dizin için etik kurul şartı kuralı getirilmediği için araştırmanın etik kurul izni bulunmamaktadır.

Kaynakça/References

- Akhan, O. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alkan, C. ve Kurt M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri disiplinleri öğretim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Altıntaş, İ. N. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: Eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 7 (17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492>
- Balcı, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, Z. (2006). *Demokratik yaşamın gelişmesinde sosyal bilgiler dersinin rolü ve önemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Atatürk Üniversitesi.
- Bottery, M. (1990). Children, the management of schools and political literacy. *Oxford Review of Education*, 03054985, 16 (2), 235-244. <https://www.jstor.org/stable/1050405>
- Brodie-McKenzie, A. (2015). Developing political literacy through ıct in vce year 11 australian and global politics. *Ethos*, 23 (1), 12-15. <https://research.ebsco.com/c/f57n4n/viewer/pdf/ajbw5dth6b>
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Dağ, N. ve Köçer, S. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık, *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2150-2175. DOI: 10.26466/opus.567352
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2014). Vatandaşlık eğitimi bakımından sosyal bilgilerin toplumsal gücü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, 97-109. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/11178>
- Doğanay, A., Çuhadar, A. & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10347/126734>
- Faiz, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hawking, S. (2019). *Zamanın kısat Tarihi (Çev. Mehmet Ata Arslan)*. Alfa.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C. G (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- İlhan, A. (1996). *Aydınlar savaşı*. Bilgi Yayınevi.
- İnan, S.(2021). *Siyaset okuryazarlığı: Yöneten birey olmak ve okullarda siyaset eğitimi mümkün mü?*. Yeni İnsan Yayınevi
- İnan, S. ve Tarhan, Ö. (2018). Siyasetin öğretimi ve siyaset okuryazarlığı. Arife Figen Ersoy ve Hızır Karaduman (Ed.) *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 1* (ss: 31-52). Anı Yayıncılık
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Abdurrahman Tanrıöğren (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss: 57-86). Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademi.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Marmara Üniversitesi.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* (1. Baskı, s. 208-231). Pegem Akademi.
- Kuş, Z. ve Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: A

- Perspective from Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (3), 464-483. <http://dergipark.org.tr/eku/issue/26697/280850>
- MEB, (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4., 5., 6. ve 7. sınıflar için)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Öntaş, T. & Çoban, O. (2021). Çocuklukta politik toplumsallaşma. M.A. Sözer ve T. Öntaş (Ed.), *Çocuklukta politik toplumsallaşma* (1. Baskı, s.59-82). Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan Kitapevi.
- Schlechty, P.C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Çev. Yüksel Özden). Nobel Akademi.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarhan, Ö. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyleri ve temel siyaset bilimine ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Pamukkale Üniversitesi.
- Tilly, C. (2011). *Demokrasi* (Çev. Ebru Arıcan). Phoenix Yayınevi.
- Yavuz, M., Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2014). İlköğretim II. kademe öğrencileri için çevre okuryazarlığı ölçeği: ölçek geliştirme ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4/3, 40-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20637/220048>

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Yaşar KOP
yasarkop@gmail.com

Arş. Gör. Haldun Mete ASLAN
haldunmeteeaslan@kafkas.edu.tr

A Meta-Synthesis for the Effective Teaching of Controversial Issues in the Social Studies Course

Yağmur BAHAR, Ege University, ORCID: 0000-0001-9448-8841
Nilay T. BÜMEN, Ege University, ORCID: 0000-0003-1891-6589

Abstract

In this study, it is aimed to put forward an original synthesis regarding the effective teaching of controversial issues, distilled from qualitative research and that will offer solution to overcome Turkey's problems related to the topic. Qualitative studies from various databases were searched according to specific inclusion criteria; after examining the qualification of these, eight studies were included in the analysis. Primary themes were reached with the findings of the selected studies, and secondary themes emerged through a systematic comparison of these. A synthesis was explored by examining and discussing the relations between themes and categories. The findings revealed that social studies teachers often preferred exclusive partiality and committed impartiality in teaching controversial subjects, and these positions were formed according to their personal characteristics and ideologies. In the teaching of controversial subjects, technical diversity is not provided except for lecture and question-answer, and there are obstacles such as refraining from legal sanctions, inadequacy in discussion and communication skills, and having a condensed curriculum content. As a final synthesis, it has been proposed to revise curricula and curricular resources, make legislative changes that expand academic freedom and cooperation between institutions, and support teachers' discussion and communication skills as well as pedagogical content knowledge for teaching controversial issues.

Keywords: controversial issues, social studies teaching, social studies curricula



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1829-1864
DOI
10.17679/inuefd.1205267

Article Type
Research Article

Received
15.11.2022

Accepted
26.12.2023

Suggested Citation

Bahar, Y., & Bümen, N. T. (2023). A Meta-Synthesis for the effective teaching of controversial issues in the social studies course. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1829-1864. DOI: 10.17679/inuefd.1205267

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the emphasis on the concept of the active citizen, it is aimed to develop critical thinking, research, using evidence, problem-solving, social participation and political literacy skills in social studies curricula; teaching controversial topics that develop these skills has gained importance. The teaching of controversial issues is also closely related to curricula and textbooks. The curricula and curricular resources are the most important elements that mediate the implementation of the education policies of the countries. Since social studies teachers in Turkey avoid moving controversial issues into the classroom, this situation expands the null curriculum and narrows the official curriculum. This narrowing prevents primary and secondary school students from being deprived of the concepts and different perspectives that untaught subjects will offer them and prevents the development of their political literacy skills; causing a move away from the goal of active citizenship. In the new regulations to be made to solve this problem, it may be useful to discuss the previous qualitative research and examine them comprehensively.

Purpose

To fulfill the above-mentioned gap, it is aimed to explore a final meta-synthesis on the subject by distilling research based on the teaching of controversial issues in the social studies course in Turkey. Thus, the following questions have been addressed: a) According to the qualitative studies examined, what common themes regarding the teaching of controversial issues in the social studies course can emerge? b) In the light of the common findings of the qualitative studies examined, what is the final synthesis regarding the effective teaching of controversial issues in the social studies course in Türkiye.

It is thought that the study may contribute to the new steps to be taken for effective teaching of controversial issues in Türkiye, the goals of multi-literacy and active citizen education. In addition, effective teaching of controversial issues in primary and secondary schools is also considered important in terms of fostering a culture of peace by developing an understanding of respect, tolerance, reconciliation and democracy in society.

Method

In this research, meta-synthesis was preferred to reach common conclusions and a holistic synthesis by examining the findings of qualitative studies that deal with the teaching of controversial issues within the scope of the social studies course. First, the literature was searched with specific keywords, and the obtained studies were subjected to a three-stage elimination. In the first stage, the studies were listed according to subject, title, method and participants, and in the second stage, they were eliminated according to language, context, research design, format and date criteria. The studies selected in the second stage were independently scored by the researchers with a checklist for evaluating the scientific quality of qualitative studies; eight studies with an average of 11-15 were included in the study. A three-stage approach was used in the analysis of the data. In the first stage, a data set was created in Excel, which contains participants in the studies, direct quotes, and comments from researchers about the quotes, codes and themes. In the second stage, the primary themes were systematically and continuously read and compared using MAXQODA for three months; in the

last stage, the final synthesis for effective teaching of controversial issues in the social studies course from a critical and analytical point of view was revealed.

Findings

Regarding the first research question; five main themes were determined as meaning of controversial issues, topics that are considered controversial in Türkiye, teacher roles in teaching controversial topics, teaching process and emerging obstacles. It is clear that the participants in the studies analyzed have similar views on the meaning of 'controversial issue'. The topics that are considered controversial in the social studies course are Kemalism, the Armenian issue, the Kurdish issue, violence, economics, politics and religion. It was observed that the teachers mostly preferred the exclusive partiality and committed impartiality positions, and they rarely used the exclusive neutrality and neutral impartiality positions. It has been determined that teachers' attitudes, ideological perspectives and degree of sensitivity to controversial issues are effective in the preference of these positions. In the teaching dimension, it was found that teachers rarely structure the teaching of controversial issues; they mostly use lecture and question-answer techniques. Although teachers care about creating a democratic classroom environment, it has been determined that the teaching are insufficient to create a targeted democratic classroom. Teachers' refraining from legal sanctions due to the fear of misunderstanding, inadequacies in discussion and communication skills, and the fact that the content of the curriculum is condensed and designed not to include controversial topics have been identified as important obstacles.

The first synthesis discovered based on common themes is for the curriculum. Thus, with the inclusion of controversial issues in the official curriculum, it was concluded that the curriculum resources should be restructured to support the teaching of controversial topics, and the null curriculum should be narrowed by preventing controversial issues from becoming taboo issues. It has been suggested to increase the academic freedom of teachers and to make legal arrangements in this regard to support their autonomy by preventing them from feeling vulnerable or insecure in the face of possible complaints and misunderstandings. Finally, it is suggested to carry out professional development activities that support teachers' discussion and communication skills and strengthen the pedagogical content knowledge required for teaching controversial issues.

Discussion & Conclusion

In conclusion, our final synthesis for the effective teaching of controversial issues in social studies courses can be summarized as the revising of the curriculum and curriculum resources, legislative amendments that increase academic freedom and cooperation between institutions and supporting teachers' discussion and communication skills as well as pedagogical content knowledge for teaching controversial issues. As stated in the Convention on the Rights of the Child, every child has the right to freely express their views and to have their views taken into account in all matters affecting them. Everyone has a responsibility to listen to children, learn from their opinions and respect them. To fulfill this responsibility, the proposed final synthesis is considered to be important for the Turkish educational system. Indeed, the increase or expansion of controversial issues expands the scope of the null curriculum and narrows the official curriculum, forcing teachers to play the three monkeys on this issue. It is thought that the final synthesis presented in this study may be an important guide in the new arrangements to be made in the curriculum and curricular resources of the social studies course and the

education of social studies teachers and pre-service teachers. In future meta-synthesis studies, it may be useful to examine studies conducted with teachers in different countries and/or different branches (especially in secondary education). Additionally, examining the concept of academic freedom within the scope of K-12, exploring what can be controversial issues in various geographical regions of Turkey, and conducting studies that investigate the perspectives of diverse stakeholders (administrators, teachers, students, parents, NGOs, etc.) on the teaching of controversial issues in social studies lessons. It can be also suggested to develop Turkish-specific teaching models and techniques that can be used in the teaching of controversial issues and to examine the teaching of controversial issues in history and geography courses in high schools.

Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışmalı Konuların Etkili Öğretimine Yönelik Bir Meta Sentez

Yağmur BAHAR, Ege Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9448-8841
Nilay T. BÜMEN, Ege Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1891-6589

Öz

Bu çalışmada tartışmalı konuların etkili öğretimine ilişkin olarak, nitel araştırmalardan damıtılan ve Türkiye'nin konu ile ilgili sorunlarına çözüm önerisi sunmaya dönük özgün bir sentez ortaya koymak amaçlanmıştır. Çeşitli veri tabanlarından elde edilen nitel çalışmalar, belirli dâhil etme ölçütlerine göre elenmiş; ölçütleri karşılayan çalışmaların niteliği incelendikten sonra sekiz çalışma analize dâhil edilmiştir. Çalışmaların bulguları kullanılarak birincil temalara; bunların sistematik karşılaştırılmasıyla ikincil temalara, tema ve kategoriler arasındaki ilişkilerin incelenip tartışılmasıyla senteze ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretiminde sıklıkla mutlak taraflılık ve kararlı taraflılık pozisyonlarını tercih ettiği, bu pozisyonların kişisel özellikleri ve ideolojilerine göre şekillendiği belirlenmiştir. Tartışmalı konuların öğretiminde anlatım ve soru-cevap dışında teknik çeşitliliği sağlanamadığı; yasal yaptırımlardan çekinme, tartışma ve iletişim becerilerinde yetersizlik ve program içeriğinin yoğunluğu gibi engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nihai sentez olarak; öğretim programları ve program kaynaklarının yeniden düzenlenmesi, akademik özgürlüğü genişleten mevzuat değişiklikleri ve kurumlar arası iş birliği yapılması, öğretmenlerin hem tartışma ve iletişim becerilerinin hem de tartışmalı konuların öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin desteklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: tartışmalı konular, ihtilafli konular, hassas konular, sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilgiler öğretim programı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1829-1864
DOI
10.17679/inuefd.1205267

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.11.2022

Kabul Tarihi
26.12.2023

Önerilen Atıf

Bahar, Y. ve Bümen, N. T. (2023). Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimine yönelik bir meta sentez. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1829-1864. DOI: 10.17679/inuefd.1205267

Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışmalı Konuların Etkili Öğretimine Yönelik Bir Meta Sentez

Günümüzde geleneksel vatandaşlık anlayışının yerini aktif vatandaşlık kavramının aldığı görülmekte; bu kapsamda aktif vatandaş yetiştirme hedefi sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programları ve ders kitapları başta olmak üzere Milli Eğitim Temel Kanunu, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) gibi pek çok politik belgede yer almaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında çokça kullanılan aktif vatandaş kavramı, genel olarak yaşadığı toplumdaki sorunların farkında olan, bu sorunlara çözüm üreten, toplumu ilgilendiren konularda katılımcı bir rol üstlenen, haklarını bilen ve kullanan vatandaşlar olarak tanımlanmaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009; Janoski vd., 1998). Yeniden kavramsallaşan aktif vatandaşlık perspektifinin oluşmasında birincil öneme sahip Avrupa Konseyi de aktif vatandaşlığın beceri boyutunu “Toplumu ve politikayı etkileme becerisi, kültürler arası yeterlilik, aktif dinleme, problem çözme, tartışma becerileri, araştırma yeteneği, risk değerlendirmesi ve özerklik” olarak tanımlamaktadır (European Commission, 1998 s. 10). Bu vurguların, sosyal bilgiler öğretim programında da yer alan (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), “eleştirel düşünme, araştırma, kanıt kullanma, problem çözme, sosyal katılım ve politik okuryazarlık” (s. 9) gibi pek çok beceriyle örtüştüğü, programın bir parçası olduğu görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, tartışma ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmaya dönük tartışmalı konuların öğretim süreçlerine dâhil edilmediğine; sosyal bilgiler öğretim programında toplumu ilgilendiren sorunların tartışılmadığına işaret etmektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Öztürk ve Kuş, 2019; Yılmaz, 2012). Bu durumda tartışmalı konular ile kastedilenin ne olduğunun ve sosyal bilgiler öğretimi için neden değerli görüldüğünün açıklanması gereklidir.

Üzerinde ortak bir kanıda uzlaşamayan, fikir birliği sağlanamayan, birbirlerine karşıt varsayımsal gerekçelere savunulabilen, toplum içinde ayrışmalara ve infiale sebep olma potansiyeli taşıyan hassas, ihtilafly ya da çekişmeli meseleler, tartışmalı konular (controversial issues) olarak tanımlanmaktadır (Bailey, 1975; Claire ve Holden, 2007; Levinson, 2008). Diğer bir ifadeyle bir toplumu derinden bölen, alternatif değer sistemlerine dayalı çelişkili açıklamalar ve çözümler üreten konular, tartışmalı olarak ele alınmaktadır (Stradling, 1984). Tanımlar göz önünde bulundurulduğunda tartışmalı konuların kapsamının oldukça geniş olduğu; toplumların kültürel, sosyal, tarihi, ekonomik yapısı ile gelenek ve görenekleri, inanç sistemleri, alışkanlıkları ve hâkim iktidar ideolojisi gibi pek çok değişkenden etkilenecek farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Avrupa’da tartışmalı görülen konular göçmenlik ve mülteci sorunu, feminizm, LGBTİ+, demokrasi ile özgürlük idealleri iken (Berg vd., 2003); ABD’de zorbalık, ergen gebeliği, cinsel sağlık eğitimi, göçmen sorunu, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, ırkçılık ve enerji kullanımı (Oulton vd, 2004); Afrika’da cinsellik, yoksulluk, bulaşıcı hastalıklar, istismar, evrim ve din (Chikoko vd., 2011), Türkiye’de ise terör, siyaset, Kemalizm, Ermeni ve Kürt meselesi, mülteci sorunu, şiddet, din ve işsizlik gibi meseleler ön plana çıkmaktadır (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Değer yargıları içerdiği için gerçeklerle, kanıtlarla ya da deneylerle çözülemeyen meseleler olarak görülen tartışmalı konuların (Wellington, 1986), toplumda ayrışma ve infiale neden olma, toplumu bölme gibi potansiyeli olmasına rağmen, neden öğretim aracı olarak kullanılması gerektiğinin ise üzerinde ayrıca düşünülmalıdır.

Özellikle eleştirel düşünme, empati kurabilme, demokratik becerilere sahip olma ve saygı kültürünü benimseme gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu anlaşılan tartışmalı konular (Evans, 1989; Harwood ve Hahn, 1990; Hand ve Levinson, 2012; Hess, 2004; Ochoa-Becker, 1999; Rambosk 2011; Stradling vd., 1984), sorun merkezli program tasarımlarının

uygulanmasıyla önem kazanmış; felsefi, ekonomik, sosyokültürel, siyasi ve toplumsal pek çok kaynaktan beslenen sosyal bilgiler programlarında bir öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim ABD'deki Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS-National Council for the Social Sciences) Mayıs 2007 tarihli bildirisinde, tartışmalı konuların öğretiminin bir sosyal bilgiler stratejisi olduğunu belirtmiş; sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konularda kendi fikirleri farklı olsa da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için çeşitli görüşleri kullanarak araştırma ruhunu yakalamaları gerektiğine değinmiştir (Byford vd., 2009). Aynı bildiride tartışmalı konuların öğretimiyle öğrencilerde (a) geçmiş ya da günümüzdeki sosyal sorunları inceleme, bilinçli kararlar alma ya da çözüm üretme becerisi, (b) önemli konu ve fikirlerin analizinde eleştirel akıl yürütme ve kanıta dayalı değerlendirme becerisi, (c) farklı bakış açılarını, sosyal söylemin bir parçası olarak normal ve değerli görebilme, (d) makul uzlaşmanın demokratik karar alma süreçlerinin önemli bir parçası olduğunu kabul etme üzere dört temel becerinin geliştirilmesini desteklediğini ifade etmiştir (National Council for the Social Sciences, 2010). Benzer şekilde Berg ve diğerleri (2003), tartışmalı konuların öğretiminin politika ve tartışmalı konular arasındaki ilişkiyi anlama, demokratik katılım, çoklu bakış açıları ile toplumsal karmaşıklığı anlama ve çözüm üretme, mantıksal düşünme, müzakere etme, dinleme gibi beceriler elde etmede gerekli olduğunu savunmuştur. Bunun yanı sıra olumlu siyasi tutum ve katılımı artırma (Patrick, 1967), aile ve arkadaş grupları arasındaki siyasi tartışmalarda pozitif iklim (Long ve Long, 1975), sivil hoşgörü geliştirme (Goldenson, 1978), öğrencilerde fikirlerini ifade etme isteklilik (Cherrin, 1992; Ehman 1977; Remy, 1972) gibi olumlu sonuçlar, tartışmalı konuların öğretiminin yararlarından. Ancak alanyazında ortaya konulan bu olumlu ve istendik etkilere karşın, birçok ülkede öğretmenlerin tartışmalı konuların sınıf içerisine taşınmasından kaçındığı görülmektedir.

Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarında, Avrupa Konseyi ve NCSS raporları gibi resmi-siyasi belgelerde açık bir şekilde yer almasına rağmen; öğretmenler sınıf içerisinde tartışmalı konulara yer vermemeyi ya da tarafsız kalmayı tercih edebilmektedir (ör. Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018). Bazı görüşlere göre tarafsızlık, öğretmenlerde bulunması gereken etik ilkelerden biri olmakla birlikte (Shoosmith, 2006; Stenhouse, 1983; Waldren, 2013), eleştirel pedagoji perspektifinden tarafsızlık, bir yanlısamadan ibarettir (Giroux, 2011; McLaren, 2011). Nitekim Kelly (1989), tartışmalı konularda öğretmen rolleri ile ilgili araştırmasında dört tür öğretmen rolünden bahsetmiş (mutlak nötrlük, mutlak tarafsızlık, nötr tarafsızlık, kararlı tarafsızlık)*; öğretmenlerin kendi görüş ve yargılarının varlığını kabullenip, öğrencilerin fikirlerini etkilemeye çalışmadan görüşlerin açıkça tartışılabildiği dördüncü pozisyonun önemine değinmiştir. Hess (2004) ise reddedici (denial), ayrıcalıklı (privilege), kaçingana (avoidance) ve dengeleyici (balance) olmak üzere dört öğretmen rolü belirlemiş; öğretmenlerin rakip bakış açılarının adil bir şekilde dinlenebilmesi için eşit fırsat sunan, dengeleyici rolünde olmaları gerektiğini savunmuştur. Finlandiya, Almanya, Birleşik Krallık gibi Avrupa ülkelerinde de öğretmenlerin ideal görülen rollerde yetkin olabilmesi için ilkeler, stratejiler ve eğitimle¹ hazırladığı bilinmektedir (Berg vd., 2003). Fakat tüm bu girişimlere rağmen ideal görülen ve uygulanan arasında ciddi farklar olduğu (Warner, 1988), öğretmenlerin kişilik özellikleri

* Mutlak nötrlükte sınıfta tartışmalı konulara yer verilmez, mutlak tarafsızlıkta öğretmen kendi görüşünü empoze eder, nötr tarafsızlıkta sınıfta tartışmalı konulara yer verilir fakat öğretmen kendi fikrini açıklamaz ve kararlı tarafsızlıkta ise sınıfta tartışmalı konulara yer verilir ve öğretmen de kendi fikrini açıklar.

(Stradling, 1984), sınıf yönetiminde başarısız olma kaygısı (Günel ve Ramazan, 2016; Zembylas ve Kambani, 2012), tartışmalı konuların öğretiminde yetersiz hissetme (Clabough vd., 2011; Günel ve Ramazan, 2016; Hess, 2009), veli ve yönetim tepkisinden çekinme (McKernan, 1982; Shaver, 2017) gibi sebeplerle, tartışmalı konuların öğretime dahil edilmediği görülmektedir.

Tartışmalı konuların öğretimi, okullarda yürütülen öğretim programları ve kullanılan ders kitaplarıyla da yakından ilişkilidir. Zira program ve program kaynakları, ülkelerin eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde aracılık işlevi gören en önemli unsurlardır. Daha önce belirtildiği gibi, birçok ülkede öğretmenlerin tartışmalı konuların sınıf içerisine taşınmasından kaçınması nedeniyle, bu konu program türlerinden biri olan ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programla bağlantılıdır. İhmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen program (null curriculum)** öğretilmeyen bilgi ve becerileri ifade eden çok boyutlu ve hiyerarşik bir kavramdır. İlk kez Eisner (1985, s. 107) tarafından ifade edilen ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen program, "... Öğrencilere sunulmayan seçenekler, asla bilmeyecekleri bakış açıları, daha az kullanabilecekleri, entelektüel dağarcığının bir parçası olmayan kavram ve beceriler"dir (Akt. Flinders vd., 1986). İster kabul edilsin ister zannedilsin, ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın birinci dereceden bir eğitim sorunu olduğunu iddia eden Eisner (1985), bu çok yönlü kavramın iki boyutu olduğunu belirtir. Bunlar entelektüel süreçler ve konulardır (Cahapay, 2021). Flinders vd., (1986), bu iki boyuta ek olarak duyuşsal boyutu ekler. Okullarda yoğun olarak entelektüel ya da bilişsel süreçlere önem verilmesi, diğer becerilerin (duyuşsal, sosyal, estetik, ruhsal, kinestetik, psiko-motor vb.) göz ardı edilmesine neden olmaktadır. İhmal edilen entelektüel süreçlerin yanı sıra ekonomi, hukuk, psikoloji ve antropoloji gibi konular da okullarda göz ardı edilen disiplinlerdendir (Eisner, 1985). Aslında okullarda (hukuk, ekonomi gibi) belli disiplinlerin tümüyle göz ardı edilmesi ya da belirli bilgilerin dışlanması ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen içerik (null content) olarak düşünülmektedir (Flinders vd., 1986). Örneğin, tarih dersinde bilim tarihine yer vermemek, biyoloji dersi öğretim programından evrim konusunu çıkarmak, Amerikan tarihi dersinde Roosevelt'in ekonomi reformunda işsizlik sorununun çözülemediğine vurgu yapmamak (Flinders vd., 1986), ders kitaplarında kadınların veya azınlıkların başarılarına hiç yer vermemek (Hewitt, 2006) ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen içeriği ortaya koymaktadır. Kısacası inanç ve dinler, toplumsal cinsiyet, etnik köken, cinsellik gibi konular tüm dünyada tartışmalı konular arasında yer aldığından, bunların ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen eğitim programının konuları olduğu söylenebilir. İhmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen eğitim programının hiyerarşik olarak ulusal (makro), okul (mezo) ve sınıf (mikro) düzeylerinde hayata geçirildiği (Cahapay, 2021; Tatar, 2019) düşünüldüğünde, ne kadar karmaşık bir kavram olduğu anlaşılacaktır. Özellikle sınıf düzeyinde (mikro) ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen içerikler öğretmenlerin inanç, tutum ve değerlerinden fazlasıyla etkilenmektedir. Başka bir deyişle, resmi (ulusal-makro) öğretim programlarında bazı tartışmalı konulara yer

**Türkiye'de "null curriculum" teriminin karşılığı olarak "ihmal edilen eğitim programı" ifadesi kullanılsa da "ihmal edilen"le kastedilen şeyin zaman zaman süre yetersizliği nedeniyle konuların yetişmemesi ya da atlanması, öğretim programında olduğu halde sınavlar nedeniyle başka ders konularının işlenmesi şeklinde anlaşıldığı görülmüştür. Oysa kavramla ilgili tanım ve örneklerde görüldüğü gibi, bu kavram bir zihniyetin ürünü olarak okullarda öğretilenler kadar, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde "öğretilmeyenlerle" ilgilidir, "öğretilmeden öğretilen şeyler paradoksu"dur. Esasen "null curriculum" yalnızca bir program evreni belirlenebildiğinde tanımlanabilir; sadece resmi ya da örtük program incelenerek tamamen tanımlanamaz (Flinders vd., 1986, s.37). Hatta "null curriculum"ın kesinlikle deneysel bir araştırma nesnesi olarak yorumlanmaması gerektiği savunulmakta, tarihsel ya da nitel araştırmalarda yararlı olabileceği belirtilmektedir (Flinders vd. 1986, s. 39). Görüldüğü gibi çok yönlü ve derin bir kavram olan "null curriculum"ın (Cahapay, 2021), sadece ihmal edilen değil, dışlanan veya göz ardı edilen anlamları olduğundan -yanlış anlamları azaltmak adına- bu çalışmadaki Türkçe karşılığında bu sözcüklere de yer verilmiştir.

verilse bile, sınıf düzeyinde (mikro) bu konular ele alınmadan, öğretmenler tarafından atlanabilir/dışlanabilir. Hatta daha önce öğrenilenlerle çelişen ya da bunların sorgulanarak yeniden düşünülmesini gerektiren konularda, öğrenciler de tartışmalı içerikleri görmezden gelerek dışlayabilir.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok öğretmen tutumları ile görüşlerine odaklanıldığı görülmektedir (Aynuz, 2020; Baki Pala, 2020; Baloğlu Uğurlu ve Doğan, 2016; Çopur, 2015; Ersoy, 2013; Kuş, 2015; Öztürk, 2017; Öztürk ve Kuş, 2019; Yılmaz, 2012). Elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretim programının tartışmalı konuların öğretimini ele almada zayıf kaldığını ve öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi için yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. İlk ve ortaokullardaki zorunlu derslerin öğretim programlarında tartışmalı konuların öğretimi ile ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen eğitim programının ilişkisini açıkça ortaya koyan tek ufuk açıcı çalışma ise Tatar’a (2019) aittir. Bu çalışmada tartışmalı konuların ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarının amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında ihmal edilen eğitim programı kapsamında kaldığı belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi, sosyal bilgiler dersi özelinde, tartışmalı konuların öğretimini ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen program kapsamında ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın sosyal bilgiler dersindeki tartışmalı konularla ilişkili bir biçimde ele alınması hem eğitimde program çalışmalarına hem de öğretmen eğitimine önemli bilgiler verebilir. Zira sosyal bilgiler dersindeki tartışmalı konular arttıkça ve göz ardı edildikçe, ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın kapsamı da genişleyerek resmi öğretim programını daraltmaktadır. Bu daralma ilk ve ortaokul öğrencilerinin öğretilmeyen konuların kendilerine sunacağı kavram ve farklı bakış açılarından yoksun kalmasına ve politik okuryazarlık becerilerinin gelişmesine engel olmakta; aktif vatandaşlık hedefinden uzaklaşmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin program geliştirme çalışmalarında ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin eğitiminde tartışmalı konuların geniş bir biçimde yeniden ele alınması gerekmektedir. Böylesi bir yeniden yapılanma için daha önce yapılmış nitel araştırmaların masaya yatırılıp, kapsamlı bir şekilde incelenmesi yararlı olabilir. Bu bağlamda, önceki çalışmalardan elde edilen bulgulardaki anlamların ötesini görebilmek adına meta-sentez çalışmaları yapılmaktadır. Zira incelenen fenomen hakkında yeni veya gelişmiş bir anlayışa ulaşmak için yapılan bir meta-sentez çalışması, fenomenin mevcut durumu ile ilgili yeni anlayışlar ortaya çıkarabilir (Paterson, 2012), derinlemesine ve bütüncül bilgi verebilir (Gümüş, 2018). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine dayanan araştırmaların yeniden ele alınmasıyla üretilecek bir meta-sentez, belirtilen sorunlara çözüm üretilmesinde yol gösterici olabilir. Bu boşluğu doldurmak amacıyla, çalışmada Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine dayanan araştırmalar damıtılarak, konuya ilişkin özgün bir sentez ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.İncelenen nitel araştırmalara göre, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine ilişkin hangi ortak temalara ulaşılabilir?

2.İncelenen nitel araştırmaların ortak bulguları ışığında, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimine ilişkin nihai sentez nedir?

Çalışmanın Türkiye’de tartışmalı konuların etkili öğretimi için atılacak yeni adımlara, öğretim programları ve program kaynaklarının geliştirilmesine, ihmal edilen/ göz ardı edilen/

dışlanan programın daraltılmasına, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitimine, başta tarihi ve politik okuryazarlık olmak üzere çoklu okuryazarlık ve aktif vatandaş yetiştirme hedeflerine ulaşılmasına katkı getirebileceği düşünülmektedir. İlk ve ortaokullarda tartışmalı konuların etkili bir şekilde öğretilmeye başlanması; toplumda saygı, hoşgörü, uzlaşma ve demokrasi anlayışını geliştirerek barış kültürünü beslemek açısından da önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında tartışmalı konuların öğretimini ele alan nitel çalışmaların bulgularını inceleyerek ortak çıkarımlara ve bütüncül bir senteze ulaşmak üzere, meta sentez yöntemi tercih edilmiştir. Meta sentez, nitel araştırmaların sistematik ve karşılaştırmalı bir şekilde çözümlenerek özgün bir senteze, yoruma ya da kavramsal bir çerçeveye ulaşmak için yeni bilgilerin üretilmesinde kullanılan bilimsel bir yaklaşımdır (Gümüş, 2018; Howell Major ve Savin-Baden, 2010; Maeda vd., 2022; Noblit ve Hare, 1988). Nitel ve karma araştırmaların nitel bulgularının yorumlanması, örgütlenmesi ve temalaştırılması olarak da tanımlanan meta sentez yaklaşımı (Polat ve Ay, 2016; Walsh ve Downe, 2005), genel olarak yapılacak çalışma ile ilgili anahtar kelimelerin belirlenmesi, ilgili kaynaklara erişilmesi, kaynakların belli ölçütler doğrultusunda elenmesi, belirlenen çalışmalarla ilgili ortak tema ve alt temalara ulaşılması ile bu temalardan ortaya çıkacak özgün bir senteze ulaşılması basamaklarında oluşmaktadır (Howell Major ve Savin-Baden, 2010; Polat ve Ay, 2016; Sandelowski ve Barroso, 2007). Bu araştırmada Erwin vd., (2011) tarafından oluşturulan adımlar temele alınmış ve bunlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Alanyazın Taraması

Araştırma sorularının belirlenmesinin ardından alanyazın taraması yapılmıştır. Süreçte Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ), EBSCOhost, ERIC, SCOPUS ve Web of Science veri tabanları kullanılmıştır. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı ve eş zamanlı yapılan taramaların ilk aşamasında anahtar sözcükler Türkçede “tartışmalı konular”, “hassas konular”, “ihtilafli konular”; İngilizcede ise “controversial issues” olarak belirlenmiş, elde edilen çalışmaların incelenmesiyle “tabu konular” ve “sakıncalı konular” anahtar kelimeleri de eklenmiştir. Anahtar kelimeler kullanılarak yapılan ön taramada 36.100 sonuca ulaşılmış, daha sonra Türkiye ve Sosyal Bilgiler dersi bağlamında daraltılmıştır.

Araştırmada İncelenecek Çalışmaların Seçimi

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların seçimi için üç turdan oluşan eleme yöntemi kullanılmıştır. İlk turda çalışmalar; araştırma konusu, başlığı, yöntemi ve katılımcılara göre listelenmiş, bu başlıkları içermeyen çalışmalar elenmiştir. İkinci turda, ilk turda kullanılan ölçütler çeşitlendirilmiş (bkz. Tablo 1), bu ölçütlere uygun olan çalışmalar seçilmiştir.

Tablo 1

İkinci Turda Kullanılan Ölçütler

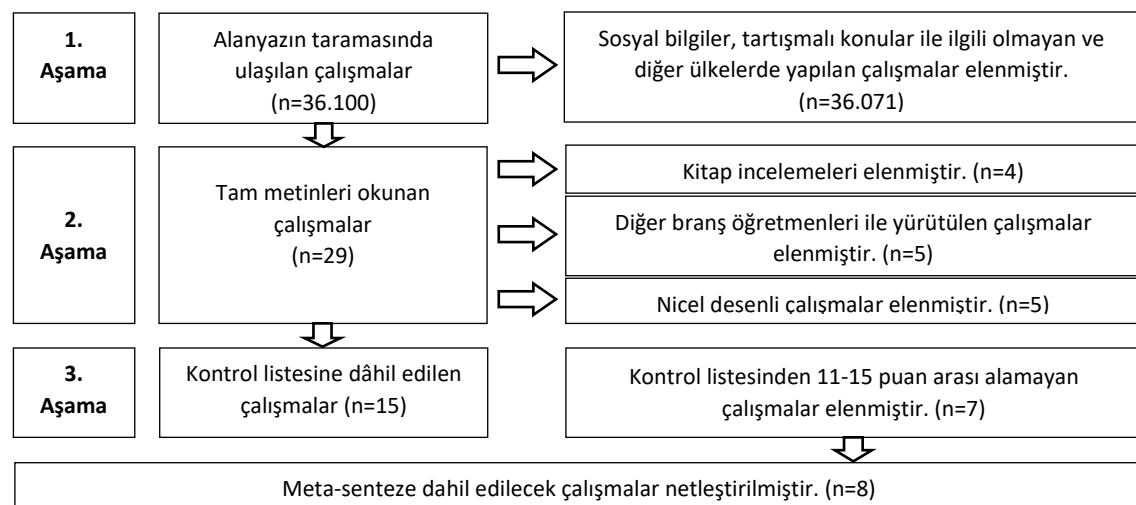
Ölçütler	Aranan Nitelikler	Dahil Edilmeyenler
Dil	İngilizce ve Türkçe	Diğer diller
Bağlam	Türkiye	Diğer ülkeler
Araştırma Deseni	Nitel ve karma çalışmalar	Nitel, deneysel, derleme ve kitap inceleme çalışmaları ile sistematik analizler

Araştırma Formatı	Makaleler ve tezler	Bildiriler, ödevler, raporlar vb. çalışmalar
Katılımcılar	Sosyal bilgiler öğretmenleri, Sosyal bilgiler anabilim dalından akademisyenler ve 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri	Diğer branş öğretmenleri, öğretim üyeleri ile belirtilen niteliklerin dışındaki öğrenciler
Araştırma Tarihi	Ulaşılan çalışmaların tümü 2010-2022 aralığında yapıldığı için hepsi dahil edilmiş, araştırma tarihi nedeniyle eleme yapılmamıştır	

İkinci turda kullanılan ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmalar, son turda Erwin ve diğerleri (2011) tarafından oluşturulan, nitel çalışmaların bilimsel kalitesini değerlendirmeye yönelik kontrol listesine göre araştırmacılar tarafından puanlanmıştır. Kontrol listesinden elde edilen puan aralığı 11-15 ise çalışma kaliteli, 6-10 ise orta kaliteli ve 1-5 ise düşük kaliteli olarak sınıflanmaktadır. Bu süreçte kontrol listesinde yer alan maddeler bir tabloya alınmış ve satırda göstergeler, sütunda dâhil edilebilecek çalışmalar yer alacak şekilde düzenlenerek puanlama yapılmıştır. Araştırmacıların birbirlerinden etkilenmemesi adına bağımsız puanlama yapılmış, her iki araştırmacı tarafından puanlamalar tamamlandıktan sonra karşılaştırılmıştır. Böylece iki araştırmacının çalışmalara verdikleri puanların ortalaması alınmış ve 11-15 arasında puan alan sekiz çalışma araştırmaya dâhil edilmiş, yeterli puanı alamayan çalışmalar elenmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaları belirleme süreci Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Çalışmaların Araştırmaya Dahil Edilme Süreci



Örneklem

Meta-sentez çalışmalarında fazla sayıda örneklemin analiz ve yorumlamayı zorlaştırdığı gerekçesi ile örneklemin en fazla 10 çalışmayla sınırlandırılması tavsiye edilmektedir (Sandelowski vd., 1997). Noblit ve Hare (1988), her nitel çalışmanın bilgi açısından zengin olduğu gerekçesi ile meta-sentez araştırmalarına iki ile dört arasında çalışmanın dâhil edilmesini önerirken; Howell-Major ve Savin-Baden (2010) altı ila 10, Polat ve Ay (2016) ise sekiz ila 12 çalışmanın yeterli olduğunu belirtmiştir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili çeşitli görüşlerin yanı sıra, önemli olan şeyin sentez yapılabilecek veri doyumuna erişmek (Finfgeld, 2003; Finfgeld-Connet, 2018) olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada belirlenen sekiz çalışmanın araştırma konusu ile ilgili bir meta-sentez üretmek için yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen sekiz çalışma ile ilgili genel bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar ile İlgili Genel Bilgiler*

Yazar	Türü	Amaç	Desen	Veri Kaynağı	Katılımcılar
Öztürk (2022)	Makale	Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulara yer verilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek	Sıralı açıklayıcı karma	Ölçek Bireysel görüşme	545 öğrenci (nicel boyut) 20 öğrenci (nitel boyut)
Baki Pala (2020)	Doktora tezi	Tartışmalı ve hassas konuların 6. sınıf düzeyinde nasıl ele alınabileceğini anlamak ve uygulamada yaşanan sorunlara çözüm üretmek	Eylem araştırması	Bireysel görüşme Odak grup görüşmesi Günlük ve saha notları Öğrenci çalışmaları Ders kayıtları Toplantı kayıtları Ölçek ve anket	10 öğretmen 34 öğrenci Araştırmacı Okul müdürü Geçerlik komitesi
Demir ve Pişmek (2018)	Makale	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışma konuları öğretirken ideolojilerinin ne ölçüde etkili olduğunu araştırmak ve sınıftaki tartışmalı konuları sunma biçimlerine ideolojilerinin nasıl müdahale ettiğini belirlemede öğretmenlerin kişisel özelliklerinin rolünü incelemek	Eş zamanlı karma	Ölçek Kişisel bilgi formu Bireysel görüşme Gözlem	5931 öğretmen (nicel boyut) Sekiz öğretmen (nitel boyut)
Öztürk (2017)	Doktora tezi	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretime ilişkin görüş ve uygulamalarını incelemek	Sıralı açıklayıcı karma	Anket Gözlem	646 öğretmen (nicel boyut) Sekiz öğretmen (nitel boyut)
Çopur (2015)	Yüksek lisans tezi	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların sınıf ortamında öğretime ilişkin düşüncelerini ortaya koymak	Sıralı açıklayıcı karma	Anket Bireysel görüşme	140 öğretmen (nicel boyut) 10 öğretmen (nitel boyut)
Kuş (2015)	Makale	Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin tartışmalı konularla ilişkin tutumlarını ve sınıf uygulamalarını araştırmak	Belirtilmemiş	Bireysel görüşme Gözlem	18 sosyal bilgiler öğretmeni 17 fen bilimleri öğretmeni
Ersoy (2013)	Makale	Öğrencilerin ve öğretmenlerin uluslararası çatışma ve savaş olayları hakkındaki algılarını, öğretmenlerin bu konuları sosyal bilgiler dersinde nasıl sunduklarını ve	Durum çalışması	Bireysel görüşme Gözlem	İki sosyal bilgiler öğretmeni 25 ortaokul öğrencisi

		öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları anlamak			
Yılmaz (2012)	Makale	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konuların değişik boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemek	Belirtilmemiş	Bireysel görüşme	10 sosyal bilgiler öğretmeni

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Howell-Major ve Savin-Baden (2010) tarafından oluşturulan üç aşamalı analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda benzerlik ve farklılıkların analiz edildiği ve birincil temaların oluşturulduğu ilk aşamada Excel programı kullanılmış; çalışmalarda katılımcıların, doğrudan alıntılarının, alıntılarla ilgili araştırmacıların yorumlarının, kodlarının ve temalarının bulunduğu bir veri seti oluşturulmuştur. Birincil temaların oluşturulmasının, dâhil edilen çalışmaların bulgularını içeren bir kopyalama-yapıştırma süreci olduğu söylenebilir.

İkinci aşamada ise ilk aşamada ulaşılan birincil temaların sistemli ve sürekli okunarak karşılaştırılmasıyla ikincil temaların oluşturulması hedeflenmektedir (Howell-Major ve Savin-Baden, 2010). Böylece birinci aşamada oluşturulan veri seti MAXQODA (2020) nitel veri analizi programına aktarılmış (bkz. Şekil 2); birinci aşamada elde edilen kodlar ile temalar üç ay boyunca farklı zamanlarda okunarak ve sistematik karşılaştırmalar yapılarak ikincil temalara ulaşılmıştır.

Şekil 2

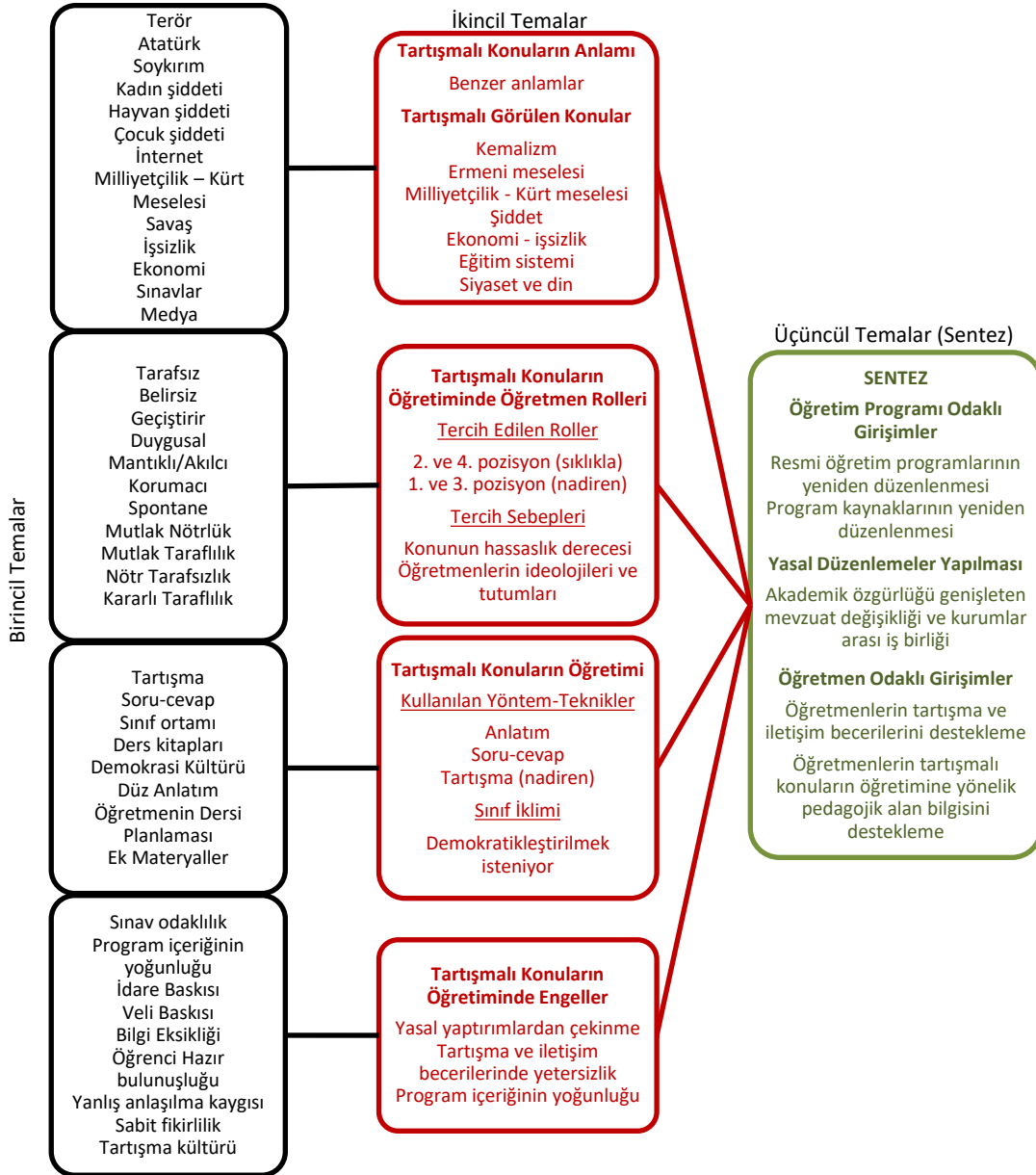
İkincil Temaların Oluşturulmasına Ait Bir Kesit

Üçüncü aşama, eleştirel ve analitik bakış açısıyla tümevarımsal çıkarımlara ulaşılan, birincil ve ikincil aşamalarda elde edilen bulgularla yeni bir sentez oluşturulan ve tüm sonuçların resmedildiği son aşamadır (Howell-Major ve Savin-Baden, 2010; Noblit ve Hare, 1988). Değerlendirmenin değerlendirmesinin yapıldığı (Patton, 2014), araştırmadaki tüm kod-tema ve kategoriler arasındaki derin anlamların açığa çıkarılıp bu anlamlar arasındaki ilişkinin yorumlandığı (Barroso, 2003) bu aşamada, üçüncül temalara yani özgün senteze ulaşılmaktadır (Erwin vd., 2011; Howell-Major & Savin-Baden, 2010). Araştırma kapsamında üçüncü aşamada,

sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimi için yapılabileceklerle yönelik sentez, farklı görüşlerin karşılaştırıldığı ve en iyilerinin açık ve net bir şekilde ifade edilmeye çalışıldığı, üç ay süren derinlemesine tartışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Her üç aşamada ulaşılan temalar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Araştırmada Ulaşılan Birincil, İkincil ve Üçüncül Temalar



İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel verilerin kullanıldığı meta sentez çalışmalarında inandırıcılık ve teyit edilebilirliği sağlamak için çeşitli stratejiler önerilmektedir (Fingeld-Connet, 2018; Howell-Major ve Savin-Baden, 2010; Polat ve Ay, 2016). Bu araştırmada inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabirliği sağlamak adına araştırmaya dâhil etme, hariç tutma ve alanyazın taraması kriterleri ile incelemeye dâhil edilen çalışmalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; seçilen çalışmalarda yöntem,

katılımcı ve veri toplama araçları çeşitliliği gözetilmiştir (Aspfors ve Fransson, 2015; Finfgeld-Connett, 2018). Olası ön yargıları önlemek için araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar nitelik bakımından incelenerek, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlandıktan sonra ortalamalara göre seçilmiş; kod ve temalar araştırmacılar arası eleştirel tartışmalarla oluşturulmuştur (Howell-Major ve Savin-Baden, 2010; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Özgün bir sentez için uzun süreli incelemeler ve tartışmalar önerildiğinden (Aspfors ve Fransson, 2015; Finfgeld-Connett, 2018; Polat ve Ay, 2016), ortak temaların oluşturulması ve nihai senteze ulaşabilmek üzere derinlemesine tartışmalar üç ay boyunca devam etmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular dâhil edilen çalışmalardaki doğrudan alıntılarla desteklenmiş; araştırma süreci tüm açıklığıyla ortaya konmaya çalışılmıştır (Finfgeld-Connett, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “İncelenen nitel araştırmalara göre sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine ilişkin hangi ortak temalara ulaşılabilir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İlgili soru kapsamında tartışmalı konuların anlamı, tartışmalı görülen konular, tartışmalı konuların öğretiminde öğretmen rolleri, öğretim süreci ve engeller olmak üzere beş ana başlık belirlenmiştir.

Tartışmalı Konuların Anlamı

İncelenen çalışmalardaki katılımcıların “tartışmalı konu” kavramının ne anlama geldiği ile ilgili görüşlerin benzer olduğu görülmektedir (Çopur, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Öğretmenler ve öğrenciler tartışmalı konuları, tek bir çözümü ya da tek bir doğru yanıtı olmayan, herkes tarafından farklı yorumlanabilecek meseleler olarak tanımlamaktadırlar:

Tartışmalı konular, üzerinde birden fazla fikir beyan edilebilen konulardır.” [Enes Öğretmen] (Çopur, 2015).

Çoğu insan tartışmalı konu hakkında farklı görüşlere sahip. Yani bir konu hakkında çok fazla görüş varsa o konu tartışmalıdır.” [7E2B] (Öztürk, 2022).

Tartışmalı Görülen Konular

İncelenen çalışmalara göre sosyal bilgiler dersinde tartışmalı görülen konular terör (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022), Kemalizm (Kuş, 2015; Yılmaz, 2012), Ermeni meselesi (Çopur, 2015; Yılmaz, 2012), milliyetçilik - Kürt meselesi (Çopur, 2015; Kuş, 2015), şiddet (Kuş, 2015; Öztürk, 2022), ekonomi - işsizlik (Çopur, 2015), eğitim sistemi (Çopur, 2015; Kuş, 2015), siyaset ve din (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012) olarak ön plana çıkmaktadır. Tartışmalı görülen konuların öğretmenlerin öznel görüşlerine dayandığı, bu gerekçeyle de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir:

Türk-Kürt meselesi şu anda ön plana çıkmış durumda her iki tarafın birbirini anlaması ve tanınması açısından mutlaka tartışılmalı konu ve farklı fikirler rahatlıkla ifade edilebilmeli mesela terörle kürtlük meselesini ayırma konusu. [Enes Öğretmen] (Çopur, 2015)

Genel anlamda tartışmalı konular olarak gördüğümüz şeyler mesela Atatürk’ün hayatı ile ilgili. Mesela Atatürk’ün içki kullanması ya da sigara kullanması bu tip konular üzerinde kişilik noktasına değinilmesi yasaklanıyormuş gibi hissedilir. Ama bunun bilinmesi gerekir. Çünkü insanların hataları olabilir. Onu da neticede bir insan olarak göstermek gerekir diye

düşünüyorum. Bunları tarihimizde tabu olarak kabul edebiliriz. Çünkü her insanın her olayın en iyi tarafını gösterme noktasına gidilmiş. [Katılımcı 6] (Yılmaz, 2012)

Genel olarak şiddeti kastediyorum. Kadına yönelik şiddetten bahsetmiyorum, çocuklara, erkeklere ve hayvanlara yönelik şiddetten bahsediyorum. Son zamanlarda buna çokça tanık olunuyor. Bu durumun önüne geçmek için neler yapılabilir, ne gibi önlemler alınabilir? Bunların önüne geçilmesi için önlem alınması gerekiyor. Son zamanlarda buna çokça tanık olunuyor. Bu durumun önüne geçmek için neler yapılabilir, ne gibi önlemler alınabilir? Bunların önüne geçilmesi için önlem alınması gerekiyor. [7E6Ö] (Öztürk, 2022)

Ermeni soykırımını genel olarak güncelliğini koruyan bir konu. Sözde tartışmalar var biliyorsunuz. Tabu olduğunu kesinlikle söyleyebilirim çünkü milliyetçi duygularla değerlendirdiğimiz bir konu. [Katılımcı 1] (Yılmaz, 2012)

Tartışmalı Konuların Öğretiminde Öğretmen Rollerini

İncelenen araştırmaların sadece ikisinde (Kuş, 2015; Öztürk, 2017) tartışmalı konuların öğretiminde doğrudan öğretmen rollerinin belirlenmesi için çalışılmış; her ikisinde de Kelly'nin (1986) dördünlü sınıflaması (1.pozisyon: mutlak nötrlük, 2. Pozisyon: mutlak taraflılık, 3. Pozisyon: nötr tarafsızlık, 4. Pozisyon: kararlı taraflılık) kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda ise (Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Ersoy, 2013) belirtilen sınıflama kullanılmamakla birlikte, araştırma bulguları dördünlü sınıflama kapsamında değerlendirilebilecek rollere işaret etmektedir. Tüm çalışmalar birleştirildiğinde, görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2. ve 4. pozisyonu sıklıkla tercih ettiği, bunun yanı sıra nadiren 1. ve 3. pozisyonu kullandıkları belirlenmiştir:

Öğretmen her zaman konuyla ilgili fikrini söyler. Ancak bunun arkasındaki gerçeği de söyler. Öğrencilerin özgür ve duyarlı düşüncelerini sağlamaya çalışır. [SSC 7 Gözlem] (Kuş, 2015)

SBÖ2: Farklı din ve millete dâhil insanlar parlamento seçimlerinde temsil edilmeli? Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Mesela, Süryaniler kendini ifade etmeli mi?

Ö9: Bence etsinler Hocam.

SBÖ2: Devlet bu hakkı veriyor mu peki? Vermiyor işte çocuklar. O yüzden demokrasi yok. Bir şeyleri konuşurken önce inanalım. Mesela herkes kendi düşüncesini açıklamalı. Mesela bir soru daha sizlere. Zorunlu din dersi var. Sizce olmalı mı olmamalı?

Ö5: Bence kaldırılmalı.

SBÖ2: Değil mi? Aferin sana. (SBÖ2 tartışmalı konuların öğretiminde bazen ikinci pozisyonu kullanmaktadır.) Çok güzel teşekkür ederim. Bazılarınız ailelerinizin söylediğini söylüyor. Buradan ailenizin demokratik olup olmadığını anlayabiliyorum. (Gözlem, Öztürk, 2017)

Mümkün olduğu kadar objektif duruyorum ve tartışmayı yönetiyorum; eğer öğretmen konuya taraf olursa otorite olarak görülüyor. [Enes Öğretmen] (Çopur, 2015)

Diğer yandan öğretmenlerin pozisyon tercihlerinde tartışmalı konunun hassaslık derecesinin belirleyici olduğu saptanmıştır (Kuş, 2015). Özellikle uluslararası çatışmalar ve savaş konusunda öğretmenlerin korumacı, duygusal, akılcı ve belirsiz roller sergilediği anlaşılmaktadır. Korumacı tutumdaki öğretmenler, tartışma konusunun program dışında olması ve öğrenci hazır bulunuşluğunun yetersiz olması gibi sebeplerle 1. pozisyonu (mutlak nötrlük) tercih etmektedir:

Aslında bu konuları gündeme getirmiyorum çünkü onlardan etkilenmelerinden endişe ediyorum... gerçekten derinden. Tabii ki o görüntüleri (savaş haberleri) izledim. Korkunç görüntüler vardı. [Öğretmen] (Ersoy, 2013)

Duygusal tutum sergileyen öğretmenler tartışmalı konuya kendi perspektifinden bakarak, 2. pozisyonu (mutlak tarafsızlık) kullanmaktadır:

Öğretmen, (öğrencilerin) İsraililer kendilerinin Allah'ın çocukları olduğuna inanıyorlar ve kendilerini seçilmiş bir ırk olarak görüyorlar, şeklinde -düşünceler belirttiğini, bunu öğretmenlerinden, tarih kitaplarından ve babalarından öğrendiğini sözlerine ekledi. [Gözlem] (Ersoy, 2013)

Akılcı tutumdaki öğretmenlerin tartışmalı konuya tarafsız yaklaştığı ve 4. pozisyonda (kararlı tarafsızlık) konumlandığı ifade edilmektedir:

Bu öğretmen derse "Haberleri izler misin? Ülkemizde ve dünyada neler oluyor?" sorularını sorarak başladı. Öğretmen, İsrail-Filistin çatışmasını öğrencilerinin dünyanın sorunlarını fark etmesi ve onlara çözüm üretmesi için kullandığını anlattı: Amacım onlara dünyada bu tür olayların yaşandığını göstermekti. Çocuklardan neler yapılabileceğini düşünmelerini istedim... Mağdur kim olursa olsun savunmalı, mağduru kim olursa olsun uyarmalıyız... Haksızlığı görmezden gelemeyiz. Bütün dünya bizimdir ve bu olumsuzluklardan herkes etkilenebilir... [Gözlem] (Ersoy, 2013)

Belirsiz tutum sergileyen öğretmenlerin ise 3.pozisyonu (nötr tarafsızlık) tercih ettikleri görülmektedir:

Öğretmenler derste konuyla ilgili görüşlerini açıklamasalar da öğrencilerinin görüşlerini ifade etmelerine izin vermişlerdir. [Gözlem] (Ersoy, 2013)

Öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde benimsedikleri pozisyonlarda bir diğer belirleyicinin, öğretmenlerin kendi ideolojileri olduğu görülmektedir (Demir ve Pişmek, 2018).

Özellikle İnkılap Tarihi gibi tartışmalı konulara açık görülen derslerde öğretmenlerin görüşlerini açıklayıp açıklamamaya yönelik tutumları, tartışmalı konuların öğretimindeki pozisyonlarını etkilemektedir:

Öğrencilerimin başkaları tarafından zehirlenmesine izin veremem. [P5, Görüşme] (Demir ve Pişmek, 2018)

P4'ten çok etkilendiğini belirten bir öğrenci (BC lakaplı) Efendim/Hanımfendi, bir televizyon kanalında Şapka Reformu'nun gereksiz olduğunu söylediler dedi. Öğretmen, onları veya ne bildiklerini umursama. Sadece insanları karıştırıyorlar. Bu bir yalan. P4, tartışmalı konuların sınıfta tartışılmasına izin vermedi. [P4 Gözlem] (Demir ve Pişmek, 2018)

Bu bulgulara göre öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde seçtikleri pozisyonların tartışmalı konunun bağlamına ve öğretmenlerin kendi ideoloji ve tutumlarına göre şekillendiği, konuya göre değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Tartışmalı Konuların Öğretimi

Tartışmalı konuların öğretim süreci incelendiğinde, öğretmenlerin bu süreci nadiren yapılandığı, sınıf içerisinde kendiliğinden gelişen tartışmalar yürüttüğü ortaya çıkmaktadır

(Baki Pala, 2020). Diğer yandan en sık kullanılan tekniklerin anlatım ve soru-cevap olduğu görülmektedir (Çopur, 2015; Öztürk, 2017; Kuş, 2015):

Genel olarak tartışmalı konuların öğretiminde anlatım, soru cevap, çok nadir tartışma yöntemi ve tekniğini kullanmaktadır. [SBÖ1] [Gözlem] (Öztürk, 2017)

Soru-cevap şeklinde çocukların fikirlerini alıyorum. Çocuklar kendi düşüncelerini kendileri oluştursun ve konuşsun istiyorum. [Eren Öğretmen, Görüşme] (Çopur, 2015)

Tartışmalar sırasında öğretmenler tarafından en sık yapılan etkinlik konu hakkında bilgi vermek olmuştur. [Gözlem] (Kuş, 2015)

Tartışmalı konuların öğretim sürecinde öğretmenlerin demokratik sınıf ortamı oluşturmaya önem verdiği görülmektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2017). Bu süreçte demokratik sınıf ortamı hem tartışmalı konuların öğretimi hem de sosyal bilgiler dersinin doğası itibarıyla gereklilik olarak algılanmakta, öğretmenler tartışma ortamı oluşturabilmek için sınıfın demokratik olması gerektiğini savunmaktadır:

Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak öncelikli hedefim demokratik bir sınıf ortamı kurarak aktif vatandaşlar yetiştirmek çünkü şimdiye kadar bizler de dahil pasif vatandaşlar yetiştirildi. Bunun yerini artık aktif vatandaşlık almalı. Bunu öğretmek için en iyi yer okul ve öğretilen en iyi ders ise sosyal bilgilerdir [STT-3/M, Görüşme] (Kuş, 2015)

Demokratik sınıf ortamı oluşturmaya özen göstermektedir. [SBÖ8, Gözlem] (Öztürk, 2017)

Öğrencilerimi tartışmalı konulara katılım konusunda teşvik etmek için sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Çocuklar görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeli ve bir konu hakkında farklı duygu ve düşüncelerini demokratik bir şekilde ifade etme hakkına sahip olduklarını bilmeliler. [Enes Öğretmen, Görüşme] (Çopur, 2015)

Demokrasi bir kültürdür. Bu da dediğin gibi demokratik bir ortamda sağlanabilir. [Filiz, Görüşme] (Baki Pala, 2020)

İncelenen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda tartışmalı konuların öğretim sürecinde demokratik sınıf ortamı oluşturulmasına verilen önem öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra kullanılan yöntemlerin sınırlı kaldığı, hedeflenen demokratik sınıf ortamı için destekleyici olmadığı, anlatım ve soru-cevap dışında yöntem-teknik çeşitliliği sağlanamadığı görülmektedir.

Tartışmalı Konuların Öğretimindeki Engeller

Araştırma kapsamındaki çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, tartışmalı konuların öğretimine ilişkin pek çok ortak engelin varlığı tespit edilmiştir. Söz konusu ortak engeller; yanlış anlaşılma kaygısı ve yasal yaptırımlardan çekinme, tartışma ve iletişim becerilerinde yetersizlik ve program içeriğinin yoğunluğu alt temalarında ele alınmıştır (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Tartışmalı konuların öğretimindeki en büyük engelin öğretmenlerin, tartışmaların öğrenciler aracılığı ile velilere yanlış aktarılmasıyla oluşabilecek yasal yaptırımlardan çekinmeleri ve kendilerini ifade etme şansı bulamayacaklarından kaygı duymaları olduğu görülmektedir:

Genelde müfredat dışına çıkamıyoruz. Çıktığımız zaman sıkıntı çıkabiliyor. Çocuk ailesine direkt yansıtıyor. Ailesi gelip idareye başvurabilir. [Enes Öğretmen, Görüşme] (Çopur, 2015)

Çok giremezsiniz bu boyutuna, daha sonra ne olur bu? Şikâyete kadar gider. Öğrenciler ikiye bölünür. Koyu muhafazakâr olanlar gider velisine söyler, veli gider idareye söyler, idare gider milli eğitime söyler... [İsmail, Görüşme] (Baki Pala, 2020)

Öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi sırasında yaşadıkları kaygı, veli şikâyetlerinden hareketle idari yaptırıma varabilmekte, bu durum tartışmalı konulara sınıf içerisinde yer verilmesine engel teşkil etmektedir. Tartışmalı konuların öğretime yönelik öğrenci görüşleri de (Öztürk, 2022), öğretmenlerin yaşadığı bu kaygıyı doğrular niteliktedir:

Sınıfta siyasi partileri tartışmak veya hükümet hakkında konuşmak çoğu zaman mümkün olmuyor. Konuşma sırasında söylenenler daha sonra ailelerimize ve hatta okul yönetimine iletilmektedir. [6K5Ö, Görüşme] (öğrenci) (Öztürk, 2022)

Tartışmalı konuların öğretimindeki engellerden bir diğeri, tartışma ve iletişim becerilerinde yetersizliktir. Bu yetersizliğin kendi deneyim ve eğitim eksikliklerinden kaynaklandığını ifade eden sınırlı sayıda öğretmen olduğu, büyük bir kısmının belirtilen beceri eksikliklerinin öğrencilerden kaynaklandığını ifade ettiği belirlenmiştir. Tartışmalı konuların öğretiminde kendilerini yetkin görmeyen öğretmenler bu durumu “Öğretmesem de öğrencilerin tartışmalı konulardan haberdar olduğunu biliyorum... Aslında ben tartışmalı konuları nasıl öğreteceğimi bilmiyorum” [P6] (Demir ve Pişmek, 2018) şeklinde ifade ederken, tartışma ve iletişim becerilerindeki eksikliği öğrencilere atfeden öğretmenler, öğrencilerin saygı duyma (Kuş, 2015); etkin dinleme, açık fikirli olma (Baki Pala, 2020); sorgulama (Kuş, 2015) ve hazır bulunuşluk (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012) alanlarında problemleri olduklarını vurgulamıştır:

Karşılaştığım önemli sorunlardan biri saygısızlık. Öğrenciler birbirlerini dinlemeye tahammül etmezler; farklı görüşlere saygı yok Çocuklar, diğer insanların farklı düşünebileceğini kabul etmezler [STT 11/F öğretmen] (Kuş, 2015)

Sosyal bilgiler dersinde, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda bu çocuklar hangi konuların tabu, hangi konuların tartışmalı olduğunu bilmez. Yani hayata bakış açısı zaten olgunlaşmamıştır ki... Dolayısıyla öğrencilerin bu konuda tartışma yaratabilecek pozisyonda olduklarını düşünmüyorum. [Katılımcı 6] (Yılmaz, 2012)

Tartışmalı konuların öğretiminde tartışma ve iletişim becerilerindeki eksikliklerin engel haline gelmesi öğrenciler tarafından, “Çünkü benim fikrim ve bir başkasının fikri farklı olduğunda sınıfta çok fazla kavga ve çatışma oluyor. Bu fiziksel olarak değil, sözlü olarak gerçekleşir. Özellikle siyaset, siyasi partiler veya hükümetle ilgili konularda olur...” [7K5Öğrenci] (Öztürk, 2022) şeklindeki öğretmen görüşleriyle paralellik gösterirken; gözlem verileri de (Kuş, 2015) öğrencilere yönelik bu algıyı destekler niteliktedir:

Sınıftaki (gözlemci) varlığımızdan dolayı öğretmen çok temkinlidir; konular ortak olduğunda öğretmen sadece kitapta yazılanları öğrencilere okutuyor. Öğretmen hareket etmiyor ve öğrenciler sorgulamadıkları için bir tartışma ortamından bahsetmek mümkün değildir. [SSC-6 Gözlem] (Kuş, 2015)

Tartışmalar sırasındaki en ciddi sorun, tartışmaların çok sığ olması ve öğrencilerin birbirini dinlememesidir. Demokrasi, basın özgürlüğü, insan hakları, düşünce özgürlüğü gibi konulardaki tartışmalarda toplumsal sorunlar tartışılırken öğrenciler görüşlerini ifade eder ancak

tartışmalarda bir tartışma kurgusu oluşmaz. Sürekli aynı öğrenciler tüm konular hakkında konuşmak isterler [SSC-2 Gözlem] (Kuş, 2015)

Tartışmalı konuların öğretimine ilişkin diğer engelin program içeriğinin yoğunluğu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalardaki katılımcılar tartışmalı konuları, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer almadığı gerekçesi ile sınıfa taşımamayı tercih ettiklerini belirterek, programdaki içeriğin hâlihazırda yoğun olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan öğretmenlerin özellikle sekizinci sınıfta liselere giriş sınavlarına önem verdiği, bu sebeple sadece programı takip ettikleri; tartışmalı konuları program dışı ve zaman kaybı olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır:

Tartışmanın olabilmesi için müfredatın daha az yoğun ve esnek olması lazım. [Işıl Öğretmen] (Çopur, 2015)

Sosyal bilgiler tartışmalı konuları bence ele alıp incelemiyor. Benim görüşüm programlar da değişmiş olmasına rağmen yok. [Katılımcı 4] (Yılmaz, 2012)

Sınavlar (TEOG) da bir engel, sınav odaklı bir eğitim sistemimiz olduğu için tartışmalı konular gereksiz görülebiliyor. [Barış Öğretmen] (Çopur, 2015)

Görüldüğü gibi, tartışmalı konuların öğretim programlarında yer almaması, bahsi geçen konuların tartışılmasının öğretmen inisiyatifine bırakıldığını göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan “İncelenen nitel araştırmaların ortak bulguları ışığında, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimine ilişkin nihai sentez nedir?” sorusuna yanıt aranmış; çalışmaların ortak temaları üzerine yapılan değerlendirmelerin sonucunda ulaşılan sentez, “tartışmalı konuların etkili öğretimi” üzerine odaklanarak üretilmiştir. Zira incelenen çalışmalarda, tartışmalı konuların öğretiminin her zaman “etkili” olmadığı görülmüş; derslerde tartışmalı konuların yer almasının, onu etkili bir şekilde öğretmeye yetmediği anlaşılmıştır. Bu bağlamda tartışmalı konuların etkili bir şekilde öğretilmesi için üretilen nihai sentez, öğretim programı odaklı girişimler, yasal düzenlemeler ve öğretmen odaklı girişimler olmak üzere üç ana başlıkta açıklanmıştır.

Öğretim Programı Odaklı Girişimler

Tartışmalı konuların resmi öğretim programları ve ders kitapları, öğretmen kılavuzları, yardımcı kitaplar, etkileşimli web siteleri vb. gibi program kaynaklarına dâhil edilmesi, nitelikli sosyal bilgiler öğretimi için sentez kapsamında ele alınan önerilerden biridir. Sistematik ve karşılıklı bir şekilde incelenen çalışmalar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuları öğretim sürecine dahil etmekten kaçındığını ortaya çıkarmıştır (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Bu durum ilk incelemelerde veli tepkisine atfedilmesine rağmen yapılan ayrıntılı analiz, öğretmenlerin temel kaygısının program dışına çıkmış olma durumu olduğunu göstermiştir. Olası bir şikâyete karşı resmi programı hesap verebilirliği sağlamada güçlü bir dayanak olarak kullanan öğretmenler, tartışmalı konuların programlarda yer almaması sebebiyle yasal yaptırımlar karşısında kendilerini savunma ve ispatlama şansı bulamayacaklarından endişe etmekte ve derslerde tartışmalı konulara yer vermemektedir. Diğer yandan belirtilen kaygıları taşımayan ya da tartışmalı konuların öğretimine özellikle önem veren öğretmenlerin tartışma ve iletişim becerileri gelişmiş; eleştirel düşünebilen, ifade özgürlüğünün farkında, katılımcı öğrenciler yetiştirdikleri

düşünüldüğünde, tartışmalı konuların öğretiminin öğretmen inisiyatifine bırakılmasının eğitim eşitsizliğine sebep olacağı; öğrencilerin eşit ve adil eğitim hakkını ihlal edebileceği söylenebilir. Elde edilen bulgular tartışmalı konuların resmi programa dâhil edilmesinin, öğretmen hesap verebilirliğine katkıda bulunacağını, eğitim eşitsizliklerini azaltacağını, program dışına çıkma kaygısını azaltarak öğretmen özerkliğini destekleyeceğini düşündürmektedir.

Tartışmalı konuların öğretim programları kapsamında daha çok ele alınması önerisinin bir diğer gerekçesi, öğretmenlerin özellikle üst kademeye geçiş sınavına girilen sınıf seviyelerinde (8. sınıf), sınav kapsamında yer almayacak içerik ve etkinlikleri öğretim süreçlerine dâhil etmemeleridir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Yılmaz, 2012). Nitekim öğretmenlerin özellikle sekizinci sınıf seviyesinde programın içerik boyutuna bağlılıklarının yüksek olduğu, sınav kapsamında yer almayacak içerikleri “gereksiz” (Çopur, 2015) olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Tartışmalı konuların öğretim programlarına dahil edilmesi, öğretmenlerin tartışmalı konuları ekstra program yerine resmi program kapsamında değerlendirmelerini sağlayarak, tartışmalı konuların öğretiminin yaygınlaştırılmasına destek olacaktır.

Öğretim programlarında yapılabilecek düzenlemelere paralel olarak, program kaynaklarının da tartışmalı konuların öğretimini desteklemesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Remillard (2018), program kaynaklarını; ders kitapları başta olmak üzere televizyon, radyo, sinema ve diğer basın ve yayın araçlarını ilgili bakanlık tarafından onaylanmış, ticari amaç taşıyan ya da taşımayan materyaller olarak sınıflandırmakta; eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamaktadır. İncelenen çalışmalar, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde ne tür kaynaklar kullanabileceklerini ya da bu kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini bilmediklerini göstermektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012). Ek olarak ders kitaplarının da tartışmalı konuların öğretimini destekleyecek nitelikte yapılandırılmadığı, öğretmenlerin ders kitaplarını öğretim programıyla eşdeğer kabul edip, kitaplar yardımıyla içerik aktarımı yaptığı anlaşılmakta; bu durum sadece tartışmalı konuların öğretimiyle değil, öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla da çelişmektedir. Belirtilen açıklamalar dahilinde ortaya çıkan önerilerden biri, özellikle ders kitaplarında tartışmaya yönlendirici etkinlik örneklerine yer verilmesidir. Ders kitaplarının, görsel malzemelerin, video/film ya da kısa filmlerin, medyanın ve gazete, dergi gibi basılı iletişim araçlarının tartışmalı konuların öğretimi kapsamında sosyal bilgiler öğretim programlarına ve öğretim materyallerine dâhil edilmesinin, programın öğrencilerin “Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”, “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” ve “Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları”(MEB, 2018, s.8) gibi özel amaçları gerçekleştirme ile “yaşama yakınlık”, “güncellik” ve “açıklık” (Tan, 2021) gibi öğretim ilkelerini gözetmeye doğrudan hizmet ettiği söylenebilir.

Son olarak öğretim programlarında ve program kaynaklarında tartışmalı konuların öğretimini destekleyici yeniliklere gidilmesinin; sosyal bilgilerde amaçlanan, toplumu ilgilendiren konularda diyalog kurabilme ve politik konularda katılımcı vatandaşlar yetiştirebilme (Yılmaz, 2012) anlayışına da hizmet edeceği söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen “politik okuryazarlık, eleştirel düşünme, sosyal katılım, problem çözme, yenilikçi düşünme empati, iletişim” gibi başat beceriler ile “saygı, adalet, barış, duyarlılık, sorumluluk” gibi değerlerin varlığı (MEB, 2018 s.9), öğretim programı ve program kaynaklarında tartışmalı konulara yer verilmesinin gerekliliğini ortaya koymada kanıt niteliğindedir. İncelenen

çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminden kaçınmaları, özellikle politik konulara tabu gözüyle bakmaları programın misyonuyla ters düşmekte, ihmal edilen/göz ardı edilen/ /dışlanan programın kapsamını fazlasıyla genişletmektedir. Özetle, sosyal bilgiler dersiyle amaçlanan öğrenci profiline ulaşabilmek, tartışmalı konuların tabu konular haline gelmesini önleyerek ihmal edilen program kapsamını daraltmak ve tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili (programlardan kaynaklanan) problemleri azaltmak üzere, öğretim programlarının ve program kaynaklarının tartışmalı konuları içerecek ve tartışma/uzlaşma kültürünü destekleyecek nitelikte düzenlenmesi önerilmiştir.

Yasal Düzenlemeler Yapılması

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, tartışmalı konuların öğretimindeki engellerden birinin de öğretmenlerin olası şikâyet ve yanlış anlaşılmalara karşısında savunmasız ve güvensiz hissetmeleri olduğunu göstermektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Bu durumda tartışmalı konuların resmi programa ve program kaynaklarına dahil edilmesi, öğretmen hesap verebilirliği açısından etkili bir öneri olarak değerlendirilse de yeterli görülmemektedir. Dolayısıyla bazı yasal düzenlemelerin yapılması gereklidir.

Türkiye’de öğretmenlerin akademik özgürlüklerinin kapsam ve sınırlarının yer aldığı herhangi bir resmi altyapı olmamakla birlikte, hesap verebilirliği sağlamada velilere orantısız güç sağladığı düşünülen, “öğretmen şikâyet hattı” olarak da algılanan ALO 147 (Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Hizmetleri), CİMER (Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi) yoluyla şikâyet bildirimleri gibi hizmetler, öğretmenlerin çalışma verimini ve motivasyonu düşürmekte (Külünkoğlu, 2017; Özer, 2014); tartışmalı konuların öğretimindeki güvensizliğini pekiştirmektedir. Oysa hesap verebilirliğin katı bir şekilde uygulanması; sağlıksız bir baskıya, içeriğin yüzeysel bir şekilde ele alınmasına, akademik özgürlüğün yok sayılmasına ve öğretmenlere haksızlık edilmesine yol açmaktadır (NCSS, 2007). Mevcut durum ile araştırmaya dahil edilen çalışmalarda öğretmen görüşleri, tartışmalı konuların öğretiminde öğretmen özerkliğinin -özellikle de yetki ve sorumluluk boyutunda (Öztürk, 2011)- sağlanabilmesi için, ilköğretimde akademik özgürlük ile ilgili yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Akademik özgürlük kavramı, üzerinde uzlaşılan bir tanıma sahip olmamakla birlikte, akademisyen ve öğrencilerin araştırma, yayım, öğretme ve öğrenme alanlarında baskı ve yönlendirmeden uzak, verimli çalışabilmeleri için ihtiyaç duyulan haklar olarak ifade edilmektedir (Altbach, 2001; Seggie ve Gökbel, 2017; Yang ve Kang, 2022). Yükseköğretim kurumları kapsamında tartışılan bu kavram, ilk ve orta öğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma ve değerlendirme becerilerini geliştirme; öğretmenlerin mesleki özerkliğini sağlama amaçları ile eğitim misyonundaki ortaklıklar gerekçesiyle K-12 sisteminde de tartışılmaya başlanmıştır (Maxwell vd., 2019; Uerling, 2000). Tartışmalı konuların öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaygıları düşünüldüğünde, mikro düzeyde öğretmenlerin akademik özgürlük sınırlarının belirlenmesi, öğretmenlerin olası şikâyetler karşısında kendilerini ifade edebilecekleri yetkin kurulların oluşturulması, şikâyetler karşısında doğrudan muhatap kabul edilen okul idaresinin tartışmalı konuların öğretim süreci ve öğretmenlerin akademik özgürlükleri kapsamında bilgilendirilmesi; bu amaçla okul idareleri, üniversiteler, sendikalar, barolar ile milli eğitim müdürlükleri gibi ilgili kurumların iş birlikli çalışması önerilebilir. Makro düzeyde ise K-12 sisteminde öğretmenlerin akademik özgürlükleri kapsamında detaylı

araştırmalara başlanması, ilgili konularda kapsayıcı mevzuat değişikliklerinin yapılması gerekli görülmektedir.

Öğretmen Odaklı Çalışmalar

Tartışmalı konuların öğretime yönelik diğer sentez öğretmenlere odaklıdır ve bunlar tartışma ve iletişim becerilerini destekleme, tartışmalı konuların öğretime yönelik pedagojik alan bilgisi destekleme olarak başlıklandırılmıştır.

Öğretmenlerin tartışma ve iletişim becerilerinin desteklenmesi. İncelenen araştırmalara göre tartışmalı konuların öğretimindeki engellerden biri, öğrencilerdeki tartışma ve iletişim becerilerinin yetersiz olmasıdır. Araştırmalardaki katılımcı öğretmenler, öğrencilerin temel iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu bu sebeple tartışmaların sürdürülebilir olmadığını belirtmiştir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012). Öğrencilerdeki iletişim ve tartışma becerilerinin öğretmenler tarafından geliştirilmesi gereken nitelikler olduğu düşünüldüğünde, bahsedilen beceri eksikliklerinin öğretmenlerden kaynaklandığı ironik bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Nitekim az sayıda öğretmen tartışmalı konuların öğretimindeki engellerin kendi yetersizliklerinden kaynaklandığını vurgulamış, katılımcıların büyük bir kısmı ise bu yetersizlikleri öğrencilere atfetmiştir (Demir ve Pişmek, 2018). Bu durumda öğrencilerin iletişim ve tartışma becerilerindeki yetersizlikler sonuç, öğretmenlerin belirtilen becerileri öğrencilere kazandıran öğretim süreçlerini işe koşamamaları ise sebep olarak ifade edilebilmektedir. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin tartışma ve iletişim becerilerini geliştirici eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenler için tartışma ve iletişim becerilerini geliştirici mesleki gelişim programları, beceri atölyeleri ya da çalıştaylar gibi etkileşimli ve uygulamalı öğrenme ortamları oluşturulması, uzun dönemli ve okul temelli bir süreç içinde desteklenmesi önerilebilir. Diğer yandan eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon sertifika eğitimi programlarındaki adaylar için de benzer eğitimlerin, belirtilen engelleri gidermede etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Tartışmalı Konuların Öğretime Yönelik Pedagojik Alan Bilgisinin Desteklenmesi. Tartışmalı konuların öğretiminde engel görülen konulardan biri de öğrencilerin tartışma yürütebilecek bilişsel gelişime sahip olmadığı görüşüdür (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2017; Yılmaz, 2012). Sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin 10-14 yaş aralığında olduğu düşünüldüğünde, soyut ve mantıksal düşünme, hipotetik düşünme becerilerine sahip oldukları; görece kavramları anlamlandırabildikleri, tümdengelsel ve tümevarımsal stratejileri kullanarak görüş geliştirebildikleri, ek olarak da toplumsal konularla ilgilendikleri ve sorumluluk almaya istekli oldukları görülmektedir (Tan, 2021). Bu durumda öğrenci hazır bulunuşluğunun tartışmalı konular için yetersiz olduğu görüşü bilimsel bir kanıdan ziyade, öğretmenlerin önyargılarına dayanıyor gibi görünmektedir. Öğrencilere yönelik önyargıların ortadan kaldırılması, dolayısıyla da bu önyargıların tartışmalı konuların öğretiminde engel olarak algılanmasını önlemek üzere öğretmenlere, tartışmalı konuların öğretimi odaklı pedagojik alan bilgilerini artırıcı eğitimler düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Shullman (1987) tarafından alan yazına kazandırılan pedagojik alan bilgisi kavramı (pedagogical content knowledge), "Bir alanda devamlı olarak öğretilen konular için, fikirlerin en kullanışlı gösterimi, en etkili benzetmeler, örnekler ve açıklamalarla konuyu anlaşılabilir hale getirme becerisi" olarak tanımlanmaktadır (s. 4). Başka bir ifadeyle pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin kendi uzmanlık

alanları ile diğer branşlarla paylaşılan genel pedagoji bilgisinin harmanlanarak, öğretmenlerin uzmanlık alanına özel pedagojik bir birikim oluşturmalarıdır. Tartışmalı konuların etkili bir şekilde öğretilmesi için, sosyal bilgiler branşında pedagojik alan bilgisi kapsamında değerlendirilmesi; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerinin pedagojik potansiyellerini kavrayabilecek ve tartışmalı konuların öğretimini bu kapsamda ele alabilmelerini sağlayacak şekilde desteklenmesi gerekmektedir.

İncelenen çalışmalar, oldukça az sayıda öğretmenin tartışmalı konuların öğretiminde bilinçli hareket ettiğini göstermektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Öztürk, 2017; Kuş, 2015). Tartışmalı konuların öğretiminde öğretmen pozisyonları mutlak nötrlük (sınıfta tartışmalı konulara yer verilmez), mutlak taraflılık (öğretmen kendi görüşünü empoze eder), nötr tarafsızlık (sınıfta tartışmalı konulara yer verilir fakat öğretmen kendi fikrini açıklamaz) ve kararlı taraflılık (sınıfta tartışmalı konulara yer verilir, öğretmen de kendi fikrini açıklar) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kelly, 1986). Bu pozisyonlardan kararlı taraflılık, demokratik sınıf ortamlarının oluşturulabilmesi ve tartışmalı konuların öğretimi için en uygun pozisyon olarak ifade edilmektedir (Kelly, 1986). İlgili çalışmalar kapsamında katılımcı öğretmenlerin pozisyonlarını bilinçli seçmediği; pozisyonların öğretmenlerin kişisel özellikleri ve ideolojilerine göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında tartışmalı konuların öğretiminde öğretmenlerin pozisyonları hakkında farkındalığını artırıcı girişimler önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi konusunda kapasitelerinin geliştirilmesi için öncelikli olarak tartışmalı konuların öğretimi için gereken yetkinliklerin tanımlanması, daha sonra ise bu yetkinlikleri kazandırıcı eğitimlerin planlanması önerilebilir. Özetle, tartışmalı konuların öğretiminin tartışma ve iletişim becerilerine ek olarak yöntem/teknik bilgisi gerektirdiği; mevcut beceri ve bilgi birikimin tartışmalı konuların öğretiminde yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durumda tartışmalı konuların öğretiminin pedagojik alan bilgisi kapsamında ele alınması; öğretmen ve öğretmen adaylarının bu alanda kapasite geliştirmelerini destekleyici eğitimlerin sağlanması önerilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular, farklı çalışmalardaki katılımcıların tartışmalı konulara yükledikleri anlamların benzer olmasının yanı sıra, bu konuların ne olduğu hususunda ortak bir kanı olmadığını göstermiştir (Çopur, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Öğretmen ve öğrenciler tartışmalı konuları tek bir çözümü ya da tek bir doğru yanıt olmayan, herkes tarafından farklı yorumlanabilecek meseleler olarak tanımlarken; tartışmalı konular eğitim sistemi, siyaset, din, etnik meseleler, ekonomi, hak ve hürriyetler, medya, internet, küresel ısınma ve GDO gibi sosyobilimsel konular kapsamında geniş bir çerçeveye yayılmaktadır (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Bu durumda bir konunun hem tartışmalı hem de öğretmek için yeterli derecede önemli olduğu yargısına varma sorumluluğunu alacak olanların, öğretmenler olduğu söylenebilir (Dearden, 1981; Gardner, 1984). Alan yazın bir konunun tartışmalı olup olmadığının kararlaştırılmasında iki temel görüş etrafında şekillenmektedir. Bu görüşlerden ilki, üzerinde uzlaşmaya varılamayan ve farklı fikirlerle savunulabilen her konunun tartışmalı kabul edilmesi iken (Bailey, 1971); kabulü yaygın olan diğer görüş, ortaya atılan her fikrin aynı zamanda kabul edilebilir ve makul gerekçelerle savunulabilir olması gerektiğine dayanmaktadır. Bununla birlikte hangi konuların tartışmalı kabul edileceği konusunda çeşitli ölçütler belirlenmiş (Berg ve diğ., 2003; Dearden, 1981; McCully, 2006; Yacek, 2018) ve tartışmalı konular öğretiminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Örneğin, öğretmenlerin hangi konuların tartışmalı kabul

edeceklerinden, bu konuları sunarken benimseyecekleri rollere kadar verecekleri her bir kararda bilinçli olmanın önemine değinen Kindlinger ve Hahn-Laudenberg (2023), tartışmalı konuların seçiminde davranışsal, politik ve epistemolojik ölçütleri kullanmıştır. Bu ölçütler ile öğretmenlerin tartışmalı konularda fikirler makul olmasa bile, her bir fikre eşit mesafede durmanın yanlış öğrenmelere sebep olabileceği sonucuna ulaşarak, demokratik ve rasyonel olanın tartışılması konusunda öğretmenlere sorumluluk yüklemiş; tarafsız kalmanın sorumluluktan kaçma anlamına geldiğini ifade etmiştir. Bu bakış açısı Hess'in (2004), tarafsızlığın eğitimciler için en çekici yol olarak görülmesine rağmen yanlış eşdeğerlik sorunlarına ve aynı zamanda meşru olanı neyin oluşturduğuna dair anlaşmazlıklara yol açabileceğine yönelik görüşü ile de paralellik göstermektedir. Oysa araştırma bulguları öğretmenlerin bu tür sorumluluklar almaktan imtina ettiğini, yanlış anlaşılmalara ya da yaptırımlara mahal verecek konuları sınıf içerisine taşımaktan çekindiklerini, tarafsız kalmayı tercih ettiklerini; bu durumun tartışmalı konuların öğretiminde önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili öğretmenlerin benzer çekincelerinin olduğu görülmektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Gindi ve Elrich, 2018; Hess, 2004; Jerome ve Elwick, 2020; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Rambosk, 2011; Yılmaz, 2012). Tartışmalı konuların öğretiminin önemi ve yukarıda belirtilen çekinceler dikkate alındığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde rahat ve güçlü bir biçimde tartışmaları konuları ele alabilmeleri için meta sentez, ilk kez bu çalışmada sunulmuştur. Başka bir deyişle, bu çalışma ile tartışmalı konuların etkili öğretime ilişkin nitel araştırmalardan damıtılan ve Türkiye'nin konu ile ilgili sorunlarına çözüm önerisi sunmaya dönük özgün bir sentez ortaya koymak hedeflenmiştir.

Yapılan analizler, öğretmenlerin resmi öğretim programını hesap verebilirlik kapsamında bir dayanak olarak kullandıklarını, tartışmalı konuların programda yer almaması sebebiyle program dışına çıkmaktan endişe duyduklarını göstermiştir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Ayrıca öğretmenlerin üst kademelere geçiş sınavlarında yer almayan içerikleri "gereksiz" olarak değerlendirdikleri ve öğretim süreçlerine dâhil etmedikleri ortaya çıkmıştır (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Yılmaz, 2012). Benzer sonuçlar fen bilgisi öğretmenleri (Gözüm, 2015; Gürbüzkol ve Bakırcı, 2020), sınıf öğretmenleri (Gözüm, 2015; Öntaş, Yıldırım, Egüz ve Kaya, 2020), Türk dili ve edebiyatı ile felsefe grubu gibi sosyal alanlar öğretmenleri (Yazıcı ve Seçgin, 2010) ve tarih öğretmenlerinin (Günel ve Ramazan, 2016) görüşlerinde de ortaya çıkmıştır. Misco ve diğerlerinin (2018), Japon öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış; öğretmenlerin büyük ölçüde programı yetiştirme ve giriş sınavlarına hazırlama kaygısı taşıdığından tartışmalı konulara vakit ayırmadığına, bu durumun ise temelde bir paradigma sorunu olduğuna değinilmiştir. Barton ve McCully (2007) de, öğretmenlerin zaman zaman kendilerini programa sıkışmış hissedebileceğini belirtmiş, bu sorunun programların daha esnek tasarlanması ve öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre programları uyarlamasıyla aşılabileceğini ifade etmiştir. Tartışmalı konuların öğretiminin eleştirel düşünme, empati ve saygı becerilerini geliştirme, karar verme, problem çözme, kanıt kullanma ve farklı bakış açılarına değer verme ve demokratik alışkanlıklar kazandırarak aktif vatandaş yetiştirme (Berg vd., 2003: Evans, 1989; Harwood ve Hahn, 1990; Hand ve Levinson, 2012; Hess, 2004; NCSS, 2010; Ochoa-Becker, 1999; Rambosk 2011; Stradling vd., 1984) boyutlarındaki katkıları göz önünde bulundurulduğunda, resmi program kapsamına dahil edilmesi gerektiğine yönelik senteze ulaşılmış; bu sayede öğretmenlerin program dışına

çıkma kaygısı azaltılarak tartışmalı konuların öğretiminde daha aktif, özerk ve esnek olacakları düşünülmüştür.

Resmi öğretim programları ve program kaynaklarında tartışmalı konulara yer verilmesi öğretmen hesap verebilirliğini desteklese de öğretmenlerin yasal yaptırımlar karşısında kaygı duymasını engelleyememektedir. Benzer kaygıların yaşandığı ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin akademik özgürlüklerini destekleyici yasal düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir (Jerome ve Elwick, 2020; NCSS; 2010; Oulton vd., 2004; Stradling, 1984; Uerling, 2020). Örneğin tartışmalı konuları vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alan İngiltere’de Vatandaşlık Öğretimi Derneği (The Association for Citizenship Teaching [ACT]) ve Vatandaşlık Danışma Grubu’nun (Advisory Group for Citizenship) iş birliği çalışarak öğretmenlerin tartışmalı konularda yaşadıkları zorluklara dair kılavuzlar oluşturmuştur (Jerome ve Elwick, 2020). Ek olarak Yeterlilikler ve Program Kurumu, öğretmenlerin belli durumlarda fikirlerini açıklamaları gerektiğini kabul ederek zorluklarla karşılaştıklarına neler yapabileceklerine yönelik yaklaşımlar önermektedir (Oulton vd., 2004). Cassar ve diğerleri, (2023) ifade özgürlüğü dersinde Hz. Muhammed’in karikatürlerini gösterdiği iddiaları nedeniyle bir öğretmenin öldürülmesinden sonra Hollanda’da öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminden kaçınma eğilimi gösterdiklerini, fakat okul politikaları desteği ile tartışmalı konuların öğretimine devam ettiklerini belirtmiştir. İlköğretimden ortaöğretim seviyesine tartışmalı konuların öğretimine büyük önem veren Kuzey İrlanda örneğinde ise, programın tartışmalı konuların öğretimini destekleyecek şekilde düzenlendiği; Kamu Politikaları Müzakereleri (Public Policy Deliberations), Tartışmalı Kamu Konuları (Controversial Public Issues) ve Yapılandırılmış Akademik Tartışmalar (Structured Academic Controversies) gibi didaktik stratejilerle öğretmenlerin güçlendirildiği; hatta bu stratejilerin sınıf içi uygulamalara ne ölçüde entegre edildiğine yönelik okul yönetimlerinden yıllık raporlar talep ettiği görülmektedir (King, 2009). Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ise, öğrenci başarısı için yüksek standartlı hedefler değerli kabul edilse de, öğretmenlerin programlarda karar verici olarak rol almaları için güçlü bir akademik özgürlük standardı gerektiği belirtilmektedir (NCSS, 2010). Örneğin Zimmerman ve Robertson (2020), pek çok okul bölgesinin ve eyalet eğitim kurumunun tartışmalı konulardaki sınıf eğitimini engellemek yerine teşvik etmeyi amaçlayan resmi politikaları olduğuna, tartışma kültürünün merkezi bir özellik haline geldiğine değinmiştir. Benzer şekilde Avustralya’da “Okullarda Tartışmalı Konular” politikası ve bu politikanın nasıl uygulayacağına yönelik prosedürler yer almaktadır. Bahsedilen politik belgelerin dayandığı argüman ise okulların rasyonel söylem ve objektif çalışmaya, öğrencilerin iş birliği yoluyla toplum yaşamına aktif ve nitelikli katılımı için sosyal konulara hazırlanmaya uygun ve tarafsız yerler olduğudur (Mcpherson vd., 2023). Bu kapsamda öğretim uygulamalarına yönelik şikâyet ve eleştiriler için akademik özgürlüğü koruyan yazılı bir politika ve mevzuata sahip olunması gerektiği; öğretmen özerkliği ve okulların rasyonelliği ile objektifliği için okul kütüphaneleri, barolar, üniversiteler, ulusal ve yerel konseyler ve öğretmen dernekleri gibi çeşitli sivil toplum örgütleriyle akademik özgürlüklerin korunmasına çalışıldığı ifade edilmektedir (NCSS, 2010). Türkiye bağlamında ise öğretmenlerin akademik özgürlükleri ile ilgili herhangi bir araştırma olmadığı, yasal düzenlemelerin çoğunlukla kariyerde yükselme, izinler, yeterlilikler gibi hususları kapsayan özlük hakları kapsamında yer aldığı (Altan ve Özmuşul, 2022; Canatan Doğan, 2022) görülmektedir. Akademik özgürlükleri resmi karar ve belgelerle korunan öğretmenlerin dâhi tartışmalı konuların öğretimine yönelik çekinceleri olduğu düşünüldüğünde (Mcpherson vd., 2023; Zimmerman ve Robertson, 2020), bu konuda herhangi bir hukuki düzenleme bulunmayan Türkiye’deki öğretmenlerin yasal yaptırımlardan kaygılanarak tartışmalı konulardan

kaçınmaları anlaşılabilir bir tercihtir. Yerleşik demokrasi alışkanlıkları ile bilinen Avrupa ülkeleri ile ABD, Avustralya gibi çokkültürlü ülkelerin tartışmalı konulara ilişkin pratikleri düşünüldüğünde, okul-toplum iş birliğinin hukuki mevcudiyeti öğretmenlerin tartışmalı konulara ilişkin özerkliğini güçlendirmekte; program uyarlamalarında esneklik ve güven sağlamaktadır. Bu durumda hem mikro hem de makro düzeyde öğretmenlerin akademik özgürlük alanlarının belirlenmesine, kurumlar arası koordinasyona ve yeni yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Program odaklı analizler kapsamında ulaşılan bir diğer bulgu, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde ne tür kaynakların kullanılabilirliğini ve bu kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini bilmedikleridir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012). Bu durumda program kaynaklarının tartışmalı konuları destekleyecek nitelikte oluşturulması ve seçilmesine yönelik senteze ulaşılmış; ders kitapları, sanat eserleri, edebi eserler, görsel materyaller, video/film ya da kısa filmler, medya ile gazete ve dergiler gibi dijital ve basılı iletişim araçlarının tartışmalı konuların öğretiminde kullanılmasının programın “güncellik” ve “yaşama yakınlık” boyutlarını destekleyeceği düşünülmüştür. Nitekim Oulton ve diğerlerinin (2004) Birleşik Krallık'ta vatandaşlık öğretimi kapsamında yürüttükleri araştırmada, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretiminde kaynak tabanlı öğrenme (resource-based learning) stratejisini kullandıkları; öğrencilerin özellikle basılı materyalleri kullanarak yaptıkları araştırmaların tartışmalı konuları yönetmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde farklı materyalleri içeren program kaynaklarının kullanılmasının öğrencilerde somutlaştırma ile hatırlamayı kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı, çoklu öğrenme ortamı sağlayarak farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı ve olumlu tutum oluşturduğu (Beldağ ve Aktaş, 2016; Çelikkaya, 2013; Kan, 2006; Öztürk ve Baysal, 1999) düşünüldüğünde, program kaynaklarının tartışmalı konuların öğretiminde kullanılmasına yönelik sentez önem kazanmaktadır.

Tartışmalı konuların resmi programa ve program kaynaklarına dâhil edilmesinin bir diğer gerekçesi, ihmal edilen/göz ardı edilen/ dışlanan program kapsamının daraltılarak tartışmalı konuların tabu konular haline gelmesini engelleme düşüncesidir. Tabu konular, insanların hakkında fikir beyan etmesinin sosyal normlar ya da resmi yaptırımlar aracılığıyla yasaklandığı ya da sınırlandırıldığı konulardır (Yılmaz, 2012). Bir toplumda tabu konuların çokluğu, o toplumun antidemokratik ve diktacı yapısıyla doğru orantılıdır. Aktif, demokratik, eleştiren, sorgulayan ve araştıran vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir sosyal bilgiler dersi öğretim programında tartışmalı konuların yer alması; toplumda tabu konuların varlığını azaltarak demokratik kültürün güçlendirilmesine hizmet edecektir. Öğretim programlarının nihai hedefi de kalkınma, demokratik bir toplum oluşturma hedefine hizmet etme ve çağdaşlaşmadır. Toplumda öneme sahip meseleleri görmezden gelen bir eğitim sisteminin ciddi şekilde yetersiz olduğu düşünülmekte (Dearden, 1981); programda yer alan konuların tartışmalı boyutlarına değinilmeden yapılacak öğretimin, konunun kasten yanlış öğretilmesine sebebiyet vereceği belirtilmektedir (Gardner, 1984). Diğer yandan eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği iddiası ile sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir” ifadesine karşın (MEB, 2018, s. 6); öğretmenlerin program dışına çıkma kaygısı yaşamaması, yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımlarından problem çözme, yansıtma, etkileşim, tartışma, çoklu bakış açılarının görülmesi için bilişsel çelişkilerin yaratılması ve fırsatlar sunulması

(Yurdakul, 2020) konusunda sosyal bilgiler öğretim programının ne kadar yeterli olduğunu sorgulamaya neden olmaktadır.

Tartışmalı konuların öğretiminde program ve mevzuat odaklı girişimlerin yanı sıra, öğretmen odaklı girişimlere de ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Analizler, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde zorluklar yaşadığını gösterdiğinden (Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012), öğretmenlerin etkili tartışma ile iletişim becerileri açısından desteklenmesiyle (Hess, 2004) verimli bir tartışma atmosferi oluşturulabilir. Nitekim Avaroğulları (2015) tartışmalı konuların öğretimini içeren altı günlük bir eğitim sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere ve tartışmalı konulara bakışının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Avrupa Konseyi'nde dokuz ülkenin katkısıyla hazırlanan tartışmalı konuların öğretimine yönelik mesleki gelişim paketinde, öğrencilerin gerekli becerilerden yoksun olmadığı, aksine öğretmenlerin kendilerini tartışmalı konuların öğretimi kapsamında geliştirmelerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmış; bu amaca dönük strateji ve yöntemlere yer verilmiştir (Council of Europe, 2015). Buna paralel olarak Birleşik Krallık'ta yapılan bir projede de (Teaching Emotive and Controversial History 3-19), öğretmenlerin tartışmalı konuları sıradan derslerde titiz ve ilgi çekici bir şekilde ele almalarını sağlayan, başarısı kanıtlanmış yaklaşımlar sunulmuştur (Gillespie, 2007). Bu durumda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tartışma ve iletişim becerileri konusunda desteklenmesi suretiyle, tartışmalı konuların öğretilmesiyle ilgili önemli bir engelin aşılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen odaklı ulaşılan bir diğer sentez ise öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretilmesine yönelik pedagojik alan bilgisi kapsamında desteklenmesidir. Özdemir (2023), sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada adayların, sosyal bilgilerde tartışmalı konuların öğretimi konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları; tartışmalı konulara ilişkin öğretim tasarımlarında genel olarak tartışmalı bir konuyu, ikilemi veya etik karar almayı gerektiren durumları ele alamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kindlinger ve Hahn-Laudenberg (2023) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunlukla tartışmalı konulardan kaçma ya da kaçınma yönelimi gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde bu meta sentezde de öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde benimsedikleri pozisyonları (Kelly, 1986) bilinçli seçmedikleri; ideolojileri, tutumları, değerleri ve inançları kapsamında çoğunlukla tartışmalı konuları görmezden geldikleri ya da kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tartışmalı konuların ve bu konuları ele alışlarında benimsedikleri tutumların bilinçsiz inisiyatiflere bağlı olduğu düşünüldüğünde oluşacak standart eksikliği, öğretmenlerde genel pedagoji bilgisi ile alana özgü yeterliliklerin sentezlenmesiyle gelişen pedagojik alan bilgisinin (Shullman, 1987) desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası alanyazın tartışmalı konular özelinde kullanılabilecek rol oynama, küçük grup tartışmaları, iş birlikli araştırmalar (Berg vd., 2003), alan gezileri, münazaralar (Gillespie, 2007), forum tiyatrosu (Hammer, 2023) ve argümantasyona dayalı öğretim (Özcan, 2021; Robertshaw ve Campbell, 2013) gibi pek çok farklı teknikte; etkili hazırlık, erişilebilir konu seçimi, görüş çeşitliliğini artırma ve uygun kolaylaştırma (Hand ve Levinson, 2012) gibi farklı stratejiler önermektedir. Diğer yandan tartışmalı konuların kendine özgü öğretim yöntem ve stratejilere sahip olduğunun fark edilmesi ve bu anlayışa uygun hizmet öncesi eğitim ve mesleki gelişim programlarının hazırlanması hem tartışmalı konuların öğretimi hem de eşit ve adil eğitimin sağlanabilmesi için önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konuların etkili öğretilmesine yönelik nihai sentez; öğretim programı ve program kaynaklarının yeniden düzenlenmesi, akademik

özgürlüğü artıran mevzuat değişikliği ve kurumlar arası iş birliği yapılması, öğretmenlerin hem tartışma ve iletişim becerilerinin hem de tartışmalı konuların öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin desteklenmesi olarak özetlenebilir. Demokrasi göstergelerinde üst sıralarda yer alan ülkelerin tartışmalı konuları ele alış yaklaşımlarından anlaşıldığı üzere, sadece program ve program kaynaklarında yapılacak bir müdahale yerine; bütüncül ve kapsayıcı bir stratejinin belirlenmesi ve bu stratejilerin kurumlar arası iş birliği ile uygulanması gerekmektedir. Nitekim incelenen ülkelerde (ABD, Avusturya, Birleşik Krallık, Japonya, Hollanda, Kuzey İrlanda vb.) öğretmenlerin çeşitli yöntem-tekniklerle pedagojik açıdan desteklendiği; programların tartışmalı konuları ele almayı kolaylaştırıcı şekilde yapılandırıldığı ve aynı zamanda okul-aile-toplum ilişkilerini ele alan yasal düzenlemelerle öğretmenlerin akademik özgürlüğünü destekleyen, kapsamlı ve çok boyutlu bir anlayış oluşturulduğu görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de belirtildiği gibi, "Her çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir. Herkesin çocukları dinleme, onların fikirlerini öğrenme ve onlara saygı gösterme sorumluluğu vardır" (UNICEF, 2004). Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi için önerilen nihai sentezin Türk eğitim sistemi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira tartışmalı konuların artması ya da genişlemesi; ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın kapsamını da genişletmekte ve resmi öğretim programını daraltarak, öğretmenleri bu konuda üç maymunu oynamaya zorlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ve program kaynaklarında yapılacak yeni düzenlemelerde ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitiminde, bu çalışmada sunulan nihai sentezin önemli bir yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Nitekim okulların yansımaları sadece "öğrettikleriyle değil, öğretmeyi ihmal ettikleriyle de" güvence altına alınır (Eisner, 1985, s. 103).

Bu çalışmanın sadece Türkiye'deki sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimi konusundaki nitel araştırmaları kapsamı, bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Dolayısıyla ileride yapılacak meta-sentez araştırmalarında, yurtdışında ve/veya farklı branşlardaki (özellikle ortaöğretimdeki) öğretmenlerle yürütülmüş çalışmaların incelenmesi yararlı olabilir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından hareketle; K-12 kapsamında akademik özgürlük kavramının incelenmesi, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde tartışmalı konuların neler olabileceğinin keşfedilmesi, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine yönelik farklı paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, STK vb.) bakış açılarını birlikte inceleyen çalışmaların yapılması, tartışmalı konuların öğretiminde kullanılabilecek Türkiye'ye özgü öğretim yaklaşımı ve tekniklerinin geliştirilmesi, liselerdeki tarih ve coğrafya derslerinde de tartışmalı konuların öğretiminin incelenmesi önerilebilir. İlaveten bu çalışmada sunulan sentezi genişletecek ve tartışmalı konuların etkili öğretimine katkı sunabilecek yeni araştırmalarla, öğretmenlerin mesleki gelişiminde tartışmalı konuların yer almasına yönelik girişimler hız kazanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, daha önce yapılmış nitel araştırmaların sistematik analizine dayandığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Kaynakça/References

- “*” ile işaretlenmiş kaynaklar meta sentez için kullanılmıştır.
- Altan M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1), 205-219.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 139-150. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0638>
- Aynuz, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik algı, tutum ve görüşleri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bailey, C. (1971). Rationality, democracy and the neutral teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68-76. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764710010203>
- Bailey, C. (1975). Neutrality and rationality in reaching. In D. Bridges & P. Scrimshaw (Eds.), *Values and Authority in Schools* (pp. 122-144). Hodder & Stoughton Pub.
- *Baki Pala, Ç. (2020). Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: Bir eylem araştırması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Baloğlu Uğurlu, N., & Doğan, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve akademisyenlerinin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 219-237.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). Teaching controversial issues: A European perspective. *Children's Identity and Citizenship in Europe, CiCe Guidelines*. Retrieved from <http://www.cicea.eu/docs/GUIDELINES/general/guidelines-01.pdf>
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Cahapay, M.B. (2021). A systematic review of concepts in understanding null curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*. 13(3), 1987-1999.
- Canatan Doğan, N. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 233-263.
- Cherrin, S. (1992). Teaching controversial issues. Retrieved from <https://podnetwork.org/content/uploads/V4-N6-Cherrin.pdf>
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538268>
- Clabough, J., Philpott, S., McConkey, L., & Turner, T. N. (2011). Teachers' struggles with controversial issues: Facing the demon. *National Social Science Journal*, 38(2), 1-15.
- Claire, H., & Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: Principles and practice. In H. Claire, & C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 1-14). Stoke on Trent.

- Council of Europe. (2015). Living with controversy – Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE) – Training pack for teachers. Retrieved from <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html#>
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187958>
- *Çopur, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. doi: <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- *Demir, S. B., & Pismek, N. (2018). A convergent parallel mixed-methods study of controversial issues in social studies classes: a clash of ideologies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 119-149. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0298>
- Eisner, E.W. (1985). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. MacMillan Publishing.
- Ehman, L. (1977, April) Social studies instructional factors causing change in high school students' sociopolitical sttitudes over a two-year period. Paper presented at the American Educational Research Association in New York. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142480.pdf>
- *Ersoy, A. F. (2013). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 7-30. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s1m>
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- European Commission (1998). *Education and active citizenship in the European Union*. Publication Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad>
- Evans, R. W. (1989). The societal-problems approach and the teaching of history. *Social Education*, 53(1), 50-52.
- Finfgeld, D. L. (2003). Meta-synthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Finfgeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. New York, NY: Routledge.
- Flinders, D. J., Noddings, N. & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42. <http://www.jstor.org/stable/1179551>
- Gardner, P. (1984). Another look at controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), 379-385. <https://doi.org/10.1080/0022027840160404>
- Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70(58), 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. London: Continuum international publishing group.
- Gillespie, H. (2007). Teaching emotive and controversial history to 7-11 year olds: A report for the historical association. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 7(1), 1-22.
- Goldenson, D. R. (1978). An alternative view about the role of the secondary school in political socialization: A field-experimental study of the development of civil liberties attitudes. *Theory & Research in Social Education*, 6(1), 44-72. <https://doi.org/10.1080/00933104.1978.10506023>

- Gözüm, A. İ. C. (2015). Okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz yeterliklerine göre sosyo-bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi (Kars ili örneği). [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Gümüş, S. (2018). Nitel araştırmaların sistematik derlemesi: Meta-sentez. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), Eğitim yönetiminde araştırma (s.533-552) içinde. Pegem Akademi.
- Günel, H., & Ramazan, K. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 44-73.
- Gürbüzkol, R., & Bakırcı, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 870-893. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751857>
- Hammer, A. (2023). Using forum theatre to address homosexuality as a controversial issue in religious education. *British Journal of Religious Education*, 45(1), 23-33.
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom, *Educational Philosophy and Theory*, 44(6) 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Harwood, A. M. & Hahn, C.L. (1990). What is a controversial issues discussion? ERIC Digests, No: ED327453 Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327453.pdf>
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hewitt, T. W. (2006). Understanding and shaping curriculum: What we teach and why? California: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452204277>
- Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social indicators research*, 90(3), 459-488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>
- Janoski, T., Musick, M. & Wilson, J. (1998). Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering. *Sociological Forum*, 13(3), 495-519. <https://doi.org/10.1023/A:1022131525828>
- Jerome, L., & Elwick, A. (2020). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: Some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667318>
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kelly, T.E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2). 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German preservice teachers' stances on criteria for discussing controversial issues in the classroom. *The Journal of Social Studies Research*, <https://doi.org/10.1177/23522798231206194>
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.
- *Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *JSS- Journal of Social Science Education*, 14(3), 84-97. <https://doi.org/10.4119/jsse-753>
- Kuş, Z., & Öztürk, D (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya Studies*, 1(1), 11-22.
- Levinson, R. (2008). Promoting the role of the personal narrative in teaching controversial socio-scientific issues. *Science & Education*, 17(8), 855-871. <https://doi.org/10.1007/s11191-007-9076-8>

- Long, S., & Long, R. (1975). Controversy in the classroom: Student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, 2(3), 275-299. <https://doi.org/10.1080/00922013.1975.10740053>
- Maxwell, B., Waddington, D. I., & McDonough, K. (2019). Academic freedom in primary and secondary school teaching. *Theory and research in education*, 17(2), 119-138. <https://doi.org/10.1177/1477878519862543>
- Maeda, Y., Caskurlu, S., Kenney, R.H., Kozan, K., & Richardson, J.C. (2022). Moving qualitative synthesis research forward in education: A methodological systematic review. *Educational Research Review*, 35, 100424, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100424>
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203849873>
- McCully, A. (2005). Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11(4), 38-46.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>
- McKernan, J. (1982). Constraints on the handling of controversial issues in Northern Ireland post-primary schools. *British Educational Research Journal*, 8(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0141192820080106>
- Mcpherson, A., Forster, D., & Kerr, K. (2023) Controversial issues in the Australian educational context: dimension of politics, policy and practice, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-127, <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2152310>
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage Publications.
- Misco, T., Kuwabara, T., Ogawa, M., & Lyons, A. I. (2018). Teaching controversial issues in Japan: An exploration of contextual gatekeeping. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(4), 68-82.
- NCSS - National Council for the Social Studies. (2010). Academic freedom and the social studies teacher, *Social Education* 74(6), 334–335.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). California: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985000>
- Noctor, M. (1984). Teaching about Northern Ireland. In S. Hill & C. Reid (Ed.), *Teaching controversial issues* (pp. 13-27). Edward Arnold Publishers.
- Ochoa-Becker, A. S. (1999). Decision making in middle school social studies: An imperative for youth and democracy. *The Clearing House*, 72(6), 337-340. <https://doi.org/10.1080/00098659909599421>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Öntaş, T., Yıldırım, E., Egüz, Ş., & Kaya, B. (2020). Tartışmalı konuların öğretiminin sınıf eğitimi alanına yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 161-189. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9104>
- Özdemir, D. (2023). The study on competencies of prospective teachers of social studies to use controversial issues in teaching. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(special issue), 241-274.
- Özer, B. (2014). Milli eğitim bakanlığı "Alo 147" iletişim merkezinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 215-231. <https://doi.org/10.12780/UUSBD329>
- Öztürk, C., & Baysal, A. G. N. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.
- *Öztürk, D. (2022). Controversial issues: A mixed study with middle school students. *Participatory Educational Research*, 9(4), 1-18. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.1.9.4>

- *Öztürk, D. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi Kastamonu.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Paterson, B. L. (2012). It looks great but how do I know if it fits?: An introduction to meta-synthesis research. In K. Hannes & C. Lockwood (Eds.), *Synthesizing qualitative research: choosing the right approach* (pp. 1- 20). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119959847.ch1>
- Patrick, John J. (1967). Political socialization of American youth: A review of research with implications for secondary school social studies. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010835.pdf>
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Rambosk, P. (2011). Florida pre-service teachers' and their attitudes towards the use of controversial issues [Unpublished doctoral dissertation] Florida State University, Florida.
- Remillard, J. T. (2018). Mapping the Relationship Between Written and Enacted Curriculum: Examining Teachers' Decision Making, In G.K., H.F., M.G., A.K., E.S. & B.X. (Eds.), *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 483-500). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_27
- Remy, R. C. (1972). High school seniors attitudes toward their civics and government instruction. *Social Education*, 36(6), 590.
- Robertshaw, B. & Campbell, T. (2013). Constructing arguments: Investigating pre-service science teacher's argumentation abilities in a socio-scientific context. *Science Education International*, 24(2), 195-211.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4%3C365::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4%3C365::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-E)
- Seggie, F. N., & Gökbel, V. (2014). Geçmişten günümüze Türkiye'de akademik özgürlük. SETA (Sayı: 98).
- Shaver, E. J. (2017). Controversy and counternarrative in the social studies [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.
- Shoesmith, B. (2006). Recalling things past: An introduction to continuum. *Journal of Media & Cultural Studies*, 20(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/10304310500475194>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory Into Practice*, 22(3), 211-215. <https://doi.org/10.1080/00405848309543063>
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129.
- Stradling, R., Baines, B., & Noctor, M. (1984). *Teaching controversial issues*. London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Tan, Ş. (2021). Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatar, Ş. (2019). İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Tokdemir, M. A., (2013). Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uerling, D. F. (2000). Academic freedom in K-12 education. *Nebraska Law Review*, 79(4), 956-975.
- UNICEF, (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme el kitabı. Türkiye: UNICEF.

- Waldren, M. S. (2013). Why liberal neutralists should accept educational neutrality. *Ethical Theory and Moral Practice*, 16(1), 71-83. <https://doi.org/10.1007/s10677-011-9329-0>
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Wellington, J. J. (Ed.) (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Yacek, D. (2018). Thinking controversially: The psychological condition for teaching controversial issues. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 71-86.
- Yang, K. C., & Kang, Y. (2022). Academic Freedom in Xi's China. In K.W. Gray (Ed.) *Normative Tensions: Academic Freedom in International Education* (pp.29-56). London: Lexington Books.
- Yazıcı, S., & Seçgin, F. (2010). Tartışmalı konular ve öğretimine ilişkin bir çalışma. *Journal of International Social Research*, 3(12), 489-501.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- *Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 201-225.
- Yurdakul, B. (2020). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (8. Baskı, s.41-63) içinde. Pegem Akademi.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>
- Zimmerman, J., & Robertson, E. (2020). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. University of Chicago Press.

İletişim/Correspondence

Eğitim Bilimleri (EPO) Uzmanı Yağmur BAHAR
yagmur.baharr@gmail.com
 Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Nilay T. BÜMEN
nilay.bumen@ege.edu.tr
 Ege Üniversitesi

Teacher Attitude Scale Towards Inclusive Education and Teacher Self-Efficacy Scale Towards Inclusive Education: Scale Adaptation Study

Mehmet DEMİRKOL, Dicle University, ORCID ID: 0000-0003-1973-0364

Nesih KUŞÇA, Ministry of National Education, , ORCID ID: 0009-0006-1680-5550

Abstract

This research aims to examine the adaptation process of two measurement tools developed by Kielblock (2018) in Germany and Australia to Turkish in order to determine teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. In this process, two scales, namely the "Teacher Attitude Scale Towards Inclusive Education" and the "Teacher Self-Efficacy Scale Towards Inclusive Education," were studied. In the first stage, after ensuring language equivalence for both scales, expert opinions were consulted. Then, the scales were administered to 326 classroom teachers working in Diyarbakır in the 2021-2022 academic year. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed using the data obtained after the application, and reliability coefficients were calculated. As a result of the adaptation, the items of the scale, which originally consisted of 38 items, were reduced to 33 items. However, the dimensions remained in their original four dimensions (vision, differentiation, support for inclusive education, and general practices). The Cronbach alpha reliability values obtained as a result of reliability coefficient calculations show that all four dimensions are reliable. The self-efficacy scale was adapted with 18 items while maintaining its original unidimensional structure and was found to have a high reliability value. As a result of the adaptation process, it was concluded that these scales are suitable for the Turkish education system and culture, will make a valuable contribution to the literature, and can be used as effective tools in practice.

Keywords: inclusive education, classroom teachers, attitude, self-efficacy



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1865-1883
DOI
10.17679/inuefd.1378932

Article Type
Research Article

Received
20.10.2023

Accepted
27.12.2023

Suggested Citation

Demirkol, M. & Kuşça, N. (2023). Teacher attitude scale towards inclusive education and teacher self-efficacy scale towards inclusive education: Scale adaptation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1865-1883. DOI: 10.17679/inuefd.1378932

This article was produced from the master's thesis accepted by Dicle University, Institute of Educational Sciences on July 24, 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the 21st century, the traditional understanding of education has been replaced by a modern education approach that focuses on the student. With this new approach that centers on the student, it has become a priority to ensure that students with different characteristics that make up heterogeneous classes have quality and equal educational opportunities (Yılmaz, 2021). This understanding of the contemporary approach dominant in learning environments adopts the principles of inclusivity and includes every individual in the education process, regardless of their characteristics such as religion, language, race, or disability, without marginalizing all differences. Since inclusivity represents an approach that includes individuals rather than excluding them (Göngür & Pehlivan, 2021). The concept of inclusion is compatible with the principle that education is not only a privilege but also a right. Education is considered a fundamental human right for the development of the individual and society. In line with this understanding, the right to education and training was given a legal guarantee in the 1982 Constitution in Türkiye with Article 42. Education is a critical fundamental right, especially for children (Karaman Kepenekçi, 2006). Making education accessible to every individual is one of the most important commitments of the social state principle (Demirtaş, 2019). So much so that today's states act with the aim of ensuring that all individuals have access to quality education and expanding educational opportunities (Mantey, 2014). Inclusive education is one of the practices implemented in our country to serve this purpose. While inclusive education contributes to the access of inclusive students living in our country to quality education, it can be said that it contributes to the social adaptation process of not only the students but also their families. However, it is not possible for inclusive students studying in Turkey to have a successful adaptation process in the classroom and overcome the traumas they experience only by changing educational policies and programs. This process is directly related to the attitude, approach, and competence of teachers who implement policies and programs in the classroom. As a matter of fact, the ability of students to have a successful adaptation process in the classroom is closely related to the approaches, attitudes, and competencies of their teachers (Sağlam & Kanbur, 2017). The success of inclusive education practices also depends on these competencies (Demirkol, 2022). Teachers' attitudes are critical, especially for students of different races, languages, religions, genders, cultures, and disabilities. While a positive attitude allows these students to adapt to the subject and class more easily, a negative attitude can alienate them (Yıldırım, 2017). Therefore, it can be said that the basis of a successful inclusive education program lies in the competence of teachers.

Teachers' approaches, competencies and attitudes in inclusive education have an important role in inclusive education practices as well as in the overall success of the education process. Determining teachers' attitudes and self-efficacy levels in this area provides important information about how effective inclusive education will be. In this context, tools that can measure teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education are needed. However, it is observed that there are a limited number of scales that can be used in this regard in Turkey. Therefore, the main goal of this research is to adapt the measurement tool applied in Germany and Australia into Turkish.

Purpose

The aim of this research is to evaluate the adaptation process into Turkish of the "Teacher Attitude Scale towards Inclusive Education" and "Teacher Self-Efficacy Scale towards Inclusive Education" developed by Kielblock (2018) in Germany and Australia.

Method

In this research, in which the adaptation study of the Teacher Attitude Scale toward Inclusive Education and the Teacher Self-Efficacy Scale towards Inclusive Education was carried out, the preliminary application of the scale was carried out, and validity and reliability analyses were applied with the data obtained from the main application. In line with these goals, the survey model, one of the quantitative research methods, was used.

Findings

In this research, it was determined that the Teacher Attitude Scale Towards Inclusive Education was examined in four different dimensions: Vision, Differentiation, Support and Practices. There are 11, 8, 7 and 7 items in these dimensions, respectively. Factor loadings vary according to dimensions, ranging between .45 and .77 in the Vision dimension, .36 and .70 in the Differentiation dimension, .48 and .79 in the Support dimension, and .47 and .68 in the Applications dimension. 3 items were removed from the scale during the exploratory factor analysis process, and 2 items were removed from the scale during the confirmatory factor analysis process. The overall reliability value of the scale was determined as .75 with Cronbach-Alpha. Fit values were determined as RMSEA .057, SRMR .007, χ^2/df 2.05, GFI .84, CFI .86, AGFI .82, and NFI .80. There are 18 items in the Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusive Education, and these items are collected under a single dimension. Factor loadings range between .58 and .79. The overall reliability value of the scale is quite high, and the Cronbach-Alpha value was determined as .93. The fit values of the scale were determined as RMSEA .08, SRMR .0052, χ^2/sd 3.30, GFI .87, CFI .90, AGFI .83 and NFI .87.

Conclusion

In this study, the Teacher Attitude and Self-Efficacy Scales towards Inclusive Education developed by Kielblock (2018) were adapted into Turkish. After ensuring language equivalence during the adaptation process, expert opinions were obtained and the applicability of the items in Türkiye was evaluated. In validity and reliability studies, it was determined that the attitude scale was collected in four dimensions, but as a result of the analysis, 5 items were removed from the scale. It was found that the scale had a high reliability coefficient overall. Likewise, it was observed that the self-efficacy scale was collected in a single dimension and had high reliability.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği: Ölçek Uyarlama Çalışması

Mehmet DEMİRKOL, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1973-0364
Nesih KUŞÇA, Milli Eğitim Bakanlığı, , ORCID ID: 0009-0006-1680-5550

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemek amacıyla Kielblock (2018) tarafından Almanya ve Avusturalya'da geliştirilen iki ölçme aracının Türkçeye uyarlama sürecini ele almaktadır. Bu süreçte, "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" ve "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" olmak üzere iki ölçek üzerinde çalışılmıştır. İlk aşamada her iki ölçek için dil eşdeğerliği sağlandıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ardından hazırlanan ölçekler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapmakta olan 326 sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler kullanılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış, güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Uyarlama sonucunda, orijinal hali 38 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri 33 maddeye indirgenmiştir. Ancak boyutlar orjinlinde olduğu dört boyutta (vizyon, farklılaştırma, kapsayıcı eğitime destek ve genel uygulamalar) kalmıştır. Güvenilirlik katsayıları hesaplamaları sonucunda elde edilen Croanbach alpha güvenilirlik değerleri, dört boyutun da güvenilir olduğunu göstermektedir. Özyeterlik ölçeği ise orijinal tek boyutlu yapısını koruyarak 18 maddeyle uyarlanmış ve yüksek güvenilirlik değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Uyarlama süreci sonucunda, bu ölçeklerin Türkiye eğitim sistemi ve kültürüne uygun olduğu, alanyazına değerli bir katkı sağlayacağı ve uygulamada etkili araçlar olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, sınıf öğretmeni, tutum, özyeterlik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1865-1883
DOI
10.17679/inuefd.1378932

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.10.2023

Kabul Tarihi
27.12.2023

Önerilen Atf

Demirkol, M. & Kuşça, N. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği: ölçek uyarlama çalışması *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1865-1883. DOI: 10.17679/inuefd.1378932

Bu makale Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü tarafından 24 Temmuz, 2023 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği: Ölçek Uyarlama Çalışması

21. yüzyılda geleneksel eğitim anlayışı yerini öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Öğrenciyi merkeze alan bu yeni yaklaşım ile heterojen sınıfları oluşturan farklı özelliklere sahip öğrencilerin kaliteli ve eşit eğitim olanaklarına sahip olmasını öncelik haline gelmiştir (Yılmaz, 2021). Öğrenme ortamlarında hâkim olan çağdaş yaklaşımdaki bu anlayış, kapsayıcılığın prensiplerini benimsemekte olup, bireylerin dini, dili, ırkı veya engel durumu gibi özelliklerine bakılmaksızın, tüm farklılıkları ötekileştirmeden her bireyi eğitim sürecine dahil etmektedir. Çünkü kapsayıcılık, bireyleri dışlamak yerine dahil eden bir yaklaşımı temsil eder (Göngür & Pehlivan, 2021). Eğitimde bu yaklaşım, sadece özel gereksinimli öğrencilere değil, tüm çocuklara yöneliktir ve onların eğitim süreçlerine aktif olarak katılmalarını teşvik eder (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Bu durum, çocukların kendi akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini desteklerken, ihtiyaç duyduklarında destek hizmetlerinin sağlanmasını da önemser (Winter & O'Raw, 2010). Bu bağlamda hem toplumsal hem de eğitimsel bağlamda, kapsayıcılık eşitlikçilik ve ayrımcılığa karşı olan bir yaklaşımın temsilcisidir (Altunoğlu, 2019). Bu yaklaşım, sadece engellilikle sınırlı olmayıp, tüm dezavantajlı bireylerin dahil edilmesini hedeflemektedir. Eğitimde, "öteki" olarak nitelendirilen dezavantajlı bireylerin tanınması ve anlaşılması, kapsayıcılığın temel amacıdır (Şimşek vd., 2019).

Kapsayıcılık anlayışı, eğitimin sadece bir ayrıcalık değil, aynı zamanda bir hak olduğu ilkesiyle de uyumludur. Eğitim, bireyin ve toplumun gelişimi için temel bir insan hakkı olarak kabul edilir. Bu anlayış doğrultusunda, Türkiye'de 1982 Anayasası'nda eğitim ve öğrenim hakkı, 42. Madde ile yasal bir güvenceye kavuşturulmuştur. Eğitim özellikle çocuklar için kritik bir temel haktır (Karaman Kepenekçi, 2006). Eğitimin her birey için erişilebilir olması, sosyal devlet ilkesinin en önemli taahhütlerinden biridir (Demirtaş, 2019). Öyle ki günümüz devletleri, tüm bireylerin kaliteli eğitime erişimini sağlama ve eğitim olanaklarını genişletme hedefiyle hareket etmektedir (Mantey, 2014). Ancak bu hedeflere ulaşırken, eğitim sistemlerinin teknolojik gelişmeler ve pandemi gibi global olaylar karşısında sürekli güncellenmesi gerekmektedir (Demirkol, 2022). Örneğin Türkiye, son dönemde büyük göç hareketleriyle karşı karşıya kalmıştır, bu da toplumsal yapının dinamiklerini etkiler hale gelmiştir. Göç İdaresi Başkanlığı (2022) verilerine göre, Türkiye son 11 yılda 3,6 milyon Suriyeli göçmeni ağırlamıştır. Bu göçler farklı kültürlerin Türkiye'de var olan kültür çeşitliliğinin artmasına neden olmuştur. Bu çeşitlilik içerisinde, eğitim toplumsal uyumun sağlanmasında kritik öneme sahiptir (Tanrıku, 2018). Özellikle savaş ve terör nedeniyle göç etmek zorunda kalan çocuklar için eğitim, normalleşme süreci olarak kabul edilir ve kapsayıcı eğitim bu bağlamda önem kazanır (Ünal ve Aladağ, 2020). Çünkü kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere ihtiyaçlarına uygun şartlarda eğitim sunmayı hedefler. Bu yaklaşım, öğrencinin mevcut sisteme uymasından ziyade, sistemin öğrencinin ihtiyaçlarına göre adapte olmasını savunur ve bu da haklar ve sosyal modele dayanır (Stubbs, 2008).

Kapsayıcı eğitim ile ülkemizde yaşayan kapsayıcı öğrencilerin kaliteli eğitime erişimine katkı sağlamakla birlikte sadece öğrencilerin değil ayrıca ailelerin toplumsal adaptasyon sürecine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, Türkiye'de eğitim gören kapsayıcı öğrencilerin sınıflarda başarılı bir uyum süreci geçirebilmeleri ve yaşadıkları travmaları aşabilmeleri sadece eğitim politikalarının ve programlarının değişmesiyle mümkün değil. Bu süreç, politikaları ve programları sınıf içerisinde uygulayan öğretmenlerin tutum, yaklaşım ve yeterliliği ile de doğrudan ilişkilidir. Nitekim öğrencilerin sınıflarda başarılı bir uyum süreci geçirebilmeleri, öğretmenlerinin yaklaşımları, tutumları ve yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Sağlam & Kanbur, 2017). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı da bu yeterliliklere bağlıdır (Demirkol, 2022). Öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencilere yönelik olumlu

tutumlar sergilemeleri, materyal hazırlama, öğrenci davranışlarına müdahale ve aktif öğrenme ortamı tasarlama gibi becerilere sahip olmaları bu başarıda kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini benimsemeleri, sınıflarındaki çeşitliliği anlamaları ve her öğrenciye eğitim olanağı sunabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları gerekmektedir (Kırılmaz, 2019). Hatta öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için öğrenci çeşitliliğine değer vermek, dezavantajlı bireylere olumlu yaklaşmak ve bu öğrencilerin özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir. Bu yeterlilikler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve tutumlarına yön vermektedir (Dedeoğlu & Yılmaz-Atman, 2022). Özellikle farklı ırk, dil, din, cinsiyet, kültür ve engel durumu olan öğrenciler için öğretmenlerin tutumu kritiktir. Olumlu bir tutum, bu öğrencilerin konuya ve sınıfa daha kolay adapte olmalarını sağlarken, olumsuz bir tutum onları uzaklaştırabilmektedir (Yıldırım, 2017). Bu nedenle başarılı bir kapsayıcı eğitim programının temelinde öğretmenlerin yeterliliği yattığı söylenebilir. Öyle ki daha fazla hazırlık ve yeterliliğe sahip öğretmenlerle yürütülen kapsayıcı eğitim programı, dezavantajlı öğrenciler için toplumun eğitim konusundaki farkındalığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Rabi & Zulkefli, 2018). Buna ek olarak Kusuma ve Ramadevi (2013) kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin; sınıfta bütün öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alan, etkileşimi planlama, kontrol etme ve kolaylaştırma becerisine sahip olmayı içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki yaklaşımları, yeterlikleri ve tutumları, eğitim sürecinin genel başarısında olduğu gibi kapsayıcı eğitim uygulamalarında da önemli role sahiptir. Öğretmenlerin bu alandaki tutum ve özyeterlik düzeylerini belirlemek, kapsayıcı eğitimin ne kadar etkili olacağına dair önemli bilgiler sunar. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan tutum ve özyeterliklerini ölçebilecek araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Türkiye'de bu konuda kullanılabilecek ölçeklerin sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu araştırma ile Almanya ve Avusturya'da uygulanan ölçme aracının Türkçeye uyarlanması bu araştırmanın ana hedefidir.

Yöntem

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin uyarlama çalışmasının yapıldığı bu çalışmada ölçeğin ön uygulaması gerçekleştirilmiş ve ana uygulamadan elde edilen verilerle geçerlik güvenirlik analizleri uygulanmıştır. Bu hedefler doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu, konuyu ya da nesneyi, geçmişte veya şu anki haliyle ve kendi içindeki koşullarıyla betimlemek için kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu 2021-2022 eğitim öğretim Diyarbakır il merkezine bağlı ilçelerde (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir, Sur) görev yapmakta olan 326 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı belirleme sürecinde tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi, bu tekniğin özelliği her birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu bir örnekleme türü olduğu tanımlanmaktadır (Erkuş, 2021). Katılımcıların kişisel bilgileri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	• Erkek	121	37.1
	• Kadın	205	62.9
Meslekli Deneyim	• 1-5 yıl	56	17.2

	• 6-10 yıl	52	16.0
	• 11-15 yıl	68	20.9
	• 16-20 yıl	86	26.4
	• 21 yıl ve üzeri	64	19.6
Öğrenim Durumu	• Lisans	283	86.8
	• Lisansüstü	43	13.2
Görev Yapılan Bölge	• Kırsal bölge	110	33.7
	• Şehir merkezi	216	66.3
İstihdam durumu	• Kadrolu	286	87.7
	• Sözleşmeli	31	9.5
	• Ücretli	9	2.8
Öğrenim şekli	• Birleştirilmiş sınıf	12	3.7
	• Normal sınıf	314	96.3
Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumunuz	• Eğitim alan	182	55.8
	• Eğitim almayan	36	11.0
	• Hatırlamayan	108	33.1
	Toplam	326	100

Tablo 1 incelendiğinde, toplam 326 öğretmen arasında 121'inin (%37.1) erkek, 205'inin (%62.9) ise kadın olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim açısından, öğretmenlerin %17.2'sinin 1-5 yıl, %16.0'inin 6-10 yıl, %20.9'unun 11-15 yıl, %26.4'ünün 16-20 yıl ve %19.6'sının 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenim durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin %86.8'inin lisans, %13.2'sinin lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Görev yapılan bölge açısından, öğretmenlerin %33.7'sinin kırsal bölgelerde, %66.3'ünün şehir merkezinde görev yaptığı saptanmıştır. İstihdam durumlarına göre, öğretmenlerin %87.7'si kadrolu, %9.5'i sözleşmeli ve %2.8'i ücretli olarak çalışmaktadır. Öğrenim şekilleri incelendiğinde, sadece %3.7'sinin birleştirilmiş sınıflarda, %96.3'ünün normal sınıflarda görev yaptığı belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin %55.8'inin bu konuda eğitim aldığı, %11.0'inin eğitim almadığı ve %33.1'inin eğitim alıp almadıklarını hatırlamadığı görülmektedir.

Ölçeklerin Orijinali

Bu araştırma ile uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kielblock (2018) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçek 38 madde ve dört boyuttan (vizyon, farklılaştırma, genel uygulamalar ve destek) oluşmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini belirlemek için hazırlanan ölçek ise tek boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçekte yedili likert tipinde derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçeklerin orijinal halinin geliştirilme sürecinde iki farklı ülkede yer alan öğretmenler Avustralya (n=146) ve Almanya (n=238) olmak üzere iki ülkeden alınmış ve araştırmanın katılımcı gruplarını oluşturmaktadır.

Dil Geçerliliği

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği geliştirme sürecinde Almanca ve İngilizce olmak üzere iki farklı dilde Avustralya ve Almanya da uygulanmıştır. Ölçek uyarlama öncesinde araştırmacılar her iki ölçeği geliştiren araştırmacıdan gereken izinleri almıştır. Ardından bu ölçeklerin uyarlama sürecinde ölçeğin İngilizce olarak düzenlenmiş hali dikkate alınmış ve ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sürecinde dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dil eşdeğerlik çalışması, bir ölçeğin başka bir dile çevrilirken doğruluğunu ve anlam bütünlüğünü kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilir (Kulaksızoğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar, 2002). Bunun için ölçek geri çeviri tekniği kullanılmıştır. Ölçek geri çeviri tekniği, bir ölçeğin

uzmanlar tarafından hedef dile çevrilip, daha sonra farklı uzmanlarca orijinal diline geri çevrildiği ve iki versiyonun karşılaştırıldığı bir çeviri yöntemidir (Sperber, 2004). İlk olarak ölçekler kapsayıcı eğitime yönelik yayınlar yapmış, İngilizce ve Türkçeye hâkim iki kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından ölçeklerin Türkçeye çevrilmiş hali yabancı dil eğitimi üzerine doktorasını yapmış bir uzman tarafından ölçek tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak ölçeklerin her iki versiyonu karşılaştırılmıştır. Türkçeye çevrilen ölçeklerde yer alan maddelerin ihtiyaç duyulan verileri kapsamada ne derecede yeterli olduğunu belirlemek ve veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini ve güvenilirliğini ortaya çıkarmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliğini belirlemek için Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) tarafından oluşturulan uzman değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Uzman görüşü alınan kişiler; 4 kişi doktorasını sınıf eğitiminde yapmış, 1 eğitim programları ve öğretim, 1 özel eğitim doktorasını yapmış 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ardından ölçekler ön uygulamaya konulmuştur.

İşlem

Uyarlama sürecinde olan her iki ölçeğin dil eşdeğerlik ve kapsam geçerliği çalışmaları tamamlandıktan sonra elde edilmiş hali 344 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcı olan sınıf öğretmenlerine çalışmanın amacı ve kişisel bilgileri koruma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin nasıl doldurulacağına yönelik bilgiler her iki ölçekler ile birlikte katılımcılara sunulmuştur. İlk olarak veri setinin yapılacak faktör analizlerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sürecinde ilk olarak verilerin dağılım durumlarına, kayıp değer, uç değerlere bakılmıştır. Bu inceleme sonunda kayıp değer ve uç değerler barındıran 18 form değerlendirmeden çıkarılmış ve 326 form üzerinden analizler yapılmıştır. Veri setinin faktör analizlerine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testleri uygulanmıştır. İslamoğlu ve Alnıaçık (2013), KMO değerinin 0,6'dan büyük ve Barlett'in küresellik testinin faktör analizi için anlamlı ($p < 0,05$) olması gerektiğinden bahseder. Bu kriterlere dayanarak, veri seti üzerinde ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yeni oluşturulan veya farklı bir dilden çevrilen ölçeklerde kullanılır. Açıklayıcı faktör analizinin amacı, değişkenlerin altında yatan faktör yapısını ortaya çıkarmak ve bu faktörleri keşfetmektir. Doğrulayıcı faktör analizi ise daha önce kullanılmış olan bir ölçeğin yeni bir araştırmada orijinal faktör yapısına ne derece uyduğunu test eder (Suhr, 2006). Ayrıca analiz sürecinde faktör yüklemeye matrisini daha basit ve anlaşılır bir yapıya kavuşturmak amacıyla varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır (Ayvaz, 1995, s. 51).

Açıklayıcı faktör analizi sırasında, her bir ölçekte bulunacak maddelerin seçiminde, maddelerin öz değerlerinin en az 1 olması, yük değerlerinin en az .30 olması ve iki faktör arasındaki farkın en az .10 olması kriter olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Açıklayıcı faktör analizinde, her 2 ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, iki faktörde yer alan faktörler arasında farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu analiz sürecinde iki faktör arasındaki yük değerinin .10'dan az olması nedeniyle 3 madde (madde 8, madde 17, madde 29) hariç tutulmuştur. Açıklayıcı faktör analiziyle tespit edilen faktör yapısının verilere ne kadar uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çünkü Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak önceden tanımlanmış bir yapının ne kadar doğru olduğu değerlendirilebilir (Bayram, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak oluşturulan modelin ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum indeksleri incelenmiştir. Bu indeksler arasında RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NFI (Normal Fit Index) ve Ki-Kare Uyum Testi bulunmaktadır. Schermelleh-Engel & Moosbrugger (2003) tarafından belirlenen değerlere göre, RMSEA'nın iyi uyum değerleri .00 ile .05, kabul edilebilir uyum değerleri .05 ile .10 arasında olmalıdır. SRMR için iyi uyum 0.00 ile .05, kabul edilebilir uyum .05 ile .10

arasında; GFI için iyi uyum .95 ile 1.00, kabul edilebilir uyum .90 ile .95 arasında; AGFI için iyi uyum .90 ile 1.00, kabul edilebilir uyum .85 ile .90 arasında; NFI için iyi uyum 0.95 ile 1.00, kabul edilebilir uyum .90 ile .95 arasında ve CFI için iyi uyum .95 ile 1.00, kabul edilebilir uyum ise .90 ile .95 arasında olmalıdır. Buna rağmen, Gürbüz, (2021) test edilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verirken, her uyum indeksinin güçlü ve zayıf yönleri olduğundan tek bir uyum indeksine bakılarak karar verilmemesi gerektiğinden bahseder. Öyle ki, uyum indekslerinden hangilerinin sonucunun standart olarak kabul edileceği konusunda bir görüş birliği yoktur (Munro, 2005). Bu durum, modelin uygunluğunu değerlendirmede birden fazla uyum indeksinin dikkate alınmasının önemini artırmaktadır. Bu durum dikkate alınarak doğrulayıcı faktör analizi sürecinde 2 madde (madde 11, madde 34) kabul edilebilir değerlere sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, kapsayıcı eğitime dair öğretmen tutumları ve özyeterlik ölçeklerinin uyarlama süreçlerine ait Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları ile bu ölçeklerin güvenilirliğine yönelik analiz bulguları yer almaktadır.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğine yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her boyut ve ölçeğin geneli için Croanbach Alpa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4’de yer almaktadır.

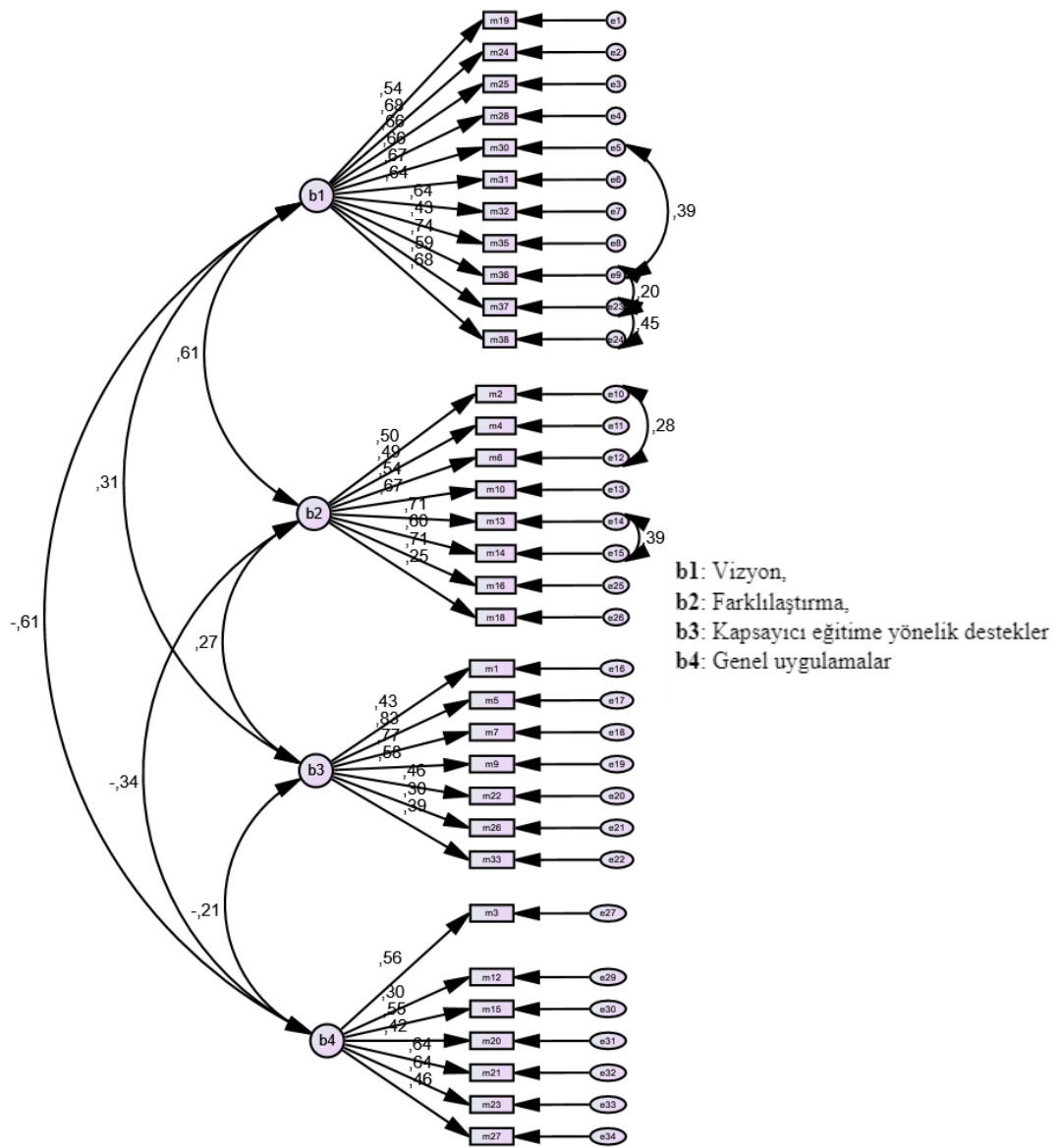
Tablo 2

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

		Faktör Yüğü	Faktörlerin Açıklaması	Güven Katsayısı (Croanbach alfa)
Vizyonu	Madde 19	.45		
	Madde 24	.55		
	Madde 25	.57		
	Madde 28	.60		
	Madde30	.65		
	Madde 31	.60	15.75	.88
	Madde 32	.68		
	Madde 35	.57		
	Madde 36	.77		
	Madde 37	.73		
	Madde 38	.77		
Farklılaşma	Madde 2	.54		
	Madde 4	.72		
	Madde 6	.55		
	Madde 10	.68	10.38	.81
	Madde 13	.70		
	Madde 14	.60		
	Madde 16	.66		
	Madde 18	.36		
Destekleme	Madde1	.50		
	Madde 5	.79		
	Madde 7	.74		
	Madde 9	.66	10.15	.74
	Madde 22	.49		
	Madde 26	.48		
	Madde 33	.51		
Genel	Madde 3	.66	9.09	.71
	Madde12	.47		

Madde15	.54
Madde20	.47
Madde21	.62
Madde23	.68
Madde27	.54
<hr/>	
Toplam Varyans Açıklaması	45.37
Kaiser Meyer Olkin (KMO)	.87
Barlett Küresellik Testi Ki Kare	3876.89
Sd	528
p	.00
ToplamCronbach's Alpha	.754

Yukarıdaki tabloya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları belirlemeye yönelik araştırmaya ilişkin görüşlerden ortaya çıkan ve ilk faktör olan Vizyon Boyutu'nda 11 maddenin yer aldığı ve faktör yüklerinin .45 ile .77 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü olarak ortaya çıkan Farklılaştırma Boyutunda ise 8 maddenin bulunduğu ve faktör yüklerinin .36 ile .70 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin üçüncü boyutu Destekleme boyutunda 7 maddenin var olduğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .79 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin son boyutu Uygulamalar Boyutunda 7 maddenin bulunduğu ve faktör yüklerinin .47 ile .68 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin KMO değerinin .87; Barlett testi sonucunun ise χ^2 değerinin 3876.89 olması ve anlamlı çıkması ($p < 0,05$) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach-Alpha katsayıları boyutlara göre hesaplanmış Ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise .75 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2009) ifadesiyle Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının şu değerler arasında yorumlanabileceğini; $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir, $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçek güvenilirliği düşük olduğu, $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir olduğu, $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğunu kabul etmektedir. Bu veriler göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının açıklayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğinin oldukça güvenilir seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapısının doğruluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Tutumlar Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

33 maddelik sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için oluşturulan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde; RMSEA'nın .057, SRMR'ın .007, χ^2/sd (CMIN/DF)'nin 2.05, GFI'nin .85, CFI'nin .86, AGFI'nin .82 ve NFI'nin .80 olduğu görülmüştür. Genel olarak, GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) gibi yapısal eşitlik modellemesinde kullanılan uyum iyiliği indekslerinin .90 ve üzeri değerleri, modelin verilere yeterli ve iyi bir şekilde uyum sağladığını gösterir. Öte yandan, bu indekslerin .80 ile .90 arasında olması, yapının iyi bir uyuma sahip olduğunu yansıtır (Corral & Calvete, 2000). Bu doğrultuda, modelin kabul edilebilir ve istenilen uyum değerlerine sahip olduğunu belirtmektedir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

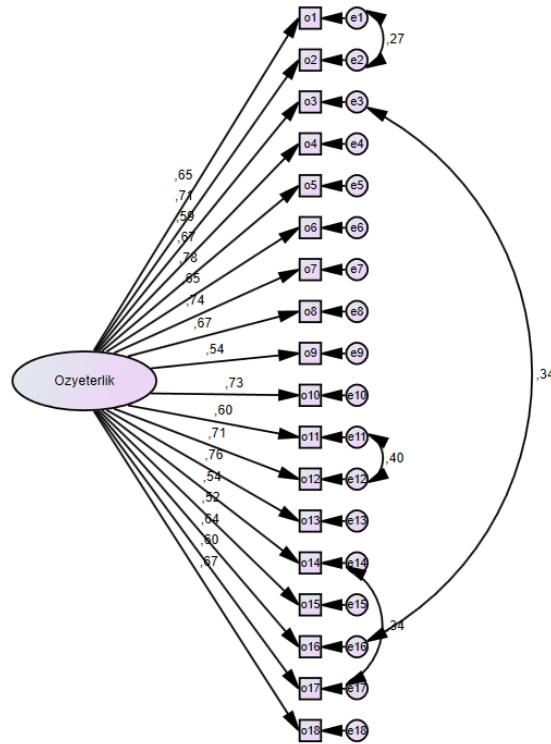
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her boyut ve ölçeğin geneli için Croanbach Alpa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Etkisi	Faktörlerin Açıklaması	Güven Katsayısı (Croanbach alfa)
Madde 1	.60		
Madde 2	.69		
Madde 3	.67		
Madde 4	.62		
Madde 5	.79		
Madde 6	.77		
Madde 7	.75		
Madde 8	.73		
Madde 9	.67		
Madde 10	.73	47.41	.93
Madde 11	.64		
Madde 12	.73		
Madde 13	.75		
Madde 14	.63		
Madde 15	.58		
Madde 16	.71		
Madde 17	.62		
Madde 18	.68		
Toplam Varyans Açıklaması		47.41	
Kaiser Meyer Olkin (KMO)		.94	
Barlett Küresellik Testi Ki Kare		3125.366	
sd		1153	
p		.00	
ToplamCronbach's Alpha		.93	

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları tespit etmeye yönelik araştırmanın ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin görüş ortalama faktör yükünün .58 ile .79 arasında olduğu ve tek boyut altında toplandığı görülmektedir. Araştırmada ölçeğin KMO değerinin 0.94; Barlett testi sonucunun ise χ^2 değerinin 3125.366 olması ve anlamlı çıkması ($p < 0,05$) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Croanbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise .93 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan verilerden ölçeğin yüksek derecede güvenilir seviyede olduğu söylenebilir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Özyeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik algılarına dair 18 maddelik ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre: RMSEA'nın .08, SRMR'ın .0052, χ^2/sd (CMIN/DF)'nin 3.30, GFI'nin .87, CFI'nin .90, AGFI'nin .83 ve NFI'nin .87. Bu bulgular, analiz edilen modelin kabul görebilir ve istenilen uyum seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada Kielblock (2018) tarafından geliştirilen Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde ilk olarak dil eşdeğerlik yapılmıştır. Ardından uzman görüşlerine başvurulmuş her iki ölçekte yer alan maddelerin Türkiye de uygulanabilir olma durumuna bakılmıştır. Son olarak ölçeklerin uygulanabilir olup olmadığını belirlemek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sürecinde kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeğinde maddeler ölçeğin aslında olduğu gibi dört boyut (Vizyon, Farklılaştırma, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Destekler, Genel Uygulamalar) altında toplandığı görülmüştür. Ancak analiz sürecinde 3 madde açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktör yükleri arasındaki iç tutarlık nedeniyle, 2 madde ise doğrulayıcı faktör analizi sürecinde kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olmadığından 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 33 maddeden oluşan kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarını belirlemeye yönelik uyarlama çalışması yapılan ölçeğin her dört boyutu ve ölçeğin genelinin oldukça güvenilir katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile uyarlanan ölçme araçlarından biri de Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliği ölçeğidir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen özyeterlik ölçeğinin tek bir boyut altında toplandığı ve oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Her iki ölçme aracında da katılımcıların yanıtlarını değerlendirmek için belirli standartlar belirlenmiştir. "Tamamen Katılmıyorum" seçeneği, 1 puanlık ağırlıkla ve 1 ile 1.86 arasındaki değer aralığını kapsayacak şekilde ayarlanmıştır. "Çoğunlukla Katılmıyorum" seçeneği için ise 2 puanlık bir

ağırlık belirlenmiş ve bu seçenek 1.87 ile 2.72 arasındaki değerleri içermektedir. "Kısmen Katılmıyorum" seçeneği, 3 puanlık ağırlıkla ve 2.73 ile 3.58 arasındaki değer aralığını kapsar. "Kararsızım" seçeneği 4 puanlık ağırlıkla belirlenmiş olup, bu kategori 3.59 ile 4.44 arasındaki değerleri içermektedir. "Kısmen Katılıyorum" seçeneği, 5 puanlık ağırlıkla ve 4.45 ile 5.30 arasındaki değer aralığını kapsar. "Çoğunlukla Katılıyorum" seçeneği için 6 puanlık bir ağırlık ayarlanmış ve bu seçenek 5.31 ile 6.16 arasındaki değerleri kapsamaktadır. Son olarak, "Tamamen Katılıyorum" seçeneği 7 puanlık ağırlıkla belirlenmiş olup, bu kategori 6.17 ile 7.0 arasındaki değerleri içermektedir. Bu ağırlıklandırma ve sınırlar, değerlendirme sürecinde katılımcıların yanıtlarının standart bir şekilde ölçülmesini sağlamaktadır.

Bu araştırma sürecinde Türkçeye uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, çeşitli araştırma alanlarında değerli birer araç olarak kullanılabilir. Özellikle, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkinliğini değerlendiren çalışmalarda bu ölçekler, öğretmenlerin tutumları ve özyeterlik algılarını ölçerek kapsayıcı eğitim stratejilerinin başarısını anlamada önemli bir değişken olarak ele alınabilir. Benzer şekilde kapsayıcı eğitim politikalarının uygulanabilirliği ve etkinliği üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin bu politikalara yönelik tutum ve algılarını değerlendirmek için kullanılabilirler. Kültürel ve bölgesel karşılaştırmalar yapılırken, farklı kültürel veya coğrafi bölgelerdeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarını karşılaştırmak için de bu ölçeklerin kullanılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan (30/12/2022-331) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* içinde (ss.25-43). Ankara: Pegem A.
- Ayvaz Y. (1995). *Ana bileşenler analizi ve bir uygulama denemesi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Corral, S. & Calvete, E. (2000). Machiavellianism: dimensionality of the mach IV and its relation to self-monitoring in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 3-13.
- Dedeoğlu, H. & Yılmaz-Atman, B. (2022) Eğitimde Kapsayıcılık. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (Ed.), *Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya)* içinde (s.51-85). Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/809511>
- Erkuş, A. (2021). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022). Göç İstatistikleri, Geçici Koruma.
- Güngör, T. A. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <https://serd.artvin.edu.tr/en/download/article-file/1416759>
- Gürbüz, S. (2021). AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi (2. Baskı ed.). *Seçkin Yayıncılık*.
- İslamoğlu, A. H., & Alnıaçık, Ü. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *İstanbul: Beta Yayınevi*.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.baskı) Ankara: Asil Yayınları
- Karaman-Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-318. <https://doi.org/10.1163/157181806778458095>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes*. (Unpublished doctoral dissertations), Justus Liebig University Giessen, Germany, Macquarie University Sydney, Australia
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B., Ekşi, H., ve Otrar, M. (2003). Uyum ölçeği üniversite formunun dilsel eşdeğerlik ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 49-64.
- Kusuma, A. & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 1(3), 24-40. https://www.shanlaxjournals.in/pdf/EDN/V1N3/EDN_V1_N3_003.pdf
- Mantey, E. E. (2014). *Accessibility to inclusive education for children with disabilities: a case of two selected areas in Ghana*. (Unpublished doctoral dissertations), Siegen, Germany.

- Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins. pp. 351-376.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rabi, N. M. & Zulkefli, M. Y. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business And Social Sciences*, 8(11), 1779-1791. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i11/5354>
- Sağlam, H. İ. & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- 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.
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for crosscultural research. *Gastroenterology*. 126,124-128. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2003.10.016>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? (pp. 1-17). In Cary: SAS Institute.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208>
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2 (1) , 23-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1121494>
- Winter, E. & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, NorthernIreland*.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

İletişim/Correspondence

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL

mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Nesih KUŞÇA

kuscanesih2156@hotmail.com

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

		Tamamen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin ifadeler yer almaktadır.							
1.	Eğitim kurumlarımız, kapsayıcı eğitim için uygundur	1	2	3	4	5	6	7
2.	Nitelikli öğretmenler, ders verdikleri sınıflardaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir	1	2	3	4	5	6	7
3.	Sınıftaki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için farklı uygulamalar yapmak zorunda kaldığımda bunalmış hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
4.	Eğitim bütün çocuklara tanınması gereken bir haktır	1	2	3	4	5	6	7
5.	Tüm öğrencilerin farklılaştırılmış ihtiyaçlarını karşılama sürecinde okul dışından (Rehberlik Araştırma Merkezi, Sosyal Hizmetler vb.) yeterli desteği aldığımı hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
6.	Tüm öğrenciler kapsayıcı eğitimde uygun eğitim ve ilgili hizmetleri alacaktır	1	2	3	4	5	6	7
7.	Deneyimlerime dayanarak, rehberlik ve araştırma merkezinin kapsayıcılık için gerekli desteği sağladığına inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
9.	Okulda, tüm öğrencilerin kendilerine özgü eğitim ihtiyaçlarını karşılamada bana destek olacak yeterli personel olduğunu hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
10.	Kapsayıcılık, öğrenciler arasında farklılıkların kabulünü teşvik edecektir	1	2	3	4	5	6	7
12.	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hizmet edecek farklılaştırılmış uygulamalara erişimi bulunmamaktadır.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Tüm çocuklar kapsayıcı sınıflarda eğitim görmelidir	1	2	3	4	5	6	7
14.	Tüm çocuklar, kapsayıcı ortamlarda öğrenme yeteneğine sahiptir	1	2	3	4	5	6	7
15.	Kapsayıcılık uygulamaları, eğitim sistemimizde olumsuz bir değişimi temsil etmektedir.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Doğru destekler sağlandığında kapsayıcılığın işe yarayabileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında, öğrencileri farklılıklarına göre sınıflandırmak doğru değildir.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Öğretim programı bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanırsa her öğrencinin öğrenebileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Dış paydaşlar tarafından sağlanan destek hizmetlerinin zaman kaybı olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Kapsayıcılık felsefesi 'gerçek hayat' ta uygulanamaz.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Deneyimlerime dayanarak, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin tüm öğrencileri sınıfa dahil etme çabalarını desteklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7

23.	Öğretim programlarını uygulama sürecinde her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kaldığımda hayal kırıklığı yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Öğretim programını tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamaya istekliyim.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Kapsayıcı bir eğitimde farklılaştırılmış düzenlemelerin yapılabileceğini hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Kapsayıcı eğitimi uygulamaya koymak için herhangi bir desteğe ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Kapsayıcı bir sınıfta tüm öğrencilerin farklılıklar barındırması çok zor bir durumdur.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi için bireyselleştirilmiş öğrenci değerlendirmesini uyarlamaya istekliyim.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Kapsayıcılık, tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamada en iyi yoldur.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Nitelikli öğretmenler, sınıflarındaki tüm öğrencilere eğitim verebilmek için uygulamalarını farklılaştırabilir.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Sınıf içindeki çeşitlilik öğrenme ortamını zenginleştirir.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Tüm öğrencilerin kendine özgü eğitim ihtiyaçlarını karşılamada destek olacak yeterli kaynak olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Kapsayıcılık, öğrenciler arasındaki farklılıkların anlaşılmasını teşvik edecektir.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Kapsayıcılık, tüm çocukların kapsayıcı sınıflarda eğitim görmesi için değerli bir deneyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Ailelerle işbirliği içinde çalışmak, kapsayıcılığın başarısında önemli bir rol oynar.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Kapsayıcı eğitim nihai olarak toplumun kapsayıcılığa karşı olumlu bir tutum sergilemesini teşvik edecektir	1	2	3	4	5	6	7

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

		Tamamen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerini belirlemeye ilişkin ifadeler yer almaktadır.							
1.	Öğrenci davranışlarına ilişkin beklentilerimi açıkça ifade edebilirim	1	2	3	4	5	6	7
2.	Öğrencilerin öğrettiklerimi ne kadar anladığını doğru bir şekilde ölçebilirim	1	2	3	4	5	6	7
3.	Sınıf içinde agresifleşen ve saldırganlaşan bir öğrenciyi sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Ailelerin okula gelirken kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilirim	1	2	3	4	5	6	7
5.	Sınıf içi olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engelleyici önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim sürecini tasarlama konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7

7.	Öğrencilerin öğrenme konusunda sorun yaşadığında alternatif bir açıklama veya örnek sunabilirim	1	2	3	4	5	6	7
8.	Öğrencilerin okul başarısı için ailelere gereken desteği sunabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Tüm öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesine (Kapsayıcı Eğitim) ilişkin yasalar ve politikalar hakkında çok az şey bilen diğer kişileri bilgilendirme konusunda kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim	1	2	3	4	5	6	7
11.	Öğrenciler için farklı değerlendirme stratejileri kullanabilirim (Portfolyo, Performansa dayalı)	1	2	3	4	5	6	7
12.	Öğrencilerin ikili ve küçük gruplar halinde birlikte çalışmalarını sağlama becerime güvenirim	1	2	3	4	5	6	7
13.	Sınıf içi rahatsız edici davranışları kontrol altına alabilirim	1	2	3	4	5	6	7
14.	Tüm velileri, çocukların okul faaliyetlerine dahil etme becerime güveniyorum	1	2	3	4	5	6	7
15.	Kapsayıcı eğitime yönelik öğrenme tasarım sürecinde alan uzmanlarıyla işbirliği içinde çalışırım	1	2	3	4	5	6	7
16.	Agresif davranan öğrencilerle başa çıkabilirim	1	2	3	4	5	6	7
17.	Üstün yetenekli öğrencilerin zorluklarla başa çıkmasına destek olabilirim	1	2	3	4	5	6	7
18.	Sınıf içerisindeki her öğrencinin öğrenebilmesi için okul paydaşlarıyla birlikte çalışabilirim	1	2	3	4	5	6	7

An Analysis of the Ministry of National Education's Investigation Guide Based on Legal Documents and the Duty of Inspectorate

**Ahmet BULUT, Ministry of National Education, 0000-0003-4954-698X
Erdal TOPRAKÇI, Ege University, 0000-0001-9552-9094**

Abstract

School principals perform the same examination and investigation duties as educational supervisors under the name of the duty of inspector. In this process, one of the most important resources that school principals can benefit from is the Guide to Investigation and Preliminary Investigation. In this respect, it is important how this guide is used by those concerned and its relationship with legal documents. In this study, it was aimed to determine the opinions of school principals and education supervisors (inspectors) who have performed at least one duty as an investigator about the duty as an investigator and the Ministry of National Education's Guidelines for Investigation and Preliminary Investigation and to analyze the Guidelines based on legal documents. Two methods in qualitative design were utilized in the study. The "interview method" was used to obtain opinions on the guide and the "examination of the guide and related legal documents" was carried out by document analysis method. Accordingly, while the study document was the Guideline for Investigation and Preliminary Investigation, the study group consisted of 14 school principals and 6 inspectors who had served as an investigator at least once before, who were selected from among the school principals working in Buca, Bornova, Gaziemir, Karabağlar, Konak districts of Izmir province by maximum variation among purposive sampling methods. In the document analysis part of the research, it was concluded that the guide is largely outdated. Based on the results of the research, it was suggested that the duty of being an investigator should either be taken from the principals or be included in the scope of their training and duties to make it more professional, and that the Investigation and Preliminary Investigation Guide should be constantly updated based on legal and literary documents.

Keywords: educational supervision, MoNE's investigation guide, school principal, inspector, legal document



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1884-1909
DOI
10.17679/inuefd.1389406

Article Type
Research Article

Received
11.11.2023

Accepted
27.12.2023

Suggested Citation

Bulut, A. & Toprakçi, E. (2023). An analysis of the ministry of national education's investigation guide based on legal documents and the duty of inspectorate. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1884-1909. DOI: 10.17679/inuefd.1389406

This article is derived from the first author's master's thesis prepared under the supervision of the second author and accepted by the Educational Sciences Institute of Ege University in May 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be said that school principals are under heavy responsibility and anxiety due to the duty of investigator assigned to them. When the literature is examined, it is seen that school principals think that they are not competent in conducting investigations (Ekinci and Sabancı, 2020). It will not be easy for school principals who have not received adequate training in investigation and investigation to place the investigation on a legal basis in their investigative duties (Şirin and Dal, 2019). According to the findings of Han and Demirtaş (2023), administrative procedures and education at the school were disrupted while the duty of being an investigator was being carried out, school principals were not experts in this field and saw these assignments as a chore, examination and investigation files were not prepared in a healthy way, and the efficiency of assignments was affected. negative effects have emerged. Differently, in the investigations and investigations conducted by Yıldırım (2015) regarding school principals, it was revealed that they received various punishments and most of all, warnings. Because a mistake they make, even if unintentionally, during the investigation they conduct may negatively affect their own professional careers and may cause a wrong decision to be made about the people mentioned in the investigation. It can be stated that school principals need people and resources from which they can benefit in this process. In this context, in the research, school principals and education supervisors (inspectors) who have served as inspectors at least once.

Purpose

It was aimed to determine their views on the duty of inspectorate and the Ministry of National Education Examination Investigation and Preliminary Examination Guide and to analyze the guide based on legal documents. Answers were sought to the following questions:

1. What are the views of school principals and inspectors regarding duty of inspectorate and what are the similarities and differences between them?
2. What are the perceptions of competence of school principals and inspectors regarding the duty of investigation and the similarities and differences between them?
3. What are the opinions of the school principal and inspectors regarding the Examination Investigation and Preliminary Examination Guide and what are the similarities and differences between them?
4. Examination How is the Investigation and Preliminary Examination Guide related to the legal documents it is related to?

Method

In the research, two methods were used in qualitative design. The "interview method" was used to obtain opinions on the guide and the "examination of the guide and related legal documents" was carried out by document analysis method. The study group of the research based on the interview method was 14 school principals and 6 inspectors who had at least one previous the duty of inspectorate, who were selected from among the school principals working in Buca, Bornova, Gaziemir, Karabağlar, Konak districts of Izmir province by maximum variation among the purposeful sampling methods. The "Investigation, Investigation and Preliminary Examination Guide", published by the Ministry of National Education Inspection Board in 2006 and intended to guide those who will carry out investigative duties, and other legal documents whose names or numbers are somehow mentioned in this guide are the working documents of

this research. In addition, the documents that will be the basis for examining the guide based on legal documents, T.R. It was accessed from the Presidential Legislative Information System (<https://www.mevzuat.gov.tr>) website. The first part of the research method was conducted by using a semi-structured interview form with 14 school principals and 6 education supervisors who had carried out at least one duty of inspectorate at least once before and content analysis method was used to analyze the data obtained. In the second part of the research method, it was aimed to examine the Investigation Guide based on legal documents, and content analysis was used at this stage.

Findings

In the study, it was concluded that school principals regarded the duty of inspectorate as an additional duty/angary work assigned to them, while the inspectors thought that it was their main duty as a requirement of their profession. Another result of the study is that the inspectors find themselves sufficient for the duty of inspectorate because they have a better command of the duty of accountability and the details related to this duty as a result of the trainings and preparations they received before the service. School principals do not consider themselves adequate for the duty of inspectorate. According to another result of the research, it was understood that school principals were mostly not aware of the guide during their first duty. However, it is seen that the inspectors have benefited from the guide since their first duties. When the result of the research on the adequacy of the guide is analyzed, it is seen that the guide is accessible but not up to date according to the opinions of the participants. It was seen in the analyses that the laws and regulations referred to in the guide were either repealed or revised with additional articles. When the result for determining the suggestions of the participants for the preparation of the guide is analyzed; it is seen that the participant suggestions are to include more case studies and sample reports on this case study.

Discussion & Conclusion

As a general result of the research, it has been revealed that principals do not want to do the duty of inspectorate and if they are going to do it, it should be included in their job descriptions on a paid basis. Meanwhile, it has been understood that education inspectors do their investigative work better. As a matter of fact, there are findings that inspectors can best fulfill this duty themselves (Han and Demirtaş, 2023; Özmen and Şahin, 2010; Kılıç, Aslanargun and Arseven, 2013; Memişoğlu and Tabak, 2021). On the other hand, another conclusion is that the legal documents on which the guide is based are not up to date. Many studies examining the guidelines developed for the supervision/inspection of many specific educational areas (Akçay-Güngör, 2020; Altunay & Özer, 2021; Toprakçı & Özerten, 2020; Kahraman, 2020; Özdemir & Altuntaş, 2020; Özdemir, Özkanlı, & Altuntaş, 2021; Ölmez-Ceylan and Algam, 2020; Tonbul and Ata-Çiğdem, 2020; Toprakçı and Bulut, 2021; Turan and Çil, 2021; Beytekin and Kaynar, 2021; Ölmez-Ceylan and Yıldız, 2021) revealed similar results. Based on these results, the following recommendations can be made to both practitioners (MEB, Board of Education, Principals, Inspectors, etc.) and researchers:

1. The duty of inspectorate can be included among the primary duties that school principals have to carry out and positive privileges (wages, etc.) can be offered for this duty.

2. The proper fulfilment of the duties related to educational administration and supervision will be possible only if the individuals have knowledge, skills and positive attitudes. Because these fields of administration and supervision require expertise. In this framework, prioritizing the appointment of personnel who have undergone training in educational administration and supervision programs can prevent possible problems with effective administration and supervision.
3. On the digital platform, a user-friendly, interactive, case study, hyperlinked with legal documents, live-assisted and living (continuously updated) examination and investigation guide can be proposed.
4. Depending on the inconsistencies and outdated articles found by analyzing the investigation guide based on legal documents, it can be suggested that the guide be constantly renewed on a legal and literature (educational administration and supervision) basis.

Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme-Soruşturma Rehberinin Yasal Belgeler ve Muhakkiklik (Denetçilik) Görevi Temelinde İncelenmesi

Ahmet BULUT, Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-4954-698X
Erdal TOPRAKÇI, Ege Üniversitesi, 0000-0001-9552-9094

Öz

Okul müdürleri, eğitim denetmenlerinin (müfettişlerinin) yaptığı inceleme ve soruşturma görevinin aynısını muhakkiklik (denetçilik) görevi adı altında yapmaktadır. Bu süreçte okul müdürlerinin yararlanabilecekleri kaynakların başında İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi gelmektedir. Bu açıdan söz konusu rehberin ilgilerce nasıl kullanıldığı ve yasal belgelerle ilişkisi önemlidir. Araştırmada, en az bir kez muhakkiklik görevi yerine getirmiş okul müdürleri ile eğitim denetmenlerinin (müfettişlerinin); muhakkiklik görevi ve Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi'ne ilişkin görüşlerini belirlemek ve rehberi yasal belgeler temelinde analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel desende iki yöntemden yararlanılmıştır. Rehberle ilişkin görüşlerin alınması "görüşme yöntemi" ve "rehberin ve ilişkili yasal belgelerin incelenmesi" ise doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre çalışma dokümanı, İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi iken; çalışma grubu, İzmir ili Buca, Bornova, Gaziemir, Karabağlar, Konak ilçelerinde görevli okul müdürleri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme ile belirlenen daha önce en az bir defa muhakkiklik görevi yürütmüş 14 okul müdürü ve 6 müfettiştir. Araştırmanın görüşme aşamasında sonuç olarak; okul müdürlerinin muhakkiklik görevini angarya bir iş olarak gördükleri, kendilerini muhakkiklik konusunda yetersiz hissettikleri, soruşturma rehberinin bilinirliğinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın doküman analizi kısmında ise rehberin büyük oranda güncel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak muhakkiklik görevin ya müdürlerden alınması ya da daha profesyonel yapılabilmesi adına eğitimleri ve görevleri kapsamına alınması ile İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberinin yasal ve alanyazınsal belgeler temelli sürekli güncellenmesi önerilerinde bulunulmuştur

Anahtar Kelimeler: eğitim denetimi, soruşturma rehberi, okul müdürü, müfettiş, yasal belge



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1884-1909

DOI
10.17679/inuefd.1389406

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.11.2023

Kabul Tarihi
27.12.2023

Önerilen Atıf

Bulut, A. & Toprakçı, E. (2023). Millî eğitim bakanlığı inceleme-soruşturma rehberinin yasal belgeler ve muhakkiklik (denetçilik) görevi temelinde incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1884-1909. DOI: 10.17679/inuefd.1389406

Bu makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı Mayıs 2023'te Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme-Soruşturma Rehberinin Yasal Belgeler ve Muhakkiklik (Denetçilik) Görevi Temelinde İncelenmesi

İnsanların ihtiyaçları iş birliğine olan gereksinimi doğurur ve bu onları toplumsal bir varlık yapar. Gereksinimlerin niteliği hangi yönde bir iş birliği yapılacağını belirler ve her toplum kurumsallarını oluşturur. Her toplumun o topluma has özellikleri bağlamında şekillenen kurumları onu diğer toplumlardan da ayırır. Bu kurumlardan biri de eğitim kurumudur. Eğitim, bireyin, bireysel özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar bağlamında başta kendisi, sonra içinde bulunduğu toplum/ulus ve en sonunda dahil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi sürecidir (Toprakçı, 2017). Bu süreç eğitimi yönetmeyi de kapsar. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere tesis edilen eğitim örgütlerini, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere etkili biçimde işletme, geliştirme ve yaşatma faaliyetidir (Başaran, 2000). Geliştirme ve yaşatmanın ne kadar gerçekleştiğini anlamanın bir yolu yönetimin kendi mahiyetinde yapılan faaliyetleri ve kişileri değerlendirmesidir (Toprakçı ve Bulut, 2021). Değerlendirme; örgütün amaçları doğrultusunda işleyip işlemediğinin, eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi, iyi yönlerin vurgulanması, yeni uygulamaların örgüte tanıtılması bakımından oldukça önemlidir (Çuhadar ve Yılmaz, 2007; Demirtaş ve Akarsu, 2016). İçinde yönetimin yaptığı faaliyetlerin tümünün de olduğu denetim ise daha geniş bir niteliğe sahiptir. Aslan'a (2019) göre, denetim faaliyeti bütün sürecin kontrol edilmesi ve sürece rehberlik etmeyi kapsamaktadır.

Denetim, örgütün belirlenen amaçlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve en üst düzeyde pozitif sonuç alınması adına gerekli tedbirlerin alınarak sürecin geliştirilmesidir. Örgütsel faaliyetlerin, uygun hedefler istikametinde, ilke ve kurallar ile bağdaşır bağdaşmadığının belirlenmesi sürecine denetim denir (Doğan, 2015). Bir toplumsal faaliyet olarak eğitim işinin, eğitimcilerin, eğitim kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin denetlenmesi gerekir. Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcıvan ve Bayraktutan (2010), eğitim denetimini, eğitim sürecinin çıktılarının, eğitimde yapılan uygulamaların, yasal durumlara, hedefe, yapılan planlamalara, mevcut her türlü kaynağa uygun olup olmadığının değerlendirildiği, daha önceden belirlenmiş standartlara ulaşmayı, istenmedik davranışları ortadan kaldırmayı amaçlayan etik kuralların olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak gerekir (Toprakçı ve Özerten, 2020). Nesnel ölçütlerin olması ve kullanılabilmesi için denetim ya da soruşturma rehberi yasalara dayanmalıdır. Eğer dayanmazsa hukuksal ve toplumsal sorunlar çıkar (Toprakçı ve Bakır, 2020). Başar'a (2004) göre denetim, kamu yararı için davranışların kontrol edilmesi sürecidir. Eğitim sistemi içerisinde denetim MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir (Akbal ve Toprakçı, 2021).

Kamu idaresinde konusu suç teşkil eden olayların ilgililerce usulünce soruşturulmasıyla kamu düzeninin sağlanması ve korunması gerçekleşebilir. Böyle durumlarda kanunlara dayandırılan yetkiyle, ilgililerin kanunlara uymasını sağlamak için harekete geçmek ve gerektiğinde de cezai yaptırımlara başvurmak gerekebilir. Devlet yönetimi kapsamında kamu hizmetlerinin sağlıklı ve verimli bir biçimde sunulabilmesini tesis etmek üzere inceleme ve soruşturmalar yürütülmekte; sorumlularla ilgili olarak gerekli işlemler yapılmaktadır. Özellikle, bireysel ve toplumsal geleceğe ilişkin önemine bağlı olarak eğitim ve öğretimin denetimi kritik bir öneme sahiptir. Eğitim öğretim sistemi içerisinde görevli olan kamu çalışanlarının, yönetim ve mesleki çalışmalar sürecinde karşılaşılan sorunlarının incelenip soruşturulması ve bir sonuca bağlanması idarenin en önemli görevlerindedir (MEB, 2006). Görevlilerin soruşturma kapsamında sürece ilişkin planlama yapmaları sürdürülecek soruşturmanın selameti bakımından

önem taşımaktadır. Henüz ifadeler alınmadan görevlendirme yazısında tebliğ edilen soruşturma konusu ve kapsamının net biçimde anlaşılması gerekmektedir. Özmen ve Şahin (2010) çalışmalarında, ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak; soruşturma görev emir yazılarında eksiklikler ve hatalar olduğunu aktarmaktadırlar. Bu gibi durumlarda muhakkiklik (denetçilik) görevlilerinin soruşturma sürecini yürütmekle ilgili belirsizlikler ve sorunlar yaşayabilecekleri söylenebilir.

Birer kamu çalışanı olarak Millî Eğitim Bakanlığı personelinin de uymak durumunda oldukları kurallar vardır ve devlet memuruna yakışır hareket etmek durumundadırlar. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kadrolarda görevli olan ve aynı zamanda kamu çalışanı olan yönetici, öğretmen ve memurların herkes gibi kurallara uymaları gerekmekte iken zaman zaman bilinçli ya da farkında olmadan kurallara uymayanlar ile karşılaşmaktadır (Çelik, 2010). Suç işlediğine dair kendisiyle ilgili iddialar olan personelin söz konusu suçu işleyip işlemediğinin araştırılması yani soruşturma yürütülmesi gerekmektedir (DMDY, 2021). Bahse konu soruşturmanın yürütülmesi için Millî Eğitim Bakanlığı dahilindeki soruşturmalarda muhakkik olarak daha çok okul müdürleri görevlendirilmektedir. Soruşturmanın usule uygun ve mağduriyete sebebiyet vermeyecek şekilde yürütülmesi kendisine muhakkiklik görevi verilen kişinin bilgi ve becerisine bağlıdır. Okul müdürlerinin kapsamlı bir eğitim almamış olmaları, sadece kısa süreli bir hizmet içi eğitim almaları, soruşturma yürütme konusunda yetkinliklerini tartışılır hale getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin soruşturma yürütme konusunda kendilerinin yeterli olmadıklarını düşündükleri görülmektedir (Ekinci ve Sabancı, 2020). İnceleme soruşturma konusunda yeterli oranda eğitim almamış okul müdürlerinin yürütecekleri muhakkiklik görevinde soruşturmayı yasal bir zemine oturtmaları kolay olmayacaktır (Şirin ve Dal, 2019). Han ve Demirtaş (2023)'in tespitlerine göre muhakkiklik görevi yerine getirilirken okuldaki yönetsel işlemler ve eğitim-öğretimin aksadığı, okul müdürlerinin bu işin uzmanı olmadıkları ve bu görevlendirmeleri angarya bir iş olarak gördükleri, inceleme ve soruşturma dosyalarının sağlıklı bir şekilde hazırlanmadığı, görevlendirmelerin verimi olumsuz etkilediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Farklı olarak Yıldırım (2015) tarafından okul müdürleri ile ilgili açılan inceleme ve soruşturmalarda onların da çeşitli cezalar aldıkları ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin okullarını yönetirken dayandıkları güç kaynakları (Karakaş ve Kırbaç, 2019) ne olursa olsun, kendilerine verilen muhakkiklik görevi nedeniyle ağır bir sorumluluk ve endişe içinde oldukları söylenebilir. Çünkü yürüttükleri soruşturmada istemeden de olsa yapacakları bir hata hem kendi mesleklerini hem güç kaynaklarını olumsuz etkileyebilir hem de soruşturmada adı geçen kişiler hakkında yanlış bir karar uygulanmasına neden olabilirler. Bu süreçte okul müdürlerinin yararlanabilecekleri kişi ve kaynaklara ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Yararlanılabilecek kişi olarak başta tecrübeli okul müdürü meslektaşları ve müfettişler kabul edilmektedir. Buna göre meslektaşlarından hangi ceza teklifinin uygun olacağı, müfettişlerden ise soruşturma sürecinde ifade alınması konularında yararlanmaktadırlar (Ayvaz, 2017). İhtiyaç duyulan yardımla alakalı olarak öncelikle okul müdürleri ve müfettişlerle konuşarak sorulara cevap arandığı, yazılı kaynaklar ve/veya herhangi bir rehberden yararlanma tercihinde bulunma ile ilgili alanyazında bir tespite rastlanmadığı söylenebilir. Bu boşluğun dolmasına bir nebze olsun katkı sağlamak adına bu kapsamda araştırmada, en az bir kez muhakkiklik görevi yerine getirmiş okul müdürleri ile eğitim denetmenlerinin (müfettişlerinin); muhakkiklik görevi ve Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi'ne

ilişkin görüşlerini belirlemek ve rehberi yasal belgeler temelinde analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürü ve müfettişlerin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Okul müdürü ve müfettişlerin muhakkiklik görevine dair yeterlik algıları ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Okul müdürü ve müfettişlerin İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberine ilişkin görüşleri ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberinin yasal belgeler ile ilişkisi nasıldır?

Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgubilim deseninde amaç bireylerin (Daha önce muhakkiklik görevinde bulunmuş okul müdürleri ile eğitim denetmenler) bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları belirlemektir. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

2. Çalışma Grubu ve Dokümanı

Araştırmanın görüşme yöntemine dayalı çalışma grubu; İzmir ili Buca, Bornova, Gaziemir, Karabağlar ve Konak ilçelerinde görevli okul müdürleri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme ile belirlenen daha önce en az bir defa muhakkiklik görevi yürütmüş 14 okul müdürü ve 6 müfettiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlikli araştırılmasına fırsat sağlamaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olgunun olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise amaç, göreceli olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya dahil olan çalışma grubuna ait değişkenler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubu değişkenleri frekans dağılımları

Değişken	Değer	f
Cinsiyet	Erkek	16
	Kadın	4
Görev	Okul Müdürü	14
	Müfettiş	6
Öğrenim Düzeyi	Lisans	12
	Lisansüstü	8
Muhakkiklik Görev Sayısı	1- 5	3
	6- 10	5
	11- 15	2
	26 ve üzeri	10

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan katılımcıların 16’sı (%80) erkek, 4’ü (%20) kadın, 14’ü (%70) okul müdürü, 6’sı (30) müfettiştir. Yine araştırma katılımcıların 12’si

(%60) lisans düzeyinde, 8'i (%40) lisansüstü düzeyde öğrenime sahiptirler. Son olarak araştırmaya dahil olan katılımcıların yürüttükleri muhakkiklik görev sayılarına bakıldığında; 3'ünün (%15) 1-5 arası, 5'inin (%25) 6-10 arası, 2'sinin (%10) 11-15 arası ve 10'unun (%50) 26 ve daha fazla sayıda muhakkiklik görevi yürüttükleri görülmektedir.

Araştırmanın doküman incelemesi yöntemine dayalı kısmı itibarıyla çalışma dokümanları, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından 2006 yılında yayımlanan ve muhakkiklik görevi yürütecek kişilere rehberlik etmesi amaçlanan "İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi" ve bu rehberde bir şekilde ismi ya da numarası zikredilen diğer yasal belgelerdir. Ayrıca rehberin yasal belgeler temelinde incelenmesine kaynaklık edecek belgelere, T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi (<https://www.mevzuat.gov.tr>) internet sitesinden ulaşılmıştır.

3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında temelde iki yöntemden yararlanılmıştır. Rehberle ilişkin görüşlerin alınması "görüşme yöntemi" ve "rehberin ve ilişkili yasal belgelerin incelenmesi" ise doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, düşüncelerine, niyetlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede kullanılan veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek: 2013). Doküman incelemesi ise (rehberin ve ilişkili yasal belgeler), resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir veri toplama sürecidir (Ekiz, 2009). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu temel gerekçeler ışığında, çalışmada verilerin toplanabilmesi için iki ayrı araç kullanılmıştır.

3.1. Görüşme İçin Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın daha önce en az bir kez muhakkik olarak görevlendirilmiş okul müdürleri ile eğitim denetmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme-Soruşturma Rehberi'ne ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı kısmı için "Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin en önemli avantajı sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunmasıdır (Karasar, 2009). Görüşme formu ve uygulamasının inandırıcılığını sağlamak için eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışmaları olan ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir doçent doktorun ve iki profesörün görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine bağlı olarak görüşme soruları yenilenmiş ve son haline getirilmiştir. Bu haliyle form, bir okul müdürüyle pilot uygulamada kullanılmış, görüşme formunun anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bu aşamalar sonucunda yapılan düzenlemelerle görüşme formunun inandırıcılık ve aktarılabilirliği sağlanmış ve veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin amaca hizmet etmesini sağlamak üzere ise tutarlık ve teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Görüşme formu yapı bakımında iki bölüm içermektedir. Birinci bölümde çalışma grubundaki okul müdürü ve müfettişlerin demografik bilgilerini toplamaya dönük dört soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise muhakkiklik görevinin katılımcılar için ne ifade ettiği, Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme-Soruşturma Rehberi'nin tanınırlığı, kapsamı ve işlevselliğine ilişkin görüşleri ortaya koyması hedeflenen 4 soru yer almıştır. Sorular şöyledir;

1. Muhakkiklik görevi size ne ifade etmektedir?
2. Kendinizin muhakkiklik görevi ile ilgili yeterliğini nasıl değerlendirirsiniz?
3. İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberinin yasal belgeler ile ilişkisi nasıldır?

3.2. Doküman İnceleme İçin Kullanılan Veri Toplama Aracı

Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı ikinci kısımda dokümanı anlama aşaması için inceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi (soruşturma rehberi ya da rehber olarak anılacaktır) ve ilgili yasal düzenleme metinleri detaylı biçimde incelenmiştir. “Doküman incelemesi” tekniği (a) Dokümanlara ulaşma, (b) Dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (c) Dokümanları anlama, (d) Veriyi analiz etme, (e) Veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Forster, 1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizi aşamasında İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi mevcut ve yürürlükte olan mevzuatlar ile karşılaştırılmış, yasal düzenleme, değişiklik ve iptaller çerçevesinde rehberin güncelliği ve mülga maddeler belirlenmeye çalışılmıştır.

4. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi iki kısımda gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada okul yöneticileri ve müfettişlerin muhakkiklik görevine ve soruşturma rehberine ilişkin görüşleri, ikinci aşamada ise rehber bir bütün olarak ve rehberde gönderme yapılan yasal belgeler ile ilişkisi analiz edilmiştir.

Araştırma yönteminin ilk kısmı daha önce en az bir kez muhakkiklik görevi yürütmüş 14 okul müdürü ve 6 eğitim denetmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yürütülmüş ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu aşama için katılımcılardan görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler herhangi bir işleme tabi tutulmadan olduğu gibi müfettiş olan katılımcılar M1, M2, M3, şeklinde, okul yöneticisi katılımcılar OY1, OY2, OY3. ... şeklinde isimlendirilerek kayıt altına alınmıştır. Verilen cevaplar üzerinden içerik analizi yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlardan kategoriler, buna bağlı olarak ise temalar biçimlenmiştir. Örneğin, okul yöneticisi OY13 ile yapılan görüşmede; “Muhakkiklik görevi size ne ifade etmektedir?” sorusu yöneltilmiş ve “Müdürün görevi olmaması gereken angarya bir iş” cevabı alınmıştır. Bu cevaptan hareket ile “Angarya-İş yükü” kodu oluşturulmuştur. Bir başka örnekte okul müdürü OY11’e sorulan “Rehberin Amaçsal işlevselliğini gösteren özellikleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdiği “Fiilin karşılığında yaptırımı olduğunun görülmesi, bilinmesine hizmet ediyor rehber. Dolayısı ile suçun işlenmesi noktasında caydırıcı etkisi oluyor...” cevabından “Caydırıcı” kodu oluşturulmuştur. Diğer cevaplardan oluşturulan kodlar bütün olarak değerlendirilerek “Öznel” kategorisi oluşturulmuş, bu kategorilere dayalı biçimde ise “Müdürlerin Muhakkiklik Görevine İlişkin Görüşleri” teması oluşturulmuştur.

Araştırma yönteminin ikinci kısmında Soruşturma Rehberinin yasal belgeler temelinde incelenmesi hedeflenmiş ve bu aşamada da içerik analizinden yararlanılmıştır. Rehberde mevcut olan her bir bölüm ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Rehber bölümlerinin her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesi kapsama ilişkindir. Bu yolla elde edilen verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. “Geçerlik ve güvenilirlik sağlama”, “Kodlama ve tema geliştirme” ve “Raporlaştırma” bu sürecin aşamalarıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda gerektiği ölçüde okumalar yapılmış, notlar alınmış ve kod, kategori ve temalar şekillendirilmiştir. Sonuç olarak rehberin yasal belgeler ile ilişkisinde “Rehberin Yasal Belgelerle Tutarlılığı” ve “Yasal Belgelerle Tutarsızlık” şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Mevcut kategoriler altında ise “Yasal dayanağa uygunluk”, “Yasal dayanağın güncel olmaması”, “Yasal

dayanak belirsizliği”, “Yasal dayanaklara eksik gönderme” şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Veriler yer yer sayılarla da desteklenerek ifadelendirilmiştir.

5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik, nicel çalışmalardan farklı biçimde yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine “inanılrlık”, “sonuçların doğruluğu ve “araştırmacının yetkinliğı” gibi ifadelerin tercih edilmesi daha doğru olacaktır (Krefting, 1991; akt. Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda, inanılrlığı sağlamanın en etkin yolu, katılımcılar ile uzun süreli etkileşimdir. Veri toplamak için yeterli sürenin ayrılması, çalışma grubunun kültürü, dili ya da görüşlerini anlamak için araştırmacılara derinlemesine anlayış kazandırır. Yapılan görüşmelerin süresi arttıkça katılımcılarda güven duygusu gelişecek ve verilen cevaplar daha samimi olabilecektir (Başkale, 2016). Araştırmada, inanılrlığı sağlamak üzere verilerin toplanması sürecinde çalışma grubundaki her katılımcı ile yeterli süreler ayrılarak veriler toplanmıştır.

Araştırma konusunda genel bilgiye ve araştırma yöntemleri konusunda uzmanlığa sahip kişilerden, hazırlanan veri toplama aracının incelemesinin istenmesi inanılrlık konusunda alınabilecek bir önlemdir. Uzman incelemesi olarak bilinen (Creswell, 2017) bu yöntem ile uzmandan araştırmanın yönetime ilişkin tüm süreçlerinde yararlanır. Başkale (2016)'-ye göre araştırma deseninden toplanan verilere, yapılan analizlerden sonuçların yazımına kadar geçen her bir süreçte yardım alınan uzman danışman eleştirel bir bakış açısı ortaya koyar ve yazara dönüt verir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış form ile toplanan cevaplar, tasnif edilerek temalar oluşturulmuştur. Temalar, araştırmacı tarafından kodlanmış ve nitel araştırmalar konusunda uzman öğretim üyesine kontrol ettirilmiştir. Araştırmaya dahil olan okul müdürü ve müfettiş görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Veriler birden fazla kaynaktan (okul müdürü ve müfettiş) toplanmıştır. Bu sayede çeşitleme elde edilmiştir. Uzman görüşü alma, doğrudan alıntılara yer verme, çeşitleme yoluna gitme, birden fazla araştırmacıyı dahil etme araştırmanın güvenirliğini artırılabilir unsurlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen kod, kategori ve temalar incelenmesi için uzman danışmanın görüşüne sunulmuştur. Bu sayede uygun görüş alınarak “teyit incelemesi” stratejisi sağlanması hedeflenmiştir.

Bu araştırma için, Ege Üniversitesi kurumundan (Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğı Kurulu Kurulunun 05/10/2021 tarihli E-85553214-050.06.04-346401 sayılı kararı ile) etik izin alınmıştır.

Bulgular

1. Okul müdürü ve müfettişlerin muhakkiklik görevlerine ilişkin görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ait bulgular

Okul müdürü ve müfettişlerin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların kendilerine yöneltilen “Muhakkiklik görevi size ne ifade etmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar, araştırmanın amaçlarına dönük olarak 6 başlıkta kodlanmış, birbiri ile ilişkili olan kodlar nesnel boyut ve öznel boyut olmak üzere 2 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 2*Muhakkiklik algılarına ilişkin kategori ve kod dağılımı*

Tema	Kategori	Kodlar	n
Müdürlerin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri	Nesnel boyut	Adalet-Yargı	4
		İnceleme-Soruşturma	2
		Görev	8
	Öznel boyut	<i>Angarya – İş Yükü</i>	10
		Mesuliyet-Sorumluluk	2
		Stres - Sıkıntı	2
Müfettişlerin Muhakkiklik Görevine İlişkin Görüşleri	Nesnel boyut	Adalet-Yargı	2
		İnceleme-Soruşturma	3
		Görev	1
	Öznel boyut	Angarya – İş Yükü	1
		<i>Mesuliyet-Sorumluluk</i>	3
		Düzeltilme- Geliştirme	1
		Stres - Sıkıntı	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul müdürleri muhakkiklik görevini Adalet–Yargı, İnceleme-soruşturma ve Görev kavramlarına yaptıkları vurguyla Nesnel kategoride ele alırken; Öznel kategoride ise Angarya–iş yükü, Mesuliyet-sorumluluk ve Stres-Sıkıntı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Müfettişler de benzer olarak muhakkiklik görevinden anladıklarını Adalet–Yargı, İnceleme-soruşturma ve Görev kavramlarını biçimleyen vurgularıyla “Nesnel” boyut; “Angarya–iş yükü”, Mesuliyet-sorumluluk, Düzeltilme-Geliştirme ve Stres-Sıkıntı kavramlarına yaptıkları göndermelerle de “Öznel” boyut kategorisinde ifade etmişlerdir.

Yukarıda yer alan bulgulara bakıldığında okul müdürleri ve müfettişlerin muhakkiklik görevine ilişkin algılarının Öznel kategoride farklılaştığı görülmektedir. Buna göre Müfettişler muhakkiklik görevini Öznel kategoride daha çok Mesuliyet-Sorumluluk olarak nitelendirirken okul müdürleri muhakkiklik görevini Angarya–İş Yükü olarak değerlendirmektedir. Okul müdürleri ve müfettişlere görüşmelerde kendilerine sorulan sorulara verdikleri; “*Angarya ve stres*” (OY10) “*Müdürün görevi olmaması gereken angarya bir iş*” (OY13), “*Mesleğim gereği titizlikle yerine getirmem gereken idari soruşturma sürecidir*” (M2) cevaplar, “Öznel” kategoride değerlendirilen görüşlere örnek olarak gösterilebilir.

2. Okul müdürleri ve müfettişlerin muhakkiklik görevine dair yeterlik algıları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ait bulgular

Okul müdürü ve müfettişlerin muhakkiklik görevinde kendilerini yeterli bulmalarına ilişkin algıları, görüşmede sorulara verdikleri cevaplara dayalı olarak yapılan içerik analiziyle elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Katılımcıların ilk muhakkiklik görevine ilişkin yeterlik algısıyla ilgili kategori ve kod dağılımı*

Tema	Kategori	Kodlar	n
Yeterlik Algısı	Müfettiş	Evet	5
		Kısmen	1
	Okul Müdürü	Evet	6
		Hayır	5
		Kısmen	3

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan müfettişler yürüttükleri ilk muhakkiklik görevinde kendilerine ilişkin yeterlik algıları *Evet* ve *Kısmen* şeklindedir. Okul müdürlerinin yürüttükleri ilk muhakkiklik görevinde kendilerine ilişkin yeterlik algıları ise *Evet*, *Hayır* ve *Kısmen* olarak ifade edilmiştir. Yukarıda verilen bulgular değerlendirildiğinde müfettiş ve okul

müdürlerinin ilk muhakkiklik görevindeki yeterlik algılarının farklılaştığı görülmektedir. Buna göre müfettiş kendisini daha çok yeterli görürken, okul müdürlerinin azı kendini yeterli olarak değerlendirmektedirler.

Okul müdürleri ve müfettişlerle yapılan görüşmelerden toplanan cevapların analiziyle elde edilen bulgulardan “Müfettiş” kategorisini biçimleyen “Evet” ve “Kısmen” kodlarına ilişkin müfettiş görüşlerine örnek olan birkaç ifade şöyledir: “Eğitimin içinden geldiğimiz ve dahi bu hususta yeterli eğitim almamızın yanında, kurum idareciliği görevlerini de ifa etmiş olduğumuzdan yeterlilik açısından herhangi bir sıkıntı yaşamadım” (M3). “Görev öncesi uzun, çok düzenli ve kaliteli eğitim (Üniversite) verildiği için iyi düzeyde yeterli buldum” (M5). Okul müdürleri ve müfettişlerle yapılan görüşmelerden toplanan cevapların analiziyle elde edilen bulgulardan “Okul müdürü” kategorisini biçimleyen “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” kodlarına ilişkin okul müdürü görüşlerine örnek ifadeler ise “Hakkıyla yapabilme konusunda endişelendim.” (OY5). “Acemilik yanlış yapmaktan çekindim.” (OY10) şeklindedir

Yürütülen ilk muhakkiklik görevine ilişkin yeterlik algılarının müfettişler lehinde farklılaşması alınan eğitim ile açıklanabilir. Okul müdürü ve müfettişlerin yapılan görüşmelerde kendilerine sorulan soruya verdikleri cevapların analiziyle elde edilen bu saptamanın kaynağı olabilecek cevaplara örnek olarak “2 Yıl eğitim enstitüsü, 2 Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi EYYPE ve 4 Gazi Eğitim Fakültesi EYYPE bölümünde eğitim gören birisi olarak, herhalde yeterli buldum” (M6) ve “Kapalı kutudan bir şey çıkacakmış gibi hissettim” (OY1) verilebilir.

3. Okul müdürü ve müfettişlerin Rehberlere dair görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ait bulgular

3.1. Okul müdürü ve müfettişlerin görüşlerine göre Rehberin ‘amaçsal işlevine’ ilişkin benzerlik ve farklılıklar

Rehber, müfettişler ve muhakkiklik görevi yerine getirecek olan okul müdürlerinin istifade etmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda rehberin, sürecin sağlıklı ve nitelikli biçimde herhangi bir aksaklığa ve mağduriyete mahal vermeden yürütülmesine hizmet etmesi umulur. Okul müdürü ve müfettişlerin rehberin amaçsal işlevine ilişkin algıları, Tablo 4’te görüldüğü gibi okul müdürleri ve müfettişlere sorulan sorulara verdikleri cevaplar 7 kodu biçimlemiştir. Birbiri ile ilişkili olan kodlar ise “Yol gösterici” ve “Standartlaştırıcı” olmak üzere 2 kategoriye biçimlemiştir.

Tablo 4

Rehberin amaçsal işlevine ilişkin görüşlerin kategori ve kod dağılımı

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Müdürlerin Rehberin Amaçsal İşlevine İlişkin Görüşleri	Yol gösterici	Pratiklik	7
		Kavramsal açıklık	4
		Örnek vaka içermesi	3
	Standartlaştırıcı	Objektif	6
		Yasal temelli	4
		Caydırıcı	2
Müfettişlerin Rehberin Amaçsal İşlevine İlişkin Görüşleri	Yol gösterici	Çok yönlülük	2
		Pratiklik	3
		Kavramsal açıklık	2
	Standartlaştırıcı	Örnek vaka içermesi	1
		Objektif	2
		Yasal temelli	2
	Caydırıcı	1	
	Çok yönlülük	1	

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul müdürleri rehberin amaçsal işlevini *Pratiklik, Kavramsal açıklık, Örnek vakalar* kavramlarına vurguyla *Yol Gösterici* kategorisinde, *Objektif, Yasal temelli, Caydırıcı* ve *Çok yönlülük* kavramlarıyla *Standartlaştırıcı* kategorisinde ele almaktadırlar. Müfettişler de *Pratiklik, Kavramsal açıklık, Örnek vakalar* kavramlarıyla *Yol Gösterici* kategorisinde, *Objektif, Yasal temelli, Caydırıcı* ve *Çok yönlülük* kavramlarıyla *Standartlaştırıcı* kategorisinde ele almaktadırlar. Tablo 4'e göre okul müdürleri ve müfettişlerin rehberin amaçsal işlevine ilişkin algıları benzerdir. Okul müdürü ve müfettişlerin yapılan görüşmelerde kendilerine sorulan soruya verdikleri cevapların analiziyle elde edilen bu saptamanın kaynağı olabilecek cevaplara örnek olarak "*Raporun hazırlığında sıralı olarak kolayca hazırlamaya yardım ediyor*" (OY1) ve "*Soruşturma sürecinde kullanıcıya net bilgi veriyor*" (M6) verilebilir.

3.2. Okul müdürü ve müfettişlerin 'rehberden haberdar olmalarıyla' ilgili görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar

Okul müdürü ve müfettişlerin rehberden haberdar olmalarına ilişkin cevapları Tablo 5'te görüldüğü gibi 6 kod ortaya çıkarmıştır. Birbiri ile ilişkili olan kodlar ise "Haberdar olma kaynağı", "Haberdar olma zamanı" ve "Yararlanmaya başlama zamanı" olmak üzere 3 kategoriye biçimlemiştir.

Tablo 5.

Rehberden haberdar olmaya ilişkin kategori ve kod dağılımı

Tema	Kategori	Kodlar	n
Müfettişlerin rehberden haberdar olmaları	Haberdar olma kaynağı	Alınan eğitimde	5
		Yürütülen	1
	Haberdar olma zamanı	Hizmet öncesinde	5
		Hizmet içinde	1
Yararlanmaya başlama zamanı	İlk görev sırasında	6	
Müdürlerin rehberden haberdar olmaları	Haberdar olma kaynağı	Alınan eğitimde	3
		Yürütülen	11
	Haberdar olma zamanı	Hizmet öncesinde	2
		Hizmet içinde	12
Yararlanmaya başlama zamanı	İlk görev sırasında	3	
		Sonraki	11

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul müdürleri ve müfettişlerin rehberden haberdar olmalarına ilişkin görüşlerinin *Haberdar olma kaynağı* kategorisinde "*Haberdar olma zamanı*" kategorisinde ve "*Yararlanmaya başlama zamanı*" kategorisinde farklılaşma görülmektedir. "*Haberdar olma kaynağı*" kategorisinde müfettişler *Alınan eğitim* olarak, okul müdürleri ise *Yürütülen* olarak nitelendirmektedirler. "*Haberdar olma zamanı*" kategorisinde müfettişler *Hizmet öncesinde* olarak, okul müdürleri ise *Hizmet içinde* olarak nitelendirmektedirler. "*Yararlanmaya başlama zamanı*" kategorisinde ise müfettişler *İlk görev sırasında* olarak, okul müdürleri ise *Sonraki* olarak nitelendirmektedirler. Rehberden haberdar olmayla ilgili okul müdürleri ve müfettiş görüşlerinde tespit edilen farklılaşmaya kaynak olan şu ifadeler örnek olarak verilebilir: "*Eğitim sonucunda*" (OY6), "*Meslek içi iletişimden*" (M3).

3.3. Okul müdürü ve müfettişlerin 'rehberden yararlanma sürecine' ilişkin görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar

Okul müdürü ve müfettişlerin rehberin kullanımına ilişkin algıları, Tablo 6'da görüldüğü gibi 8 kodu biçimlemiştir. Birbiri ile ilişkili olan kodlar "Yardım alma durumu", "Kimden", "Nasıl bir yardım" ve "Yardımanın yeterliliği" olmak üzere 4 kategoriye biçimlemiştir.

Tablo 6*Rehberden yararlanma sürecine ilişkin kategori ve kod dağılımı*

Tema	Kategori	Kodlar	n
Müdürlerin rehberin kullanımına ilişkin yardım alma ve etkililiği	Yardım Alma Durumu	Aldım	10
		Almadım	4
	Kimden (Yardım alınmışsa)	Müfettiş	6
		Tecrübeli Muhakkik	4
	Nasıl bir yardım (Yardım alınmışsa)	Sözlü-Yüz yüze	10
		Yazılı	-
Yardımanın yeterliliği (Yardım alınmışsa)	Yeterli	8	
	Kısmen	2	
Müfettişlerin rehberin kullanımına ilişkin yardım alma ve etkililiği	Yardım Alma Durumu	Aldım	1
		Almadım	5
	Kimden (Yardım alınmışsa)	Müfettiş	1
		Tecrübeli Muhakkik	-
	Nasıl bir yardım (Yardım alınmışsa)	Sözlü-Yüz yüze	1
		Yazılı	-
Yardımanın yeterliliği (Yardım alınmışsa)	Yeterli	1	
	Kısmen	-	

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan katılımcıların rehberi kullanma ve yararlanmaya başlamaları ile yararlanma sürecinde başka kişilerden yardım alıp almadıkları, almışlar ise nasıl yardım alındığı, alınan yardımı yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin olarak kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu kapsamda Tablo 6’da görüldüğü gibi okul müdürleri rehberden yararlanma sürecini *Aldım*, *Almadım* kavramlarıyla *Yardım alma durumu* kategorisinde; *Müfettiş*, *Tecrübeli muhakkik* kavramlarıyla *Kimden* kategorisinde; *Sözlü-yüz yüze* kavramıyla *Nasıl bir yardım* kategorisinde; *Yeterli*, *Kısmen* kavramlarıyla *Yardımanın yeterliliği* kategorisinde ele almaktadırlar. Müfettişler ise rehberden yararlanma sürecini, *Aldım*, *Almadım* kavramlarıyla *Yardım alma durumu* kategorisinde; *Müfettiş* kavramıyla *Kimden* kategorisinde, *Sözlü-yüz yüze* kavramıyla *Nasıl bir yardım* kategorisinde ve *Yeterli* kavramıyla *Yardımanın yeterliliği* kategorisinde değerlendirmektedirler.

Yukarıda yer alan bulgulara bakıldığında okul müdürleri ve müfettişlerin rehberden yararlanma sürecine ilişkin görüşlerinin *Yardım alma durumu* kategorisinde farklılaşma görülmektedir. Okul müdürleri bu kategoride rehberden yararlanma sürecine ilişkin daha fazla sayıda *Aldım* derken bu sayı müfettişlerde daha düşüktür. Rehberden yararlanma sürecinde yardım aldığını ifade eden okul müdürlerinin *Kimden* kategorisinde en fazla *Müfettiş* ve *“Tecrübeli muhakkik”* ifadelerine yer vermişlerdir.

3.4. Okul müdürü ve müfettişlerin ‘Rehberin kullanılabilirliğine’ ilişkin görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar

Okul müdürü ve müfettişlerin rehberin kullanılabilirliğine ilişkin algıları, verdikleri cevaplar bağlamında, Tablo 7’de görüldüğü gibi, 5 koda toplanmıştır. Birbiri ile ilişkili olan kodlar “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere 2 kategoriye biçimlemiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul müdürleri rehberin kullanılabilirliğine dair *Erişilebilir*, *Güncel*, *Pratik* kavramlarıyla *Olumlu* kategoride, *Erişimi güç*, *Güncellenmeli* kavramlarıyla *Olumsuz* kategoride nitelendirilmektedirler. Müfettişler ise rehberin kullanılabilirliğine ilişkin *Erişilebilir*, *Pratik* kavramlarıyla *Olumlu* kategoride ve *Güncellenmeli* kavramıyla *Olumsuz* kategoride nitelendirilmektedirler.

Tablo 7*Rehberinin kullanılabilirliğine ilişkin kategori ve kod dağılımı*

Tema	Kategori	Kodlar	n
Müdürlerin rehberin erişim ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri	Olumlu	Erişilebilir	8
		Güncel	2
		Pratik	4
	Olumsuz	Erişimi Güç	2
		Güncellenmeli	11
Müfettişlerin rehberin erişim ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri	Olumlu	Erişilebilir	5
		Güncel	-
		Pratik	1
	Olumsuz	Erişimi Güç	-
		Güncellenmeli	6

Tablo 7’de yer alan bulgulara bakıldığında okul müdürleri ve müfettişlerin rehberin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin rehberin erişilebilir olması bakımından *Olumlu* kategorisinde benzerlik gösterdiği, rehberin güncelliği bakımından ise *Olumsuz* kategoride farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, mevcut rehberin güncel olmadığını müfettişler daha fazla dile getirmektedirler.

Okul müdürleri ve müfettişlerle yapılan görüşmelerden toplanan cevapların analiziyle elde edilen bulgulardan *Olumsuz* kategorisini biçimleyen *Erişimi güç* ve *Güncellenmeli* kodlarına ilişkin örnek olan birkaç ifade şöyledir: “*Sürekli güncellenmesi*” (OY9, OY11). “*Yeni basımlar yapılarak, kurum ve kuruluşlara dağıtılabilir. MEB sayfasında yayımlanabilir*” (M3). “*Teftiş Kurulu Başkanlığı kurumsal web sitesi üzerinden tüm paydaşların erişimine açık olmalı*” (M1)

3.5. Okul müdürü ve müfettişlerin ‘Rehberin işe yararlılığına ilişkin görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar

Tablo 8’de görüldüğü gibi, okul müdürü ve müfettişlerin rehberin işe yararlılığına ilişkin algıları, okul müdürleri ve müfettişlere sorulan sorulara verdikleri cevaplar bağlamı 2 kodu biçimlemiştir. Birbiri ile ilişkili olan kodlar ise “*Olumlu*” ve “*Olumsuz*” olmak üzere 2 kategoride toplanmıştır.

Tablo 8*Rehberin yararlılığına ilişkin kategori ve kod dağılımı*

Tema	Kategori	Kodlar	n
Müfettiş görüşlerine göre rehberin yararlılığı	Olumlu	Kapsamlı	4
	Olumsuz	Sınırlı	2
Müdürlerin görüşlerine göre rehberin yararlılığı	Olumlu	Kapsamlı	6
	Olumsuz	Sınırlı	7

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul müdürleri rehberin yararlılığına dair *Kapsamlı* kavramıyla *Olumlu* kategoride, *Sınırlı* kavramıyla *Olumsuz* kategoride nitelendirilmektedirler. Müfettişler de rehberin yararlılığına ilişkin *Kapsamlı* kavramıyla *Olumlu* kategoride ve *Sınırlı* kavramıyla *Olumsuz* kategoride nitelendirilmektedirler.

Okul müdürleri ve müfettişlerin “*Olumlu*” kategorisini biçimleyen “*Kapsamlı*” koduna ilişkin görüşlere örnek olacak iki ifade “*Mevzuat güncellemelerine açık ve erişime kolay olması ve tüm kurum türleri için düzenlenmiş olmasını işlevsel özellikleri olarak belirtebiliriz*” (M1) ve “*Yol gösterici olması, yasal dayanakları ortaya koyması, nasıl ve ne şekilde hareket edeceği konusunda yönlendirici olması yönünden son derece işlevsel. Güncel mahkeme kararları eklenerek yeni baskıların olması gerekir, bu yönüyle eksik*” (M3) şeklindedir. Öte yandan

“Olumsuz” kategorisini biçimleyen “Sınırlı” koduna ilişkin birkaç görüş ise; “Belge örnekleri çok işlevsel, kullanışlı. Mevzuat içeriği çok değiştiği için işlevsel değil” (M4) ve “Soruşturma raporunun hazırlanması konusunda yetersiz raporlar eksik kalıyor” (OY5) şeklindedir.

Yukarıda yer alan bulgulara bakıldığında okul müdürleri ve müfettişlerin rehberin yararlılığına ilişkin kapsayıcılığıyla “Olumlu” şeklindeki görüşlerinde benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan sınırlılığıyla “Olumsuz” şeklindeki görüşlerinde ise farklılıklarını anlaşılmaktadır.

3.6. Okul müdürleri ve müfettişlerin “rehbere yönelik önerileri” arasındaki benzerlik ve farklılıklar

Tablo 9’da görüldüğü gibi, okul müdürü ve müfettişlerin rehbere yönelik önerileri, okul müdürleri ve müfettişlerin verdikleri cevaplar bağlamı 4 kodu biçimlemiştir. Birbiri ile ilişkili olan kodlar ise “İçeriksel” ve “Yapısal” olmak üzere 2 kategoride toplanmıştır.

Tablo 9

Rehberin hazırlanması ve kullanılmasına yönelik öneriler

Tema	Kategori	Kodlar	n
Müdürlerin Görüşlerine Göre Öneriler	İçeriksel	Güncelleme	7
		Geliştirme	2
	Yapısal	Kaldırma	3
		Kısaltma	2
Müfettiş Görüşlerine Göre Öneriler	İçeriksel	Güncelleme	3
		Geliştirme	2
	Yapısal	Ayrıştırma	1
		Kaldırılma	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin rehbere ilişkin önerileri “İçeriksel” ve “Yapısal” kategorileri altında “Güncellenme”, “Geliştirme”, “Kaldırma” ve “Kısaltma” olarak kodlanmışken; Müfettiş önerileri de “İçeriksel” ve “Yapısal” kategorileri altında “Güncellenme”, “Geliştirme”, “Ayrıştırma” ve “Kaldırma” olarak kodlanmıştır. Katılımcıların rehberine ilişkin önerilerinin ikisi “Rehber Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Müfettişlerine yönelik hazırlanmıştır. Rehberde muhakkiklere yönelik kolaylaştırıcı, bilgilendirici belgelere de yer verilebilir” (M5) ve “Detaylandırılıp, örnek olaylarla desteklenerek geliştirilmelidir” (OY3) şeklindedir.

Yukarıda yer alan bulgulara bakıldığında okul müdürleri ve müfettişlerin rehberine ilişkin önerilerde benzerlikler gösterdiği farklılıklarının ise çok az olduğu söylenebilir.

4. Rehberin Yasal Belgelerle İlişkinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın son alt probleminin gereğini yerine getirmek adına, rehber, yürürlükte olan mevcut yasal düzenlemeler temelinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Rehberin Yasal Belgelerle İlişkinine Dair Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	f
Rehberin yasal belgelerle ilişkisi	Yasal belgelerle tutarsızlık	Yasal dayanak yokluğu	2
		Yasal dayanaklara eksik gönderme	3
		Yasal dayanak belirsizliği	8
		Yasal dayanağın güncel olmaması	6
	Rehberin yasal belgelerle tutarlılığı	Yasal dayanağa uygunluk	21

Tablo 10’da görüleceği üzere rehberin yasal belgelerle ilişkisi 2 kategori ve 5 kod altında toplanmıştır. Soruşturma ve ön inceleme uygulamaları esnasında kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

Bu tanımlar resmî belgelerde sıklıkla geçen kavramlar olmasına karşın herhangi bir yasal belgede tanımı bulunamamıştır.

Rehberde: İnceleme, soruşturma ve ön inceleme yapacak görevlinin bilmesi ve tanınması gereken kavramlar ve bu kavramların tanımları ifade edilmiştir. Yasal belgedeki karşılığı: Tanımların hangi yasal belgelere dayanarak yazıldığı ve yasal belgelerde karşılığı bulunamamıştır. Rehberde bu kavramların tanımları yapılırken herhangi bir yasal belgede bulunmaması tutarsızlık olarak değerlendirilebilir. Tutarsızlık, bu nedenle rehberin birinci bölümü “Yasal Dayanak Yokluğu” olarak kodlanmıştır.

Rehberde: *“Disiplin cezaları, kamu görevlilerine ve hizmetlilerine emrettiği ödevleri yerine getirmeyenlere, yasakladıklarını yapanlara uygulanan idari yaptırımlar olup; kamu görevlilerinin yerine getirmelerini sağlamak ve bu görevlilerin çalışma ortamını bozucu eylemlerde bulunmalarını önlemek, kamu görevlerinin yasalarla belirlenen esaslar dahilinde yerine getirilmesi ve yürütülmesi amacını taşır.”* şeklindedir. Yasal belgedeki karşılığı: 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 124. Maddesinde disiplin cezalarının verilme amacı ve nedeni rehberde ifade edildiği şekildedir. Ancak “Disiplin cezaları ve amacı” ile belirtilen tanım yazılırken ilgili yasal belgelere atıf yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle rehberin bu bölümü “Yasal Dayanıklara Eksik Gönderme” olarak kodlanmıştır.

Yine benzer şekilde Rehberde: Disiplin cezalarının özellikleri 8 madde halinde sıralanmıştır. Yasal belgedeki karşılığı: 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun disiplin ile ilgili maddelerinde ve Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliğinde bu özelliklere ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Disiplin cezalarının özelliklerinin ifade edildiği maddelerin herhangi bir yasal belgeden alınıp alınmadığının belirlenemediği ve hiçbir yasal belgeye gönderme yapılmadığı tespit edilmiştir.

Rehberde: 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 134 maddesine gönderme yapılarak disiplin kurulları ve ilgili birimler ifade edilmiştir. Kurulların vermeye yetkili oldukları cezalar kısmında 657, 1702 ve 4357 sayılı kanunlara göndermeler yapılmıştır. Yasal belgedeki karşılığı: 657 sayılı kanunun 134. maddesindeki ifadeler rehberde ifade edildiği şekildedir. Devamında yer alan maddelerde gönderme yapılan 1702 sayılı kanun mülga edilmiştir. İnceleme soruşturma ve ön inceleme rehberinin 2.6. Disiplin Kurulları başlıklı maddesinde gönderme yapılan 1702 sayılı kanun mülga olduğundan bu maddenin güncel olmadığı görülmüştür.

Rehberde: *“Memurun aldığı cezanın af çıkması hariç geri alınması veya yerine başka bir ceza verilmesi mümkün değildir. Devlet memurluğundan çıkarılma hariç alınan cezaların geçerli sürenin sonrasında yetkili amire başvurarak silinmesi mümkündür”.* Maddenin son fıkrasında Danıştay’ın E.1984/72 K. 1984/55 sayılı kararına gönderme yaparak yetkili amirin yetkisinin devredilemeyeceği ifade edilmektedir. Yasal belgedeki karşılığı: 657 sayılı kanunun 133. maddesindeki ifadeler rehberde verilen ifadelerle örtüşmektedir. Rehberde gönderme yapılan Danıştay Kararının metninde yer alan ifadeler rehberde ifade edildiği gibidir.2.8. Disiplin Cezalarının Sicilden Silinmesi ve Geri Alınmaması başlıklı maddesindeki ifadeler, İnceleme soruşturma ve ön inceleme rehberinin ilgili maddesinde gönderme yapılan kanun maddesine ve

Danıştay Mahkemesinin kararına göre ifadelerin örtüştüğü görüldüğünden bu madde tutarlı olarak kodlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, okul müdürlerinin muhakkiklik görevini kendilerine verilmiş ek bir görev/angarya iş olarak gördükleri, müfettişlerin ise mesleklerinin gereği asli görevleri olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın muhakkiklik ile ilgili ulaşılan bu sonucu değerlendirildiğinde; asli görevleri arasında “denetim” görevi bulunan müfettişlerin, inceleme/soruşturma sürecinin temelini oluşturan muhakkiklik görevini “görev” olarak değerlendirmeleri beklenen bir durumdur. Ancak asli görevleri kendi okullarındaki eğitim-öğretim sürecini yürütmek olan okul müdürlerinin diğer eğitim kurumlarında yaşanan olaylarla ilgili inceleme/soruşturma sürecinde kendilerine verilen muhakkiklik görevini görevlerinin bir parçası olarak görmemeleri ve bu görevi “angarya-iş yükü” olarak nitelendirmeleri, okul müdürlerinin kendilerine verilen muhakkiklik görevini gönüllü olarak değil zorunlu olarak yerine getirdiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim alanyazında muhakkiklik ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Düztepe (2019) de yaptığı araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin muhakkiklik görevine fazladan iş yükü olarak baktığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ayaz (2017) ve Dal (2019) da aynı şekilde araştırmalarında okul müdürlerinin muhakkiklik görevini fazladan iş yükü olarak değerlendirdiklerine dair sonuçlar elde etmişlerdir. Tüm bu araştırma bulguları, karar vericilerin yasal düzenlemeleri hazırlarken, bu yasal düzenlemeden doğrudan etkilenecek eğitim bileşenlerinin algı ve beklentilerini yeterince dikkate almadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu; müfettişler hizmet öncesinde aldıkları eğitimler ve yaptıkları hazırlıklar neticesinde muhakkiklik görevine ve bu görevle ilgili ayrıntılara daha hâkim olduklarından kendilerini muhakkiklik görevi için yeterli bulmaktadırlar. Nitekim müfettişlerin bu görevi en iyi kendilerinin yerine getirebileceğine ilişkin tespitler söz konusudur (Han ve Demirtaş, 2023; Özmen ve Şahin, 2010; Kılıç, Aslanargun ve Arseven, 2013; Memişoğlu ve Tabak, 2021). Bununla birlikte ilde görev yapan müfettişlerin de yaşadıkları sorunlardan dolayı inceleme ve soruşturma yapmak istemedikleri (Kazak ve Öztürk, 2023) tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda müfettişlerin soruşturma ve inceleme görevinin yürütülmesi ile ilgili sorunların ve işlemlerin fazla olması, çok vakit almasının denetimin etkililiğini azaltan etkenler olarak değerlendirdikleri belirtilmektedir (Kayıççı ve Şarлак, 2009; Memduhoğlu ve Taymur, 2009; Beyhan, 2009; Karapınar, 2009). Taş ve Şeker (2020) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin inceleme/soruşturma gibi uzmanlık gerektiren bir konuda kendilerini yetersiz gördüklerine dair sonuca ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde okul müdürlerinin muhakkiklik görevi öncesinde kendilerini bu konuda yetersiz bulduklarını belirtmek mümkündür.

Araştırmanın katılımcıları olan müfettiş ve okul müdürlerinin çoğunlukla rehberin pratik ve objektif olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayvaz (2017)’ın yaptığı araştırmada katılımcı okul müdürleri muhakkiklik görevini ifa ederken rehberden sık sık yardım aldıklarını ve rehberin işlerini kolaylaştırdıklarını ifade etmiştir.

Okul müdürleri muhakkiklik görevine ilişkin olarak kendilerini yeterli görmemektedirler. Okul müdürleri sınav puanına ve mülakata dayalı bir değerlendirme ile öğretmenler arasından seçilmektedirler. Bu bağlamda okul müdürleri de esasen öğretmendiler ve okul müdürlüğüne ilişkin ayrıca bir eğitim almadıkları gibi kendilerine verilen muhakkiklik görevine ilişkin de lisans

düzeyinde bir eğitim söz konusu değildir. Okul müdürü olarak görevlendirildikten sonra inceleme ve soruşturma konusunda hizmet içi eğitim almaktadırlar. Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin olarak kendilerini yeterli görmemeleri konuya ilişkin olarak bir eğitimden geçmemiş ya da yetersiz bir hizmet içi eğitim almış olmalarıyla açıklanabilir. Bu bağlamda herhangi bir alanda kişilerin kendilerini yetkin görmeleri aldıkları eğitimle ilişkili olabilir. Nitekim hizmet içi eğitim faaliyetlerinden umulan faydanın elde edilemediğine işaret eden araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir (Çoban ve Konan, 2012; Deniz ve Kumru, 2022; Konan, Kış ve Kırbaç, 2011). Öte yandan müfettişler inceleme soruşturma konusunda kendilerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre okul müdürleri çoğunlukla ilk görevleri sırasında rehberden haberdar olmadıkları anlaşılmıştır. Nitekim okul müdürleri rehberden aldıkları eğitimler esnasında değil muhakkiklik görevi yürütürken haberdar olduklarını ifade etmektedir. Alınan hizmet içi eğitime rağmen rehberden haberdar olmamak; hizmet içi eğitimlerinde bu konudan bahsedilmemiş olmasıyla ya da yöneticilerin hizmet içi eğitim faaliyetinden beklenildiği ölçüde yararlanmamış olmalarıyla açıklanabilir. Bununla birlikte müfettişlerin ilk görevlerinden itibaren rehberden faydalandıkları görülmektedir. Bu durum denetim konusunda hizmet öncesi eğitim alan müfettişlerin rehberin varlığından haberdar oldukları ve rehberden faydalanabileceklerini bilmeleri, okul müdürlerinin ise rehberden haberdar olmadıkları veya haberdar olsalar bile rehberden nasıl faydalanacaklarını bilmedikleri için rehberden yararlanmadıkları anlamına geldiği söylenebilir. Müfettişlerin rehberi kullanırken yardım almıyorken okul müdürlerinin yardım olarak kullanmaları da bu açıklamayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın rehberin yeterliliğine ilişkin sonucu incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre rehber erişilebilir ancak güncel değildir. Nitekim, değişen yasal düzenlemeler olduğu bu bağlamda 2006 yılında hazırlanmış olan rehberin güncelliğini yitirdiği bilinmektedir. Spesifik birçok eğitsel alanın denetimi için MEB tarafından geliştirilmiş rehberleri inceleyen birçok araştırma (Akçay-Güngör, 2020; Altunay ve Özer, 2021; Kahraman, 2020; Özdemir ve Altuntaş, 2020; Özdemir, Özkanlı ve Altuntaş, 2021; Ölmez-Ceylan ve Algam, 2020; Tonbul ve Ata-Çiğdem, 2020; Turan ve Çil, 2021; Beytekin ve Kaynar, 2021; Ölmez-Ceylan ve Yıldız, 2021) benzer sonucu ortaya koymuştur. Eğitimde denetim sisteminin yasal dayanaklarını konu edinen araştırmalardan, öğretmen teftiş formlarının değerlendirilmesi (Kış, Konan ve Sönmez, 2011), yönetici teftiş formlarının değerlendirilmesi (Konan, Kış ve Demir, 2011), okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formundan aldıkları puanların analizi (Konan ve Oğuz, 2014) ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formunda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri (Konan ve Oğuz, 2013) konulu araştırmalarda da yasal dayanaklara yöneltilen eleştiriler belirgin biçimde vurgulanmaktadır. Bu durum, yasal dayanakların oluşturulması ve güncellenmesi sürecinin yeterince özenli yürütülmediğinin kanıtı olarak dikkat çekmektedir.

Araştırmada incelemeye konu edinilen rehber, Teftiş Kurulu Başkanlığı'nca 2006 yılında hazırlanmış bir rehberdir. Geride kalan on altı yıl içerisinde zorunlu eğitimin on iki yıla çıkması, MEB Teşkilat yapısındaki değişiklikler, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi vb. gibi köklü değişiklikler Türkiye'de pek çok yeni yasal düzenlemeyi zorunlu kılmıştır. Süreç içerisinde aşamalı biçimde gerçekleştirilen yasal düzenlemelerin araştırmaya konu rehberin büyük bölümünün güncelliğini yitirmesine neden olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen analizlerde görülmüştür ki rehberde atıfta bulunulan Kanun ve yönetmelikler büyük ölçüde ya yürürlükten kaldırılmış ya da

ek maddelerle yenilenmiştir. Çelebi, Övür ve Eravcı (2017) müfettişlerle ilgili yürüttükleri bir çalışmada, mevzuatın birçok konuda birbiriyle çeliştiği sonucuna ulaşmışlardır

Katılımcıların rehberin hazırlanmasına yönelik önerilerini belirlemeye dönük sonuç incelendiğinde; katılımcı önerilerin örnek olaylara ve bu örnek olaya ilişkin örnek raporlara daha çok yer verilmesi yönünde olduğu görülmektedir. Bu durum rehberin hedef kitlesi konumunda olan muhakkiklerin ve müfettişlerin, rehberi kullanma alanı olan ön inceleme, inceleme ve soruşturma sürecinde, karşılına çıkan olayları değerlendirirken, rehberde yer alan örnek olaylardan faydalandıkları olarak değerlendirilebilir. Bu faydanın en üst düzeyde olabilmesi için muhakkik veya müfettişin incelediği olay ile rehberdeki örnek olayın benzerliğinin olabildiğince yüksek olması gerekmektedir. Bunun olabilmesi ancak rehberde daha çok örnek olaya ve bu örnek olaylara ilişkin hazırlanmış ya da hazırlanması gereken denetim ve inceleme raporlarına yer verilmesi gerektiği görülmektedir.

Araştırmanın yukarıda değinilen sonuçlarına dayalı olarak gerek uygulamadakiler (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu, Müdürler, Müfettişler, vb.) ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Muhakkiklik görevi, okul müdürlerinin yürütmek zorunda oldukları asli görevleri arasına dahil edilebilir ve yürütülen bu göreve ilişkin pozitif ayrıcalıklar (ücret vb.) sunulabilir. Böylelikle oldukça kritik öneme sahip olan muhakkiklik görevinin olumsuz algısı ortadan kaldırılabilir ve daha doğru sonuçlar elde edilebilir.
2. Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin algılarının nedenleri araştırılabilir.
3. Okul müdürleri, nitelikli ve örnek olayların derinlikli biçimde ele alındığı uygulamaları olan bir hizmet içi eğitim sürecine dahil edilebilirler.
4. Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin yeterlilik algıları ile soruşturmada işlendiği iddia hakkında muhakkiklerin doğru karar verip vermediği arasındaki ilişkinin inceleme konusu yapıldığı araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.
5. Eğitim yönetimi ve denetimine ilişkin görevlerin gerektiği biçimde yerine getirilebilmesi, kişilerin bilgi beceri ve olumlu tutuma sahip olmaları ile mümkün olacaktır. Çünkü söz konusu yönetim ve denetim alanları uzmanlık gerektiren alanlardır. Bu çerçevede eğitim yönetimi ve denetimi programları eğitiminden geçen personelin atanmasında önceliklenmesi etkili bir yönetimle denetsel olası sorunların önüne geçebilir.
6. Dijital platformda; kullanıcı dostu, etkileşime açık, örnek olaylı, yasal belgelerle köprü bağlantılı, canlı destek yardımlı ve yaşayan (sürekli güncellenen) bir inceleme ve soruşturma rehberi önerilebilir.
7. Muhakkiklik görevi yürüten okul müdürleri ile geniş bir evrende araştırmalar yürütülebilir.
8. Soruşturma rehberinin yasal belgeler temelinde incelenmesiyle ulaşılan tutarsızlıklara ve güncel olmayan maddelere bağlı olarak yasal ve alanyazınsal (eğitim yönetimi ve denetimi) bir temelde rehberin sürekli yenilenmesi önerilebilir.
9. Muhakkiklik, bu konuda hizmet öncesinde yetiştirilen, hizmet içindeki deneyimleriyle yetkinleşen ve tarafsızlığı konusunda daha inandırıcı olan maarif müfettişlerince yerine getirilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için, Ege Üniversitesi kurumundan (Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kurulunun 05/10/2021 tarihli E-85553214-050.06.04-346401 sayılı kararı ile) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akbal, I. ve Toprakçı, E. (2021). İlkokul denetim rehberi'nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 171-189.
- Akçay-Güngör, A. (2020). Özel öğrenci etüt eğitim merkezi rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 90-109.
- Altunay, E. ve Özer, M. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD)*, 1(2), 1-21.
- Aslan, H. (2019). *Eğitim Denetimi*. Mart 30, 2022 tarihinde Docplayer: <https://docplayer.biz.tr/108269659-Egitim-denetimi-dr-ogr-uyesi-huseyin-aslan.html> adresinden alındı
- Ayvaz, M. (2017). *Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (2004). Okulda denetim. Y. Özden içinde, *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi-nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Douz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beytekin, O. F. ve Kaynar, E. (2021). Rehberlik araştırma merkezi denetim rehberinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 89-103.
- Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-30.
- Çelik, İ. (2010). *Eğitim müfettişlerinin inceleme ve soruşturma sürecinde yaptıkları hatalar*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, D. ve Konan, N. (2012). *Eğitim müfettiş yardımcılarını eğitimi kursunda yer alan konular ve ayrılan sürelerle ilişkin eğitim müfettiş yardımcılarının görüşleri*, IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs- 02 Haziran 2012, Muğla Üniversitesi, s: 82.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3. Baskı)*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çuhadaroğlu, E. O. ve Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: kavramsal bir çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 77-97.
- Dal, S. (2019). *Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri (Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği)*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Denetim Hizmetleri Başkanlığı. (2015). *İnceleme ve Soruşturma Rehberi*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Denetim Hizmetleri Başkanlığı.
- Deniz, M., ve Kumru, S. (2022). Hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Vizyoner Dergisi*, 13(33), 325-339.
- DMDY (2021) Devlet memurları disiplin yönetmeliği. *T.C. Resmi Gazete* (31470, 30 Nisan 2021).

- Devlet Memurları Kanunu . (1965). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. *T. C. Resmi Gazete*, 12056.
- Doğan, K. C. (2015). Yönetimin bir fonksiyonu olarak denetim ve kamu yönetimindeki yeri. *Ombudsman Akademik Dergisi*(3), 107-141.
- Düztepe, H. (2019). *Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ekinci, H. ve Sabancı, A. (2020). Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 138-154.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Han, A., & Demirtaş, H. (2023). Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okuldaki yönetim işleri ile inceleme ve soruşturma işlemlerine olan etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1-19. Erişim: <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/78474/1215004>
- Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, öğretmenleri ve akşam sanat okulları denetim rehberinin yasal metinler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 123-138.
- Karakaş, A. ve Kırbaç, M. (2019) Müdürlerin güç temelini öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 36-65.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kış, A., Konan, N. ve Sönmez, H. (2011). *Öğretmen teftiş formlarının değerlendirilmesi*, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Çiftlikköy Kampüsü, Mersin, ss. 558-570.
- Konan, N., Kış, A. ve Demir, A. (2011). *Yönetici teftiş formlarının değerlendirilmesi*, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Çiftlikköy Kampüsü, Mersin, ss. 571-582.
- Konan, N., Kış, A. ve Kırbaç, M. (2011). Eğitim müfettiş yardımcılarının eğitimi kursuna ilişkin eğitim müfettiş yardımcılarının görüşleri, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Çiftlikköy Kampüsü, Mersin, ss. 132-146.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formundan aldıkları puanların analizi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 123-136.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formunda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1), 62-76.
- MEB. (2006). İnceleme soruşturma ve ön inceleme rehberi. Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2021). *2020 Yılı İdare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Memişoğlu, S. P. ve Tabak, I. (2021). Maarif müfettişlerin görüşlerine göre eğitim denetiminde yaşanan sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 34-61.
- Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun. (1999). T.C. Resmi Gazete (23896, 4 Aralık 1999).

- Memurlar ve Diğer Kamu görevlilerinin yargılanması hakkında kanunun uygulaması ile ilgili olarak içişleri bakanlığınca yürütülecek işlemlere ilişkin yönerge. (2000). *Yönerge*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmi Gazete (29072, 26 Temmuz 2014).
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim kurumları yönetmeliği. (2013). T.C. Resmi Gazete (28758, 7 Eylül 2013).
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. (2016). T.C. Resmi Gazete (29913, 9 Aralık 2016).
- Ölmez Ceylan, Ö. ve Algam, E. (2020). İl/İlçe milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 179-198.
- Ölmez Ceylan, Ö. ve Yaldız, H. (2021). Özel çeşitli kurslar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 53-67.
- Özdemir, N. ve Altuntaş, F. (2020). Denetimde standartlaşma çabaları: Motorlu taşıt sürücülerini kursu denetim rehberi örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 79-89.
- Özdemir, N. Özkanlı, A., ve Altuntaş, F. (2021). Halk eğitim merkezi denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 124-140.
- Özmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 92-109.
- Sağlık Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2003). *İnceleme Soruşturma mevzuatı ile uygulama usul ve esasları*. Ankara: Muhakkiklik Hizmet İçi Eğitim Semineri.
- Şirin, A. ve Dal, S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği. *Journal of Istanbul Aydın University*, 11(3), 215-240.
- Taş, H. ve Şeker, S. (2020). Okul yöneticilerine verilen inceleme soruşturma görevlerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2450-2464.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK. (2022). *Güncel türkçe sözlük*. 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2019). *Bakanlık maarif müfettişleri görev standartları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Tonbul, Y. ve Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsen denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 36-62.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. (3.baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2020). Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 16-35.
- Toprakçı, E. ve Bulut, A. (2021). Ortaokul denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 16-35.

- Toprakçı, E. ve Özerter, K. N. (2020). Özel öğrenci yurtları denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 199-216.
- Toprakçı, E. Çakırcı, I., Bilbay, A., Bağcıvan, E., ve Bayraktutan, İ. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1), 14-23.
- Turan, S. ve Çil, T. (2021). Lise ve dengi okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelli incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 55-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2015). İnceleme soruşturma açısından okul müdürlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(5), 418-433.

İletişim/Correspondence

Ahmet BULUT
ahmetbulut.1907.ab@gmail.com

Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI (Sorumlu Yazar)
erdal.toprakci@gmail.com

Examination of 7th Grade Students' Readiness, Expectations, Satisfaction and Academic Achievement Levels for Online Learning Environments

İhsan ÜNLÜ, Erzincan Binali Yıldırım University, ORCID ID: 0000-0003-2769-8966
Rıdvan KALKAN, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-6352-6371

Abstract

This study examined the readiness, expectation, satisfaction level and academic achievement levels of secondary school 7th grade students for social studies course, digital library environments. The study group of the research consists of students studying in two secondary schools located in the city center of Ardahan. There are 34 students in total, 18 students in the experimental group and 16 students in the control group. In the study, the pretest/posttest unequalized control group research model, which is one of the quasi-experimental designs, was used. In the quasi-experimental study, a pre-test was applied to determine the preliminary knowledge and readiness levels of the groups about the subject to be applied before the process. Since there was no significant difference as a result of this test, the training model whose effect was expected to be measured was applied and the post-test was conducted after the application was completed. In this model, which was applied to 7th grade students, the study was carried out by making use of the contents of the "Europeana Digital Library" for the experimental group and the contents of the "Education Information Network" for the control group. In the study, "Readiness and Expectation Scale for e-Learning Process" and "Satisfaction Scale for e-Learning Process" were used as data collection tools. In addition, an academic achievement exam was applied to the students, and their academic achievements were determined by taking their 2nd semester 2nd written grades from the student information system. As a result of the study, the data obtained from the research were analyzed with the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 package program. As a result of this finding, the readiness levels of the 7th grade social studies students of both schools were high, and a statistically significant difference emerged in the experimental group in terms of satisfaction and academic achievement.

Keywords: Digitization, Europeana Digital Library, EBA.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1910-1929
[DOI](https://doi.org/10.17679/inuefd.1341434)
10.17679/inuefd.1341434

Article Type
Research Article

Received
11.08.2023

Accepted
27.12.2023

Suggested Citation

Ünlü, İ. & Kalkan, R. (2023). Examination of 7th grade students' readiness, expectations, satisfaction and academic achievement levels for online learning environments, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 24(3), 1910-1929.
DOI:10.17679/inuefd.1341434

This article was accepted by Erzincan Binali Yıldırım University, Social Sciences Institute in 2023 and was prepared by Dr. It was produced from thesis written under the supervision of İhsan ÜNLÜ.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is the main pillar of a nation, it would be correct to consider the steps to be taken in terms of economic, socio-cultural and educational policies for the future as a humane mental investment. In this context, 21st century teaching activities have begun to be designed to combat the dizzying speed of technology (Phoon, et al., 2021, p.105). Education, which is one of the fields most affected by technology, has to be intertwined with the innovations brought by the age. The use of technology-assisted education as a pedagogical method is not a modern phenomenon, and research on its usefulness has been studied for almost half a century (Hamilton, et al., 2021, p.1). In other words, John and Wheeler (2015) stated in their study that the future of learning is digital. The concept of digital, which creates a special potential for the future network generation, has developed a different understanding of learning and teaching after the 1990s and brought a new teaching culture with it. Educators and students prepare the ground for the future by using their knowledge and skills at the highest level (Anastasiades and Zaranis 2017). As a result of knowing how students learn, teachers will be able to design teaching techniques as well as students will perform effective learning that fits “more technology-oriented, spontaneous and multimodal” learning styles (Bullen, et al., 2011, p.2). Self-directed learning, self-learning, increases the culture of learning as a personally supported mental process. The opportunity to develop this teaching culture will provide progress in parallel with the value that network societies give to education. Various frameworks, models, and digital literacy have been developed over the years to support teacher educators and guide their efforts to build digital capabilities in their students, within this framework, digital competence will support teachers to use new and emerging technologies in their future classrooms (Falloon, 2020). While digitalization is taking on the main carriers of education today, it has become the main factor in learning and teaching. Today, we live in an age where the real and the virtual are more intertwined than ever before. When it comes to the integration of digital technologies, it is observed that there is a long way to go for it to work with a wide capacity in educational environments.

Purpose

With the increase in innovative learning strategies, students' preparation for these strategies has also been the subject of research. The aim of this study is to investigate the effect of digital libraries in the social studies course and to what extent the academic success, readiness, expectation and satisfaction levels are in the digital learning process.

Method

In the study, the pretest / posttest unequalized control group research model, which is one of the quasi-experimental designs, was used. In this study, the study group consists of a total of 34 students, experimental (18), control (16), attending the 7th grade of two state secondary schools in the city center of Ardahan. Application 2021-2022 academic year II. The program was applied to the 7th grade students of two public secondary schools in the last semester, for 4 weeks. As a data collection tool, the “Readiness and Expectation Scale for the e-Learning Process” and the “Satisfaction Scale for the e-Learning Process” developed by Gülbahar (2012). The sub-dimensions and data of the study were obtained online. With the European library class and the Education Information Network class, the learning phase was planned to

continue for 12 class hours for 4 weeks, and the process was carried out within this plan. During this time, students who study with the Experimental learning method "Europeana Digital Library" and the Traditional learning method "Educational Information Network" have achieved the acquisition of "Awareness of change and continuity in the protection, dissemination and transfer of knowledge" in the field of social studies "Science, Technology and Society". related topics are covered. In both digital libraries, visual art stories, learning activities and activities of digital works related to the subject of "From Clay Tablets to Smart Tablets" in the field of "Learning Science and Technology" in the social studies course, lessons are taught with values such as "self-confidence, scientificity and freedom"; It is aimed to acquire skills such as "perceiving time and chronology". An achievement test was applied to the students studying with the Experimental and Control groups, and their academic achievements were determined by taking their 2nd semester 2nd written grades from the student information system. Then, the necessary statistical analyzes were made and the results of the research problems were obtained. The data obtained from the research were analyzed with the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 package program.

Findings

When the effect of the learning method on the students' readiness and expectation levels regarding the e-learning process is examined in Table 2, it is seen that the learning method does not cause a statistically significant difference in terms of sub-dimensions and total scores, since all p -values are >0.05 .

When the satisfaction levels of the students regarding the e-learning process according to the learning method are examined in Table 3, it is seen that there is a differentiation in favor of the students studying with the Europeana library in the Communication and Usability sub-dimension ($t = -5,839$; $p < 0.05$). Accordingly, the satisfaction scores of the students studying with the Europeana library in the sub-dimension of communication and usability are higher than the students studying with the Education Information Network. When the satisfaction scores according to the learning method are compared, it is seen that there is a differentiation in favor of the students studying with the Europeana library in the Teaching Process sub-dimension ($t = -4.447$; $p < 0.05$). Accordingly, the satisfaction scores of the students studying with the Europeana library in the Teaching Process sub-dimension are higher than the students studying with the Education Information Network. It can be said that the students studying with the Europeana library are more satisfied with the learning processes in the e-learning environment they use than the students studying with the Education Information Network. When the satisfaction scores according to the learning method are compared, it is seen that there is a difference in favor of the students studying with the Europeana library in the Instructional Content sub-dimension ($t = -4.156$; $p < 0.05$). Accordingly, the satisfaction scores of the Instructional Content sub-dimension of the students who study with the Europeana library are higher than the students who study with the Education Information Network. In other words, it can be said that the students studying with the Europeana Library are significantly more satisfied with the e-contents in the e-learning environment they use than the students studying with the Education Information Network. When the effect of the learning method on students' satisfaction with the e-learning process is examined, it is seen that there is a difference in the Interaction and Evaluation sub-dimension ($t = -4,041$; $p < 0.05$) in favor of the students studying with the Europeana library. Accordingly, the satisfaction scores of the students studying with

the Europeana library in the Interaction and Evaluation sub-dimension are higher than the students who are taught with the Education Information Network. In other words, it was observed that the students studying with the Europeana Library were significantly more satisfied with the interaction and evaluation in the e-learning environment than the students studying with the Education Information Network. When the effect of the learning method on the satisfaction levels of the students regarding the e-learning process is examined, it is seen that there is a difference in favor of the students studying with the Europeana library, according to the total scores in the satisfaction scale applied ($t = -4.959$; $p < 0.05$). Accordingly, the satisfaction level of the students studying with the Europeana library regarding the e-learning process is higher than the students studying with the Education Information Network.

In Table 4, the academic achievement of the students shows a statistically significant difference according to the learning method ($p < 0.05$). It is seen that this difference is in favor of the academic success of the students studying with the Europeana library. In other words, the academic success of the students studying with the Europeana Library is higher than the students studying with the Education Information Network.

Discussion & Conclusion

When the personal characteristics sub-dimension, technology sub-dimension, technical sub-dimension, motivation and attitude sub-dimension, which are among the e-learning readiness and expectation levels of the students studying with the Education Information Network and Europeana Digital Library, are examined, it is concluded that the readiness levels of the students regarding the e-learning process are above the average. has been reached. In the study conducted by Mutambik and Foley (2018), the study aimed at learning English with an e-learning environment measured the readiness of the students, and as a result of the findings, it was observed that the students' e-learning readiness levels were high. Thus, it shows similar features with the findings of the study. When the sub-dimension scores of the satisfaction levels of the students studying with the Education Information Network and the Europeana Library for the e-learning process are examined, it is observed that the communication and usability sub-dimension, the teaching process sub-dimension, the instructional content sub-dimension, the interaction and evaluation sub-dimension are above the average. In the study conducted by Yılmaz (2017), the effect of students' e-learning readiness on student satisfaction and motivation in the flipped teaching model was investigated and confirmed that it was related to their satisfaction and motivation when undertaking academic tasks in the flipped teaching model. When the effect of the learning method on the students' readiness and expectation levels regarding the e-learning process is examined, it is seen that there is no statistically significant difference in terms of sub-dimensions and total scores. The study by Al-Qahtani, (2013), investigating the effect of e-learning, blended learning and classroom learning on students' achievement, randomly compared two experimental groups with a control group from Umm Al-Qura University in Saudi Arabia. In order to evaluate the success of the students in different groups, pre- and post-success tests were used. The results of the study showed that there was no significant difference between the e-learning ($n=43$) and traditional learning groups ($n=50$) in terms of students' success. When the satisfaction levels of the students regarding the e-learning process are examined according to the learning method, it is seen that there is a differentiation in favour of the students studying with the Europeana library in the sub-dimensions of Communication and usefulness, Teaching Process, Teaching Content, Interaction and Evaluation. Accordingly, the satisfaction scores of the students studying with the Europeana

library in the Teaching Process sub-dimension are higher than the students studying with the Education Information Network. In other words, it can be said that the students studying with the Europeana Library are more satisfied with the learning processes in the e-learning environment they use than the students studying with the Education Information Network. In the study conducted by Mohammadjani and Tonkaboni (2015), the study that compared the effects of cooperative learning teaching method and course teaching method on students' learning and satisfaction levels showed that they had a higher effect on students' learning than course teaching methods. While the academic achievement scores of the students studying with the Education Information Network are normally distributed, the academic achievement scores of the students studying with the Europeana library do not have a normal distribution. In other words, the academic success of the students studying with the Europeana Library is higher than the students studying with the Education Information Network. Nantha et al. (2022), presenting a similar study, showed that the AA results of the Flipped PARSEr group (S2) were significantly higher than both traditional and PBL groups as a result of the study named Digital media and learning innovation (2022).

Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarına Yönelik 7.Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk, Beklenti, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi

İhsan ÜNLÜ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2769-8966

Rıdvan KALKAN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-6352-6371

Öz

Bu çalışma ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi, dijital kütüphane ortamlarına yönelik hazırbulunuşluk, beklenti, memnuniyet düzeyi ve akademik başarı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ardahan il merkezinde yer alan iki ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubunda 18 öğrenci, kontrol grubunda ise 16 öğrenci olmak üzere toplam 34 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada yarı deneysel desen modellerinden ön test/son test eşitlenmemiş kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Yarı deneysel çalışmada süreç öncesinde grupların uygulanacak konu hakkında ön bilgilerinin ve hazır bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi amacıyla ön test uygulanmıştır. Bu test sonucunda anlamlı bir farklılık görülmediği için etkisinin ölçülmesi beklenen eğitim modeli uygulanmış ve uygulama bittikten sonra son test yapılmıştır. 7.Sınıf öğrencilerine uygulanan bu modelde deney grubuna "Europeana Dijital Kütüphanesi" eğitim içeriklerinden kontrol grubuna "Eğitim Bilişim Ağı" içeriklerinden faydalanılarak çalışma yürütülmüştür. Çalışmada "e-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazır Bulunuşluluk ve Beklenti Ölçeği" ile "e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere akademik başarı sınavı uygulanmış 2. dönem 2. yazılı notları öğrenci bilgi sisteminden alınarak akademik başarıları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu bulgunun sonucunda her iki okulun 7.sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinde hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek çıkmış memnuniyet ve akademik başarı açısından deneysel grupta istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, Europeana Dijital Kütüphanesi, EBA.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1910-1929

DOI

10.17679/inuefd.1341434

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

11.08.2023

Kabul Tarihi

27.12.2023

Önerilen Atf

Ünlü, İ. & Kalkan, R. (2023). Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarına Yönelik 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk, Beklenti, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 1910-1929. DOI:10.17679/inuefd.1341434

Bu makale Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından 2023 yılında kabul edilmiş olup Dr. İhsan ÜNLÜ danışmanlığında yazılan tezden üretilmiştir.

Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarına Yönelik 7.Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk, Beklenti, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi

Eğitim bireylerin yaşam boyu bilgi farkındalığı ve öz benlik kazanmak amacıyla atmış olduğu adımların tamamıdır. Güncel eğitim tartışmaları ve beraberinde getirdiği yenilikler eğitimcilerin; eğitimin önemini, işlevini, misyonunu bilmesini ve bu güncel gelişmeleri yakından takip etmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitimin amacı ve öğrenme-öğretme durumları sürekli değişmektedir. Bu değişimlerin günümüz açısından en önemlisi şüphesiz dijital teknolojilerin sınıf içerisinde kullanılmaya başlanmasıdır. Son 50 yıllık süreçte teknolojinin etkilerini hisseden nesil, teknoloji ile büyüyen nesil ve teknoloji ile doğan nesil olmak üzere toplumun neredeyse tamamı dijital teknolojilerle teması olanlardan oluşmaktadır (Ünlü, 2017, s.216). Günümüz ise gerçek hayatın ve sanal gerçekliğin iç içe olduğu bir dönemi beraberinde getirmiştir. Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanılmaya başlamasıyla birlikte; içerik oluşturma, öğretmen ve öğrencilerin dijital becerileri ve okulların teknik anlamdaki alt yapısı uzun soluklu bir süreci karşımıza çıkarıştır. Özellikle öğretmenlerin dijital eğitim teknolojileriyle güncel öğrenme konularını sınıf ortamlarına taşımaları ve ek materyalleri kullanma imkânları artmıştır. Bunun yanı sıra dijital öğrenme ortamları öğrenciler açısından sorgulama, kıyaslama, karşılaştırma gibi farklı öğrenme tarzlarını mümkün kılmaktadır (Ratten, 2020). Günümüz çocukları dijital bir dünyaya doğmalarına rağmen geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanılma sıklığının fazla olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık, eğitimde bireysel farklılıklar, çoklu zekâ gibi modern eğitim anlayışlarına rağmen standart bir öğretim sürecinde ısrar edilmektedir (Phoon, vd., 2021). Eğitimde dijital odaklı teknolojiler artmasına rağmen teknolojiye erişim konusunda yaşanan fırsat eşitsizliği de farklı bir sorun olarak değerlendirilebilir. Belirtilen problemlerin aşılması durumunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik meraklarını giderme, deneyim kazandırma, aktif katılım göstermelerini sağlama konularında dijital öğrenme ortamlarının katkısı artabilir (Livari, vd., 2020, s.102).

Dijital teknolojiye paralel olarak öğrencilerin dijital içerik ve olanaklara adil bir şekilde ulaşımına yönelik planlamalar yapılmaktadır. Öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlamak için öğrenme ortamlarında dijital yeterliliği güçlendirici, çeşitliliği olan, kapsayıcı bir dijital gelecek de hayal olmaktan çıkmıştır (Sharma, vd., 2022, s.219). Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarındaki kullanımıyla birlikte öğrencilerin öz düzenleme ve öz yönetim becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Öz yönetim ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi ise öğrenci yaratıcılığına pozitif yönde katkı sağlayacaktır (Lemmetty ve Collin, 2021). Öğrenme ortamlarında bu yönde bir değişim evrensel standartlarda bir eğitim zemini sağlayacaktır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Evrensel bir anlayışa sahip eğitim ortamlarını oluşturabilmenin ön koşulu ise yeterli, yetkin ve etkili bir eğitim anlayışına sahip toplumların ve yönetimlerin örnek alınmasıyla mümkündür. Bu süreçteki en önemli görev ise şüphesiz öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin dijital öğretim ortamlarını bilgi ve beceri düzeyinde deneyimlemeleri dijital beceriler konusundaki farkındalıklarını arttıracaktır. Öğretmenlerin mevcut kariyer planlamalarında dijital öğrenme teknolojilerine yönelik bir çalışma yapması gelecekteki kariyerleri açısından son derece önemlidir (Pribeanu vd., 2017).

Öğretmenlerin dijital teknolojiyi öğrenme ortamlarında etkin ve verimli şekilde kullanabilmeleri öğretmen eğitiminde güncel tartışma konularından bir tanesidir (Lee ve Lee 2014). Bilgi öğrenciler ve eğitimciler için dijital ortamlarda depolanabilen ve kullanılabilen veriler haline gelmiştir. Zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde bilgiye erişim sağlamak küresel

dünyanın artlarından birisidir. Bu anlamda önemli katkılar sunan ortamların başında ise dijital kütüphaneler gelmektedir.

Dijitalleşme beraberinde sanal bir toplum yaratmıştır. Eskiden olduğu gibi bilgiye ve veriye ulaşmak artık fazla zaman almamaktadır. Bu durum bilgi açısından hızlı beslenen bireyler ve toplumlar yaratmıştır. Doğal olarak hızlı bilgi hızlı hareket etmeyi (bilgi kullanma ve üretme) zorunlu kılmaktadır. Dijital anlamdaki bu dönüşüme ayak uydurabilmek için MEB 2023 vizyon programında dijital içerik oluşturma ve kullanma süreçlerini harekete geçirmiştir (MEB, 2018, s.74).

Öğrenciler birer birey olarak çeşitli sorunlarla karşılaşır. Temel eğitim seviyesinden itibaren sorunları anlamak, sorunlarla ilgili farkındalık ve bilinç sağlayabilmek çağdaş eğitimin hedefleri arasındadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için dijital teknolojilerin çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda kullanımını sağlamak önemli bir beceri olarak öğretim programlarında yer almaktadır. Öğrencilerin sosyal olaylara yaratıcı ve yansıtıcı bir şekilde katılımlarını sağlayacak süreçlerin dijital teknolojilerle sağlanması hedeflenmektedir. Dijital ortamlarda belirtilen konularla ilgili içerik oluşturmak, ürün ortaya koymak ve değerlendirme yapabilmek milli eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018, s.72). Bu süreçte öğrencilerin dijital becerilere ek olarak sorgulayan, düşünen, yaratıcı, işlevsel, bireysel ve grupla çalışabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Dijital kütüphaneler öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını karşılama noktasında geniş bir yelpazesine sahiptir. Öğrenciler farklı bilgi koleksiyonlarına rahatça ulaşım paylaşım, üretim, değerlendirme yapabilmektedir. Dijital kütüphaneler öğrencilerin araştırma becerileri açısından çok daha avantajlıdır. Öğrencilerin zihinlerini bir depolama merkezi olarak kullanmak yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere olanak tanıyan dijital kütüphaneler günümüzde daha avantajlı öğrenme ortamları haline gelmektedir. Öğretmene öğrenciyi daha yakından takip etme imkânı tanıyan dijital kütüphaneler, zaman ve mekân bağlamında ekonomiklik sağlar. (Papa, 2011, s.34). Dijital kütüphanelerin e- öğrenme konusunda sağladığı avantajlar kullanım sıklığının artmasına neden olmaktadır.

Dijital çağ ile başlayan bilgi patlaması, iletişim kurma yollarını, bilgi ve kültürel mirasa bakış açısını ve bilgi üretmenin farklı yollarını mümkün kılmıştır. Dijital teknolojinin internet ile birleşmesi; bireylere bilgiye erişim, bilgiyi kullanma ve bilgiyi yapılandırma noktasında farklı sunmaya başladı. Genç nesillerin teknolojik ürünlere olan merakının artmasıyla birlikte internet kullanma yaşı da 7-8'li düzeylere düşmüştür (Schleicher, 2019). Okullarda dijital teknolojilerin kullanım oranlarının artmasıyla birlikte öğrenme-öğretme metodolojilerinde de farklı ihtiyaçlar oluşmaya başlamıştır (Shi, vd., 2016, s.640).Örneğin; dijital kütüphane destekli öğrenme süreçlerinde öğretmenler özgün ders planları yapmak mecburiyetindedir. İstenen verimliliğin sağlanabilmesi için öğrencilerin analiz, karşılaştırma, keşfetme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi durumda dijital teknolojilerin sınıf ortamlarında kullanımının bir anlamı olmayacaktır. Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanımı, nasıl öğreteceği ve nasıl öğrenileceği konusunda yaratıcı imkânlar sunmasından kaynaklanmaktadır. Dijital teknolojiler; çağdaş öğretim metotlarına, hayat boyu öğrenme yaklaşımına ve öğrenmeyi öğrenme anlayışına uygun etkinliklerin yapılmasına olanak tanımaktadır. Okullarda dijital teknolojilerin kullanımı; bu konuda oluşacak öğrenme kültürünün yerleşmesiyle mümkün olacaktır. Öğrenciler hali hazırda bir internet ve teknoloji çağında dünyaya geldikleri için bu konuya olan farkındalıklarını harekete geçirmek zor olmayacaktır. Asıl mesele öğretim programlarının, okulların ve eğitimcilerin dijital teknolojilere olan farkındalığını

harekete geçirmek ve bu yönde beceriler edinmelerini sağlamaktır (Dias-Trindade, ve Ferreira, 2020). Öğrencilerin dijital ortamlarda oyun oynama, bilgiye erişim, iletişim kurma ve kendi öğrenme şekillerini revize etme gibi imkânlarla sahip olmalarının yanı sıra onlara bu davranış değişikliklerini yaşatacak olan ortamların oluşturulmasında rehberlik edecek paydaşların da eğitilmiş olması gerekir (Caena ve Redecker, 2019). Dijital kütüphanelerin bu konuda sunmuş olduğu imkânlar kayda değer katkılar sağlayabilir. Farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilere etkinlik oluşturabilme, öğrenme ihtiyaçlarının tespitinde pratiklik, bireysel ve grupla öğrenme anlayışına uygunluk, bilimsel bilgiye erişim, her öğrencinin kendi öğrenme hız ve yeteneğine göre ayrışabilmesi gibi birçok katkı dijital kütüphanelerin özelliklerindedir (Khannanov, 2008). Dijital kütüphanelerin eğitim ortamlarında kullanımı öğrenme süreçlerini daha yakından takip edebilme imkânı sunar. Dijital kütüphane kullanımında öğrenci merkezli eğitim ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratılabilir (D'Angelo, 2018).

Öğrencilerin sınıf ortamında yaratıcı olması; çalışma ortamına, bilgiye ve problem çözme becerisine bağlıdır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ortamını oluştururken sorması gereken soru; “öğrenme ortamını tasarlarken nelere dikkat etmem gerekir” sorusudur (Wrahatnolo, 2018, s.2). Bu bağlamda öğretmenler, öğrenme süreçlerinde dijital teknolojileri (dijital kütüphaneleri) nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmelidir. Zira dijital teknolojilerin, dijital kütüphanelerin sınıf ortamında yerine göre materyal, içerik, yöntem ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilirliği bulunmaktadır (Redecker, 2017, s.7). Dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı konusundaki tartışmalar beraberinde “Dijital Yeterlilik (DigCompEdu)” öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik çerçevesinin oluşturulmasını sağlamıştır (Toker vd; s.305, 2021). Eğitimciler için; dijital becerilerin geliştirilmesini destekleyen, akademik bir platform olan DigCompEdu Avrupa Komisyonu'nun bilim ve bilgi birimi tarafından geliştirilmiş 22 yetkinliği tanımlamıştır. Temel amacı teknik beceriler olmayan bu yetkinlikler daha ziyade dijital teknolojilerin eğitim-öğretimi geliştirmek ve yenilemek için nasıl kullanılabileceğini araştırmayı amaçlamaktadır.

Cabe ro-Almenara ve Palacios-Rodriguez (2020) çalışmalarında, dijital okuryazar ve yetkin bir toplum elde etmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilere dijital yetkinlikler kazandırmanın modern çağda kaçınılmaz olduğu ifade edilmiştir. Konuyla ilgili Avrupa Komisyonu; öğretmenlerin dijital teknolojileri öğretim süreçleriyle anlamlı bir şekilde bütünleştirebilmeleri için geliştirmeleri gereken dijital yeterlilikleri Avrupa Çerçevesi kapsamında (DigCompEdu) yayınladı (Redecker, 2017). Bilgiye hızlı ulaşma ihtiyacı, bilgiyle birlikte beceri tanımının yeniden şekillenmesi eğitimde köklü reformları zorunlu kılmıştır. Başarılı bir eğitim sistemine sahip olmak, dijital becerilerin bilgiyle bütünleştirilmesi sayesinde gerçekleşecektir (Wrahatnolo, 2018, s.2). Eğitimcilerin ve öğrencilerin bu yeterlilik çerçevesinde daha iyi bir eğitim olanağına sahip olacağı, Europeana Dijital Kütüphanesi Sınıfı tüm eğitimciler ve öğrencilere hizmet vermektedir <https://www.europeana.eu/en/europeana-classroom/>, (22.07.2023). Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi yapılırken, mevcut değerlendirme stratejileri dikkate alınmalıdır. Öğretmenler gelişmiş dijital yetkinliğe sahip olmanın yanı sıra (dijital kütüphanelerde öğrenme ortamı oluşturma, ölçme ve değerlendirme yapma, bireysel ve grupla öğretim yapma) uygun öğrenme ortamlarını sağlamakla da görevlidirler.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) dijital kütüphane projesi; aslında bir hafıza projesi olarak adlandırılabilir. EBA, öğretim ortamlarında eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmak amacıyla

müzelerin, arşivlerin, kültürel ve akademik birikimlerin bir araya getirildiği bir e-sınıftır. Temel amacı öğretmenlerin uygulama ve etkinliklerini kendilerinin hazırlayabileceği bir ortam yaratmaktır. Bu platformda hazırlanan etkinlikler öğrencilerin analiz etme, karşılaştırma, keşfetme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazanmasını hedeflemektedir "<https://akademikdestek.EBA.gov.tr> ",(12.08.2023).

Qureshi, vd., (2021) "Digital Technologies in Education 4.0. Does it Enhance the Effectiveness of Learning?" isimli çalışmalarında dijital teknolojileri, yenilikçi teknolojileri, geleneksel tekniklerle karşılaştırılmış, çıkan bulguların eğitimsel büyümenin ve yüksek teknolojinin gelişiminin değerini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Villalobos López (2022) "E-Learning and Modern Digital Professional Skills for Mexico" isimli çalışmasında çevrim içi öğrenmenin bireysel başarılar elde etmenin sonuçlarını ve kendi kendine öğrenmenin kalıcılığını arttırdığını belirtmiştir. Adakawa, (2022) "Libraries, cybersecurity, and webinars: review" isimli çalışmasında dijital kütüphanelerdeki hızlı bilgi akışı, kullanıcıların erişimi, bilgilerin korunması, tanımlanması ve web tabanlı açık eğitim döngüsüne kütüphanecilerin doğrudan katılımını ve erişimini incelemiştir. İletişimin ve bilgi edinmenin yeni yöntemi olan dijital ortamlar ve dijital kütüphaneler günümüzde insanlara ulaşmanın en ekonomik şekli olarak görülmüştür. İnsanları dijital ortamlardan yararlanmaya ikna etme sürecindeki bazı endişelerin ortadan kaldırılması gerektiği (siber suçlar, dijital ortamlara üyelik ve kolay erişim) düşünülmektedir.

Bu çalışma sosyal bilgiler dersinde örnek bir öğretim uygulaması olarak iki farklı dijital öğrenme ortamının; 7. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk, memnuniyet, beklenti ve akademik başarıları üzerindeki etkisini açıklamaya yöneliktir. Eğitim-öğretim hizmetlerini etkileyen küresel olaylardan en önemlisi Covid-19 salgını olmuştur. İnsanların yaşam biçimlerini değiştiren bu salgın öğretim süreçleri üzerinde de ciddi değişikliklere neden olmuştur. Eğitim sistemlerini tamamen dijital süreçlerin kullanıldığı bir duruma zorunlu kılan pandemi, bütün dünyada eğitimi farklı bir boyuta taşımıştır. Genel ağ ve bilgisayar merkezli olarak yürütülen yeni eğitim tarzında öğrenciyi takibi ve yakından izleme bir ihtiyaç haline dönüşmüştür (Mozi ve Che Din, 2022, s.120). Dijital teknolojilerin kullanımı ile yenilikçi öğrenme stratejileri, özellikle eleştirel düşünmenin geliştirilmesi önemli ölçüde desteklenmiştir (Poce, 2021, s.67). Yenilikçi öğrenme stratejilerinin artmasıyla öğrencilerin bu stratejilere hazırlık durumu da araştırma konusu olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı; sosyal bilgiler dersinde dijital kütüphanelerin kullanımının, e-öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk, beklenti ve memnuniyet düzeyleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk, beklenti ve memnuniyet düzeyleri öğrenme yöntemine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
2. Eğitim Bilişim Ağı ve Europeana Dijital Kütüphanesi ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları anlamlı bir farklılık gösterir mi?

Yöntem

Çalışmamızda yarı deneysel desenlerden ön test, son test eşitlenmemiş kontrol gruplarını içeren araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmacıların müdahalede bulunduğu deneysel model, değişkenler arasındaki sebep- sonuç ilişkilerinden çıkarım yapmak amacıyla gözlem altında tutulan araştırma yöntemidir(Karasar, 2008, s.87). Deney ve kontrol grupları eşitlenmemiş kontrol gruplu modellerde tarafsız bir şekilde oluşturulur. Öğrenme gruplarına ön

test yapıldıktan sonra deney grubuna müdahalede bulunulurken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrenme gruplarına son test uygulanmıştır.

7.sınıf öğrencilerinin dijital öğrenme içeriklerine yönelik hazırbulunuşluk, beklenti, memnuniyet düzeyi ve akademik başarı ilişkisi incelenmiş, uygulama sonunda çıkan bulguların analizi, yarı deneysel desen modeline göre uygulanmıştır. Araştırma Sosyal bilgiler dersinde yürütülmüştür. Deney grubuna “Europeana Dijital Kütüphanesi” eğitim uygulama ve aktivitelerinden etkinlikler sunulmuştur. Kontrol grubuna ise “Eğitim Bilişim Ağı” içeriklerinden etkinlikler sunulmuştur. Bu araştırma için Etik Kurul Onayı 31.03.2022-E.160389 Evrak Tarih ve Sayısı ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi insan araştırmaları eğitim bilimleri etik kurulundan alınmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ardahan il merkezi Halil Efendi mahallesinde bulunan iki resmi ortaokulun 7. sınıf kademesinde öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tercih edilen okullar sosyo-ekonomik, akademik başarı ve kolay ulaşılabilir olma özelliklerini taşımaktadır. Deney grubunda “Europeana Dijital Kütüphanesi” içerikleri ile eğitim gören 18, 7. sınıf öğrencisi, kontrol grubunda “Eğitim Bilişim Ağı” ile öğrenim gören 16, 7. sınıf öğrencisi bulunmaktadır.

Uygulama (Verilerin Toplanması) / Veri Toplama Araçları

Araştırmaya MEB’den ve bağlı bulunan üniversitenin etik kurulundan gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Çalışma 2021-2022 Eğitim Öğretim bahar yarıyılında iki devlet ortaokuluna 4 hafta süresince program dâhilinde uygulanmıştır. Aynı mahallede bulunan iki devlet ortaokulunun 7. sınıf düzeyinde iki şubesinin yer alacağı grupların seçiminde demografik, akademik ve bilişim yeterlikleri birbirine benzer sınıflar tercih edilmiştir. Araştırma süreci aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama farklılığı yaşanmaması için araştırmacı iki gruba da uygulamayı kendisi yaptırmıştır.

Tablo 1

Kullanılan Ölçekler ve Süreç

Ölçek	Öğrenci Grupları	Süreç Başlangıcı	Deneme Modeli	Süreç Sonucu
“e-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği”	Europeana Dijital Kütüphanesi (Deney Grubu)	“e Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği”	Dijital Kütüphane Destekli Öğretim	“e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği”
“e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği”	Eğitim Bilişim Ağı (Kontrol Grubu)		Eğitim Bilişim Ağı Destekli Öğretim	“e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği”

Gülbahar, (2012) tarafından hazırlanan ve tek boyut bütünlüğü sağlayan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. 55 alt maddeden oluşan hazırbulunuşluk ve memnuniyet ölçeği 5’li

likert tipi bir ölçektir. Birinci bölümünde (26 madde) , ikinci bölümünde ise (29 madde) bulunmaktadır. Ölçek puanları için hesaplanan güvenilirlik kat sayıları “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği” Başarıyı Etkileyen Faktörler 0,77, Motivasyon ve Tutum 0,79 Kişisel Özellikler 0,80, Teknik Beceriler 0,79, Teknolojiye Erişim 0,77 olarak hesaplanmıştır. “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” için ise Güvenirlik Katsayısı Etkileşim ve Değerlendirme 0,96, Öğretim İçeriği 0,94, Öğretim Süreci 0,93, İletim ve Kullanışlılık 0,91, olması ölçeklerin güvenilirliği için bir kanıt olarak görülmektedir (Gülbahar, 2012).

Çalışmanın verileri ve alt boyutları, çevrimiçi anketle elde edilmiştir. Europeana Dijital Kütüphanesi ve EBA ile öğrenim aşamasının plan dâhilinde 4 hafta, 12 ders saati süresince yürütülmüştür. Bu zaman diliminde, “Europeana Dijital Kütüphanesi” ve “Eğitim Bilişim Ağı” ile öğrenim gören öğrencilere sosyal bilgiler öğrenme alanında “Bilim, Teknoloji ve Toplum “ “Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliğin farkına varır” kazanımına yönelik konular işlenmiştir. Her iki dijital kütüphanede de sosyal bilgiler dersinde “Bilim ve Teknoloji Öğrenme” alanında bulunan “Kil Tabletlerden Akıllı Tabletler” konusuna yönelik çevrim içi kursları, sanal öğrenme ortamları ve dijital eserlerin konuya yönelik e- öğrenme etkinlikleri ile dersler işlenmiştir. “Özgüven, bilimsellik ve özgürlük” gibi değerlerle; “Zaman ve kronolojiyi algılama” gibi becerilerin kazanılması amaçlanmıştır. Deney ve Kontrol grubu ile eğitim gören öğrencilere yönelik başarı testi geliştirilmiş ve geliştirilen testler yazılı olarak öğrencilere uygulanmıştır. 2. dönem (2. Yazılı ders notları) öğrenci bilgi sisteminden alınarak akademik başarıları karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Betimleyici istatistiksel analizlerde ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılıma sahip örneklem t-Testi, normal dağılım göstermeyen veriler Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizinde ise normal dağılım gösteren verilerde Pearson korelasyon katsayısı, normal dağılım göstermeyen verilerde de Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Başarı testi 7. Sınıf düzeyinde konu kazanımlarına uygun olarak MEB kazanım testleri arasından seçilmiş ve alanında uzman kişilere gösterilmiştir.

$$X_standartpuan=X_hampuan/AltBoyutSoruSayısı\times 20$$

şeklinde dönüştürülmüştür.

Öğrencilerin her alt boyuttan aldığı standart puan 20-46 aralığında ise düşük, 47-73 aralığında ise orta, 74 ve üzeri ise yüksek puanlı grup olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına uygun olarak deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin öğrenme yöntemine göre hazır bulunuşluluk ve beklenti düzeyleri

Değişkenler		<i>N</i>	\bar{X} veya Medyan	<i>SS</i> veya Min-Maks	Test İstatistiği	<i>p</i> -değeri
Kişisel Özellikler	EBA	16	M=75,00	25,00-90,00	132,00	* <i>p</i> =0,676
	Europeana	18	M=72,50	35,00-95,00		
Teknolojiye Erişim	EBA	16	59,06	23,11	-0,704	** <i>p</i> =0,486
	Europeana	18	65,00	25,72		
Teknik Beceriler	EBA	16	68,59	15,33	-1,161	** <i>p</i> =0,254
	Europeana	18	74,86	16,03		
Motivasyon ve Tutum	EBA	16	70,31	16,17	-0,748	** <i>p</i> =0,460
	Europeana	18	74,44	15,99		
Başarıyı Et. Fak	EBA	16	M=81,67	33,33-96,67	138,50	* <i>p</i> =0,849
	Europeana	18	M=80,00	40,00-100,00		
Toplam Puan	EBA	16	68,08	11,98	-1,068	** <i>p</i> =0,300
	Europeana	18	72,99	14,83		

Tablo 2'ye göre öğrenme yönteminin öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluluk ve beklenti düzeylerine etkisi incelendiğinde, tüm *p*-değerleri >0,05 olduğundan öğrenme yönteminin, alt boyutlar ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir.

Tablo 3

Öğrenme yöntemine göre öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet düzeyleri

Değişkenler		<i>N</i>	\bar{X} veya Medyan	<i>SS</i> veya Min-Maks	Test İstatistiği	<i>p</i> -değeri
İletişim ve kullanışlılık	EBA	16	60,36	13,60	-5,839	** <i>p</i> =0,000
	Europeana	18	84,13	10,05		
Öğretim Süreci	EBA	16	60,63	17,76	-4,447	** <i>p</i> =0,000
	Europeana	18	82,22	9,88		
Öğretim İçeriği	EBA	16	58,75	20,86	-4,156	** <i>p</i> =0,000
	Europeana	18	84,17	14,58		
Etkileşim ve Değ.	EBA	16	59,63	15,99	-4,041	** <i>p</i> =0,000
	Europeana	18	80,78	14,54		
Toplam Puan	EBA	16	59,96	15,33	-4,959	** <i>p</i> =0,000
	Europeana	18	82,45	10,99		

Öğrencilerin öğrenme yöntemine ilişkin e-öğrenme süreç değerlendirme sonucunda memnuniyet düzeyi, İletişim ve Kullanışlılık alt boyutunda ($t = -5,839$; $p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Bu faktöre göre Europeana Dijital Kütüphanesi ile ders işleyen öğrenciler lehine farklılaşma olduğu yordandabilir. Bu bağlamda Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrencilerin İletişim ve kullanışlılık alt boyutunda Eğitim Bilişim Ağı ile ders işleyen öğrencilere göre e- öğrenme memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Öğretim Süreci alt boyutu, faktörüne bakıldığı zaman öğrenme süreç değerlendirme sonucunda memnuniyet puanları ($t = -4,447$; $p < 0,05$) olarak gözlenmekte, böylece Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrenciler lehine

olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, Europeana kütüphanesi ile öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet puanları, Öğretim Süreci alt boyutunda, Eğitim Bilişim Ağı ile eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı ile ders işleyen öğrencilere göre öğretim memnuniyeti daha yüksektir. Öğrenme süreç değerlendirmesi sonucuna Öğretim İçeriği alt boyutu, faktörüne bakıldığı zaman memnuniyet düzeyi puanları ($t = -4,156; p < 0,05$), olarak gözlemlenmiş böylece Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrencilerin memnuniyet puanları Öğretim İçeriği alt boyutunda, Eğitim Bilişim Ağı ile ders işleyen öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bağlamda, Europeana Kütüphanesi ile ders işleyen öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı ile ders işleyen öğrencilere göre kullanmış oldukları e-öğrenme ortamındaki içeriklerden büyük ölçüde daha memnun oldukları söylenebilir.

Etkileşim ve Değerlendirme alt boyutu, öğrenme süreç değerlendirmesi sonucunda memnuniyet düzeyi puanları ($t = -4,041; p < 0,05$), olarak belirlenmiştir. Buna göre Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrenciler lehine farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrencilerin memnuniyet puanları, Etkileşim ve Değerlendirme alt boyutunda Eğitim Bilişim Ağı ile ders işleyen öğrencilere göre daha yüksektir. Yani, Europeana Kütüphanesi ile ders işleyen öğrenciler Eğitim Bilişim Ağı ile ders işleyen öğrencilere göre e-öğrenme ortamındaki etkileşim ve değerlendirme alt boyutundan büyük ölçüde daha memnun oldukları gözlemlenmiştir

Memnuniyet düzeylerine etkisi toplam puanlarına bakıldığı zaman ($t = -4,959; p < 0,05$), tüm alt boyutlarda Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrenciler pozitif bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Buna göre, Europeana kütüphanesi ile ders işleyen öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet düzeyleri Eğitim Bilişim Ağı ile ders işleyen öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4

Öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları

Değişkenler		N	\bar{X} veya Medyan	SS veya Min- Maks	Test İstatistiği	p-değeri
Akademik Başarı	EBA	16	75	25-95	68	*p=0,008
	Europeana	18	90	40-100		

Tablo 4'e göre, öğrencilerin öğrenme yöntemine göre akademik başarıları istatistiksel olarak anlamlı yönde bir ilişki gözlemlenmektedir ($p < 0,05$). Bu bağlamda, Europeana eğitim sınıfı ile ders işleyen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çevrim içi öğrenme sürecine yönelik hazırbuluşluk ve beklenti ölçeği alt boyutlarına bakıldığında Eğitim Bilişim Ağı ve Europeana Dijital Kütüphanesi ile eğitim gören öğrencilerin puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğrenciler hazırbuluşluk ve beklenti düzeyleri bakımından çevrimiçi öğrenme sürecine yeterince hazır

olduklarını göstermişlerdir. Yapılan çalışmalarda benzer sonuçlarla desteklenmekle beraber alt boyut faktörlerinin farklı etkilere sahip olduğu da gözlenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Widodo, vd., (2020) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi öğrenmeye hazırlık aşamasında, eğitimin çeşitli düzeylerinde, çeşitli platformlar aracılığıyla deneysel bir çalışma öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çevrimiçi öğrenmenin, tüm eğitim seviyelerinde öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma Pham vd., (2022) tarafından çevrimiçi öğrenmenin hazırbulunuşluğa etkilerini belirlemek için Vietnam yüksek okulunda uygulanmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemi kullanımı ve memnuniyetleri üzerine yapılan çalışmanın sonucunda performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve çevrimiçi öğrenme bağlamında öğrencilerin üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme yöntemine göre öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet düzeyleri incelendiğinde, İletişim ve Kullanışlılık, Öğretim Süreci, Öğretim İçeriği, Etkileşim ve Değerlendirme alt boyutunda Europeana eğitim sınıfı ile uygulamaya katılan öğrencilerde öğrenme ve sürece yönelik memnuniyetin daha anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, Europeana eğitim sınıfı ile ders alan öğrencilerin Öğretim Süreci alt boyutu memnuniyet puanları Eğitim Bilişim Ağı ile eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda, Europeana Kütüphanesi ile öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları e-öğrenme ortamındaki öğrenme süreçlerinden Eğitim Bilişim Ağı ile eğitim gören öğrencilere göre daha memnun oldukları söylenebilir. Benzer bir çalışma Tossy (2017) tarafından yapılmıştır. Çalışma e-öğrenmenin, öğrencilerin başarı göstergeleri üzerindeki etkisinin ölçülmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre memnuniyet ve başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde Basith vd., (2020) tarafından yapılan çalışmada pandemi sırasında çevrimiçi öğrenme memnuniyeti ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucuna bakıldığı zaman öğrencilerde çevrimiçi öğrenme memnuniyetleri ve başarı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Chien ve Kwok (2022) tarafından yapılan çalışma çevrimiçi yeterlilik esaslı öğrenme ve tasarıma dayalı PowerPoint ve Word'ü kendi kendine yönetme becerilerinin gelişimini artırmayı amaçlamıştır. Çevrimiçi uygulamadan destek alan öğrencilerin, PowerPoint kullanmada önemli ölçüde daha iyi beceriler gösterdiği belirlenmiştir. Salah Dogham (2022) tarafından çevrimiçi öğrenmede öz yönetim becerisinin gelişimi araştırılmıştır. Çalışmanın amacı lisans öğrencileri arasında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile çevrimiçi öğrenme öz yeterliliği arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çoğu öğrencinin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Innab ve Alqahtani, (2023) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 salgını sırasında öğrenciler arasında teknoloji erişimi ile e-öğrenme memnuniyeti arasındaki ilişkide, e-öğrenme motivasyonunun aracılık rolü incelenmiştir. Bulgular kısmında araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenmeden kısmen memnun oldukları, e-öğrenme için gerekli teknolojiye erişime sahip oldukları ve orta düzeyde e-öğrenme motivasyonuna sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer bir çalışma Togaibayeva, (2022) tarafından yapılmıştır. Yabancı dil öğrenmede mobil teknolojileri kullanmanın varsayılan yararlılığını, e-öğrenmenin öğrencilerin memnuniyetini etkileyen çeşitli yönlerini ve öğrencilerin akademik performanslarını incelemeyi amaçlayan çalışma sonucunda tüm faktörlerin yabancı bir dil öğrenmede algılanan memnuniyeti ve akademik performansı etkilediği sonucuna varılmıştır.

Akademik başarı ilişkisine bakıldığı zaman öğrenim sürecini EBA ile tamamlayan öğrencilerde başarı puanları normal dağılırken, öğrenim sürecini Europeana kütüphanesi ile uygulama yapılan öğrencilerin akademik başarı puanları normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin akademik başarıları öğrenme yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın, Europeana kütüphanesi ile öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Yani, Europeana Kütüphanesi ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları, Eğitim Bilişim Ağı ile öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışma Wang vd., (2022) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, COVID-19 döneminde öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkilerini araştırmak için temel yapılar olarak çevrimiçi öğrenmeye hazır olma ve duygusal yeterliliğe odaklanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi uygulanan çalışma sonucunda lise öğrencileri için hem çevrimiçi öğrenmeye hazır olma hem de duygusal yeterliliğin, COVID-19 sırasındaki çevrimiçi akademik performansla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkarmıştır. Benzer bir çalışma örneği Joosten ve Cusatis (2020) tarafından yapılmıştır. Çalışmada iki yükseköğretim kurumundaki çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluktaki öğrenci özellikleri ile çevrimiçi derslerdeki öğrenci sonuçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrenci anketlerinden toplanan veriler (öğrencilerin hazırbulunuşluk özellikleri ve sonuçları) ve kurumsal öğrenci bilgi sistemi verileri(örn. demografi ve ders notları) birleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çoklu regresyon analizleri, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrencilerin akademik sonuçlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya çıkardı. Benzer bir şekilde Puška, vd., (2021) tarafından yapılan çalışma e-öğrenmedeki çok boyutlu ilişkilerin deneysel bir çalışmasını sunmaktadır. Araştırma, öğrencilerin e-öğrenme kullanımından memnuniyet düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, üst bilişsel stratejiler değişkeninin e-öğrenme kullanımında öğrencilerin memnuniyetini doğrudan etkilediğini, öğrencilerin öz yeterliliği ve hedef belirleme değişkenlerinin ise ortam yapılanması ve sosyal boyutlarla birlikte öğrenci memnuniyetini dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir. Sonuç olarak; e-öğrenme süreçlerine hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri yeterli olarak katılan öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği söylenebilir. E-öğrenme ortamlarının tasarlanması sürecinde öğrenci motivasyonu, hazırbulunuşluk ve memnuniyet sağlayıcı özelliklerin dikkate alınması, beklenen etkiyi artırıcı katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, mükemmel e-öğrenme ortamları tasarlanırsa bile öğrenci özelliklerini dikkate almayan uygulama ortamlarının başarısız olma ihtimali bulunmaktadır.

Öneriler

Uzaktan öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin önemi gün geçtikçe artmakla beraber öğrencilere kapsamlı, ilgiyi artıran, fırsatları sunmaktadır. Covid 19 salgını sırasında altyapısı hazır ve temeli olan devletler tarafından çevrimiçi eğitime uyum sağlanmaya başlandı. Teknolojinin öğrencilere pozitif katkısını sunabilmek, kapsayıcı öğretim içerikleriyle elde edilecektir. Öğrenciler ders içeriklerini, ders tasarımlarını, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerini çevrimiçi ortamda paydaşlarıyla beraber sunabilmelidir. Bu çalışma 7.sınıf düzeyinde öğrencilerde uygulama memnuniyet düzeylerini, hazırbulunuşluk seviyelerini ve akademik başarı ilişkisini çevrimiçi ortamda ortaya koyan bir örneği temsil etmektedir. Bu bağlamda araştırmacılara şu öneriler sunulabilir;

- I. EBA ve Europeana e-öğrenme ortamlarında sınıf içi ve çevrimiçi uygulamalar kazanım odaklı örneklerle çevrimiçi ortamlarda paydaşlara sunulabilir.

- II. e-öğrenme ortamlarında ders tasarımları ve ders içerik kapasitelerinin artırılması çalışmaları yapılabilir.
- III. Gelecekteki mevcut durumlara (hastalık, kıtlık, savaş, vb.) hazırlık amacıyla çevrimiçi ortamlara uyum ve kapasite geliştirme çalışmaları genişletilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Etik Kurul Onayı 31.03.2022-E.160389 Evrak Tarih ve Sayısı ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi insan araştırmaları eğitim bilimleri etik kurulundan alınmıştır.

Kaynakça/References

- Adakawa, M. (2022). Libraries, cybersecurity, and webinars. *Journal of Information Studies & Technology (JIS&T)*, 2022(2), 11.
- Al-Qahtani, A., & Higgins, S. (2013). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of computer assisted learning*, 29(3), 220-234.
- Anastasiades, P., & Zaranis, N. (2017). Research on E-Learning and ICT in Education. *Educational Technology & Society*, 16(4), 287-289.
- Basith, A., Rosmayadi, R., Triani, S., & Fitri, F. (2020). Investigation of online learning satisfaction during COVID 19: In Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Science and Technology*, 6(3), 265-275.
- Bullen, M., Morgan, T., & Qayyum, A. (2011). Digital learners in higher education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(1), 1-17.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.
- Chien, H., Yeh, Y., & Kwok, O. (2022). How online learning readiness can predict online learning emotional states and expected academic outcomes: Testing a theoretically based mediation model. *Online Learning (Newburyport, Mass.)*, 26(4), 193-208. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i4.3483>
- D'Angelo, C. (2016). *The impact of technology: Student engagement and success*. Power Learning Solutions.
- Dias-Trindade, S., & Ferreira, A. (2020). Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency. *Frontiers in Psychology*, 18(2), 543884.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137.
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: A systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1-32.
- Innab, A., & Alqahtani, N. (2023). The mediating role of E-learning motivation on the relationship between technology access and satisfaction with E-learning. *Nursing Open*, 10(4), 2552-2559. <https://doi.org/10.1002/nop2.1513>
- John, P., & Wheeler, S. (2015). *The digital classroom: Harnessing technology for the future of learning and teaching* (Cilt 18). David Fulton Publishers.
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online learning readiness. *The American Journal of Distance Education*, 34(3), 180-193. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. baskı), Nobel Yayın Dağıtım.
- Khannanov, A. (2008). *Digital libraries in education, science and culture. Analytical survey*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology

- integration through lesson planning practice. *Computers & education*, 73(3), 121-128.
- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Meb Yayınları.
- Mozie, N., Che Din, S., & Mozie, Noorizan Mohamad. (2022). Exploring digital learning orientation, e-learning self-efficacy and support system on student's innovative behaviour. *Global Business & Management Research*, 14(1), 1-8.
- Papa, R. (2011). *Technology leadership for school improvement* (Cilt 6). SAGE.
- Pham, L. T., & Dau, T. K. T. (2022). Online learning readiness and online learning system success in vietnamese higher education. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 39(2), 147-165. <https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2021-0044>
- Phoon, G., Idris, M., & Nugrahani, R. (2021). Virtual reality (VR) in 21st. century education: The opportunities and challenges of digital learning in classroom. *Asian Pendidikan*, 1(2), 105- 110.
- Poce, A. (2021). Virtual museum experience for critical thinking development: First results from the national gallery of art (MOOC, US). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18(24), 67-83.
- Pribeanu, C., Balog, A., & Iordache, D. (2017). Measuring the perceived quality of an AR-based learning application: a multidimensional model. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 482-495.
- Puška, A., Puška, E., Dragić, L., Maksimović, A., & Osmanović, N. (2021). Students' satisfaction with E-learning platforms in bosnia and herzegovina. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 173-191. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09446-6>
- Qureshi, M., Khan, N., Raza, H., Imran, A., & Ismail, F. (2021). Digital technologies in education 4.0. does it enhance the effectiveness of learning? *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(4), 31-47.
- Ratten, V. (2020). Coronavirus (Covid-19) and the entrepreneurship education community. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 19(4), 18-19.
- Redecker, C., & Redecker, Christine. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*.
- Salah Dogham, R., Elcokany, N. M., Saber Ghaly, A., Dawood, T. M. A., Aldakheel, F. M., Llaguno, M. B. B., & Mohsen, D. M. (2022). Self-directed learning readiness and online learning self-efficacy among undergraduate nursing students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 17, 1-6. 100490. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2022.100490>
- Schleicher, A. (2019). *Helping Our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning. International Summit on the Teaching Profession*. (Cilt 7), ERIC.
- Sharma, S., Hartikainen, H., Ventä-Olkkonen, L., Eden, G., Iivari, N., Kinnunen, E., . . . Sharma, Sumita. (2022). In pursuit of inclusive and diverse digital futures: exploring the potential of design fiction in education of children. *Interaction Design and Architecture (s)*, 7(51), 219- 248.
- Shi, W., Cao, J., Zhang, Q., Li, Y., & Xu, L. (2016). Edge computing: Vision and challenges. *IEEE internet of things journal*, 3(5), 637-646.
- Togaibayeva, A., Ramazanova, D., Yessengulova, M., Yergazina, A., Nurlin, A., & Shokanov, R. (2022). Effect of mobile learning on students' satisfaction, perceived usefulness, and academic performance when learning a foreign language. *Frontiers in Education*, 2, 1-9.

- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Sultan, E. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.
- Tossy, T. (2017). Measuring the impacts of e-learning on students' achievement in learning process: an experience from tanzanian public universities. *International Journal of Engineering and Applied Computer Science*, 2(2), 39-46.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Coşkun, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 214-228.
- Villalobos López, J. (2022). E-learning and modern digital professional skills for Mexico. *The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences*, 31(1), 67-78.
- Widodo, S., Wibowo, Y., & Wagiran, W. (2020). Online learning readiness during the covid-19 pandemic. *Journal of Physics. Conference Series*, 1700(1), 12033. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1700/1/012033>
- Wrahatnolo, T., & Wrahatnolo, T. (2018). 21st centuries skill implication on educational system. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 296, s. 012036. Taylor & Francis.
- <https://www.eba.gov.tr/>(22.08.2023)
- <https://www.europeana.eu/en/europeana-classroom>, (22.07.2023)

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ,
iunlu@erzincan.edu.tr

Uzman Rıdvan KALKAN,
daddass25@hotmail.com

A Day at School from the Perspective of Visual Arts Students: Storyboard Practice

Suzan ARSLAN, Trakya University, ORCID ID: 0000-0003-1391-7937

Abstract

A storyboard is a depiction of a story in images in a series of panels. For the research, a storyboard practice on the subject of "A Day at School" was taken as the basis in the Art Education Graphic Design VI Master Art workshop course. The main purpose of this study is to reveal the perspective of the Art Teaching Graphic Design 4 Art Major students regarding their school and their storyboard processes. The study employs a qualitative research design approach. The participants included six students of the Art Education Graphic Design VI course. The collected data included the students' storyboards and the results of semi-structured interviews. The data of the research were analyzed inductively. The analysis revealed three main themes and sub-themes, being "perspective of school", "visualization of school life" and "views on the storyboard experience", and the findings were obtained in this direction. The research revealed that the students perceived the school as an institution that provides a profession, that prepares them for the future, that teaches self-sufficiency and takes a permanent place in their lives. It was observed that the students generally depicted their daily school life as a process of morning preparation – travelling to school – classes / workshop classes – eating in the canteen / dining hall – classes / workshop classes – leaving school, and they reflect the formal organization of the school in this manner. It was concluded that the storyboard application about school life compelled the students think about school life, and they subsequently gained experience in design. The results were discussed with reference to literature and similar studies, and various suggestions were presented accordingly.

Keywords: storyboard, daily school experience, visual arts education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1930-1950
DOI
10.17679/inuefd.1208757

Article Type
Research Article

Received
22.11.2022

Accepted
27.12.2023

Suggested Citation

Arslan, S. (2023). A day at school from the perspective of visual arts students: Storyboard practice. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 24(3), 1930-1950. DOI: 10.17679/inuefd.1208757

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Storyboard refers to the visual portrayal of a story or script comprised of depictions placed on a sequence of separate panels (Fraiola, 2000, p.12). Today, storyboard is usually used in the film industry as the visual pre-shooting draft of a script. According to Naicker et al. (2020, p.126), the storyboard provides a creative area of usage in educational research. In educational research, storyboard especially makes it possible for personal experiences to become imaginarily, concretely, and reflectively visible, and it provides a visual text.

Schools are social institutions aiming to educate individuals within the scope of a specific plan and program. According to Celkan (2005, p.21), schools have certain social duties. These are improving the students in line with their skills, providing them with common and occupational knowledge, ensuring the orientation between the student and society, and providing the chance to have a democratic education. The education in the school is not random but goal-oriented, and individuals are expected to fully participate in this education. Art Teaching is an undergraduate degree program that is attached to a higher education institution. This research is based on the storyboard study with the topic "A Day at the School" carried out in the Graphic Design 4 Art Major course of the Art Teaching undergraduate degree program. Accordingly, the students reflected their daily school lives as a visual story sequence in line with their individual ways of expression.

Purpose

The main purpose of this study is to reveal the perspective of the Art Teaching Graphic Design 4 Art Major students regarding their school and their storyboard processes. Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought. Art Teaching Graphic Design 4 Art Major; 1) what are the views of the students regarding the school? 2) how are the school lives of the students? 3) how did the students visualize their school lives? 4) what are the views of the students regarding their storyboard experiences?

Method

Qualitative research method was used in this research. The study group of the research consisted of six students taking the course of Art Teaching Graphic Design 4 Art Major which is one of the lectures given in a public university. In the research, it was arranged that the participants carried out storyboard studies themed "A Day at the School" within a period of 6 weeks. In this study, the students portrayed their own school lives as a visual story of 20 frames. The data of the research were collected through the storyboard studies carried out by the students and the semi-structured interviews. The data obtained in this research were analyzed inductively. At the end of the analysis, three main themes and their subthemes emerged. These are perspectives on school, visualization of school life, and views on the storyboard experience. Minding the ethic matters in the research, the "Voluntary Participation Form" was presented to the participants before the research and their consent was taken. While the data were being reported, the names of the participants were altered, and they were given code names.

Findings

In the study, certain findings emerged as a result of the data obtained. First of all, the findings related to the students' reflections on their perspective on school were obtained. Findings obtained suggested that the students thought that school had functionality and they

deemed school as an institution preparing for the future in terms of occupation and personal development, that school was significant in their lives and made significant contributions in their lives, that they were not able to spend much time like previous years in school since they were in their senior year but in general school always occupied a certain place in their lives, that they were having some challenges related to school and these challenges were mostly the lecturing technique of the course's lecturer and the entire time being spent in school after waking up early in the morning.

In the study, findings related to the visualization of the school life emerged. It was seen that the students made a story of their schools lives as an introduction, body, and conclusion, and in the process of making the story, they reflected in principle the systematic timeline of the school, the physical organization of the school such as its external environment, classrooms, workshops, cafeteria, dining hall, exhibition spaces, library, and the activities expected to be carried out within this organization. Findings obtained showed that the students mostly included time and location indicating images such as doors and clocks in their usage of image, and that they used images which they weren't using in their daily life and which would give the impression of more of a cartoon.

Some views were obtained from the students who experienced the storyboard, following their experience. Accordingly, the students specified that they made sense of the storyboard, they looked through their school lives, they had multiple practices, they had experience in designing, and they contributed to themselves occupationally. As for the negative findings obtained, it was found that the subject limitation and the difficulty brought by the concern of filling 20 frames were challenging.

Discussion & Conclusion

It was found out that in terms of functionality, the students deemed school as an institution that gains them a profession, makes them self-sufficient, and prepares them for the future. Also, in the similar research carried out, it was concluded that school is an institution that provides significant contributions to individuals (Nalcaci & Bektas, 2012; Saban, 2008; Yuksel & Hayirsever, 2019). Accordingly, it can be noted that school makes positive contributions to the students' lives in numerous aspects. As challenges, it was concluded that the things challenging the students most are waking up early in the morning and spending the entire day at school. A similar result was obtained from the research carried out by Yuksel & Hayirsever (2019, p.411) on high school students, and it was found that the students deemed waking up early and staying in the same location for the entire day as negativities. In this respect, the extracurricular informal learning environments can be suggested as an alternative. In the studies of the students, different spaces such as the campus, cafeteria, classroom, dining hall, exhibition hall, and various practice workshops and the activities carried out in these locations were demonstrated and the images of door and clock occasionally accompanied this process. According to Tezcan (2018, p.330), formal education is not random, and it constitutes an organization. Within the scope of this organization, school is separated into certain spaces, and school activities are divided into certain periods. In this sense, it was seen that school is a group of activities separated into certain physical spaces and timeframes, and this formal organization of school in visual arts education is reflected in the designs.

Görsel Sanatlar Öğrencilerinin Bakışıyla Okulda Bir Gün: Storyboard Uygulaması

Suzan ARSLAN, Trakya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1391-7937

Öz

Storyboard bir hikâyenin bir dizi panele ayrı ayrı resimlenmesini ifade etmektedir. Bu çalışmada, Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım VI Anasanat atölye dersinde “okulda bir gün” konulu storyboard uygulamasından yola çıkılmıştır. Araştırmanın amacı, Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarımı VI Anasanat Dalı öğrencilerinin okula bakış açılarını ve storyboard süreçlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını dördüncü sınıf Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım VI dersini alan altı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, öğrencilerin storyboard çalışmaları ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda “okula bakış açısı”, “okul yaşantısının görselleştirilmesi” ve “storyboard deneyimine yönelik görüşler” olarak üç ana tema ve alt temalar elde edilmiş ve veriler bu yönde bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okulu meslek kazandıran, geleceğe hazırlayan, kendine yetebilmeyi öğreten ve hayatlarında devamlı yer alan bir kurum olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin günlük okul yaşantılarını genel olarak; sabah hazırlık- okula gelme- sınıf/atölyede ders-kantin/yemekhanede yemek yeme-sınıf/atölyede ders- çıkış biçiminde ana hatlarıyla görselleştirdikleri ve okulun biçimsel organizasyonunun yansıttıkları görülmüştür. Okul yaşantısına dair storyboard uygulamasının öğrencilerde, okul yaşantısını düşündürdüğü ve öğrencilerin tasarımsal olarak deneyim elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar alanyazın ve benzer araştırmalarla tartışılmış ve bu doğrultuda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: storyboard, günlük okul deneyimi, görsel sanatlar eğitimi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1930-1950
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1208757

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
22.11.2022

Kabul Tarihi
27.12.2023

Önerilen Atıf

Arslan, S. (2023). Görsel Sanatlar Öğrencilerinin Bakışıyla Okulda Bir Gün: Storyboard Uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1930-1950. DOI: 10.17679/inuefd.1208757

Görsel Sanatlar Öğrencilerinin Bakışıyla Okulda Bir Gün: Storyboard Uygulaması

Storyboard, bir hikâyenin ya da senaryonun bir dizi panele ayrı ayrı resimlenmiş görsel betimlenmesini ifade etmektedir (Fraoli, 2000, s.12). Storyboard çizimlerinin ilkel zamanlardan beri var olduğu söylenebilir. Tarihsel olarak, 30.000 yıl önceki Lascaux mağarasındaki çizimler o dönemdeki insanların av süreçlerini anlatmaktadır. 6.000 yıl önceki Mısır hiyeroglafileri Mısır firavunlarının kurallarını, savaşlarını göstermektedir. 19. yüzyıldaki roman resimlemeleri ise romandaki olayların betimlemesini içermektedir. Storyboard bugünkü kimliğine ise tam olarak Disney çalışmalarıyla beraber kavuşmuştur. 1931 yılında Webb Smith'in Disney Stüdyolarında ayrı ayrı panellere olay örgüsü çizmesi bugünkü storyboard yönteminin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Sova & Sova, 2006, s.2,3).

Storyboard günümüzde genellikle film endüstrisinde, senaryonun çekim öncesi görsel taslağı olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle storyboard Türkçede görsel öykü taslağı ya da hikâye tahtası olarak da ifade edilir (Çetiner, 2014, s.1; Yakut, 2014, s.56). Storyboard ile senaryonun ana noktaları, çekim açıları, karakterleri, kostümü, mekânı vb öğeleri bir dizi panel içinde gösterilir. Bu durum, filmin senaryo taslağının çekim öncesinde görülmesine yardımcı olur. Storyboard günümüzde film endüstrisinin yanı sıra iş sektöründe ve eğitim alanında da yaygınlaşmaya başlanmıştır. Aynı zamanda güçlü iletişim aracı olduğu için görsel araştırma tekniği olarak da tercih edilmektedir (Sova & Sova, 2006, s.2,3).

Storyboard çizimleri temel olarak öyküsel bir yapı içinde sıralanmaktadır. Öyküler genellikle bir dizi olaylarının yer aldığı giriş-gelişme-sonuç düzleminde ilerleyen anlatılardır. Todorov'a (2011, s.45) göre öyküler tarih içinde, zamandizimsel ve nedensellik olarak birbirine eklenen kesitli birimler olarak tanımlanır. Bu anlamda storyboard, hikâye anlatımı ve görsel ifadeyi bir arada sunan entegre bir yapıya sahiptir. Görsel sanatlar eğitiminde ise storyboard öykü ve görselleştirmenin bir arada yer aldığı, çok yönlü düşünmeyi sağlayan bir pratiktir.

Walker vd'ne (2015) göre storyboardun görsel dili üç bileşene sahiptir. Bu bileşenler kompozisyon, görüş açısı ve süreçten oluşmaktadır. Kompozisyon, çerçeve içinde yer alan insan, yer ve objelerin nasıl yer alacağını ve bunların birbirleriyle etkileşimini ifade etmektedir. Görüş açısı, storyboard çerçevesindeki durumların geniş açı, orta açı ya da yakın çekim olarak yansıtılmasını belirtmektedir. Örneğin, ilk karede iki figür daha geniş açı olarak gösterilirken sonraki karede tek figür yakın çekim şeklinde gösterilir. Bu durum karedeki olayın önemini vurgulanmasını sağlar. Süreç ise storyboarddaki bir panelden diğer panele nasıl geçiş yapıldığını ifade etmektedir. Örneğin, bir panelde figür kapıya doğru yürürken diğer panelde mutfakta betimlenir. Bu süreç geçişleri izleyicide zaman dizimsel olarak hikâyenin ne anlattığının anlaşılmasına yardımcı olur.

Storyboardun içindeki öyküler kurmaca ya da gerçek olsun insan temelli bir anlatı üzerine temellenir. Bu anlatılar bir durumun keşfedilmesine, durumun ortaya çıkartılmasına ve o durumun anlamlandırılmasına olanak sağlar. Bu doğrultuda Naicker vd'ne (2020, s.126) göre storyboard eğitim araştırmalarında da yaratıcı bir yöntem sunar. Özellikle eğitim araştırmalarında bireysel deneyimlerin; imgesel, somut ve yansıtıcı biçimde görülebilir olmasına imkân tanır. Bu araştırmada ise Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin günlük okul yaşam deneyimlerinin görsel hikâye olarak yansıtılması sağlanmıştır.

Okullar, belli plan ve program dâhilinde bireyleri eğitmeyi amaçlayan sosyal kurumlardır. Okul sistemi eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ve öğrencinin gereksinimlerinin geniş

ölçüde karşılandığı mekânlardır. Celkan'a (2005, s.21) göre okul birtakım toplumsal görevlere sahiptir. Bunlar: öğrenciyi yetenekleri doğrultusunda geliştirmek, öğrenciyi genel ve mesleki bilgi edindirmek, öğrenci ve toplum arasındaki uyumu sağlamak ve demokratik eğitim-öğretim imkânı sunmaktır. Okul biçimsel olarak resmi, örgütlü bir sistemdir. Okuldaki eğitim rastgele olmayarak belli bir amaca yöneliktir ve bireylerin bu eğitime tam katılması beklenir.

Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri bir plan dâhilinde belirli gün ve saatlere bölünmüştür. Belirlenen zaman diliminde bireylerden beklenen bu eylemlere katılmalarıdır. Zaman gibi mekân da belirli bir sistem içine yerleştirilmiştir. Bu sistemde idareci odaları, öğretmen odası, sınıflar, atölyeler, araç gereç odaları ayrı ayrı konumlandırılmıştır (Tezcan, 1985, s.293). Okul bir öğrenme yeri olmasının yanı sıra öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileriyle toplumsal bir kurumdur (Aydın, 1987, s.38). Okul kurumu içinde öğrencilerden bazı davranışları yapmaları beklenir. Bunlar, okula devam etme, dersleriyle ilgilenme, okul eylemlerine katılma ve arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarıdır (Tezcan, 1985, s.291).

Resim-İş Öğretmenliği yükseköğretim kurumuna bağlı lisans programıdır. Bu araştırma lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım IV Anasanat dersinde yapılmıştır. Bu derste "Okulda Bir Gün" konulu storyboard çalışması uygulanmıştır. Storyboard çalışması 4:3 inc ebatlarında, yirmi kareden oluşmaktadır. Bu uygulama süreci 6 hafta sürmüş ve bazı aşamalarda gerçekleşmiştir. Bunlar, okul yaşantısıyla ilgili yazılı metin oluşturma, yazılı metne dayalı olarak görsel eskizler çizme, çizilen eskizleri bilgisayar ortamına aktararak renklendirme, renklendirmeden sonra çalışmayı tamamlamadır. Öğrenciler bu konu doğrultusunda kendi gündelik okul yaşam deneyimlerini kendi bireysel ifade biçimleri doğrultusunda görsel hikâye dizini olarak yansıtmışlardır.

Bu araştırmanın temel amacı Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarımı VI Anasanat Dalı öğrencilerinin okula bakış açılarını ve storyboard süreçlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarımı VI Anasanat Dalı;

- 1) öğrencilerinin okul ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) öğrencilerinin okul yaşantıları nasıldır?
- 3) öğrencileri okul yaşantılarını nasıl görselleştirmişlerdir?
- 4) öğrencilerin storyboard deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Merriam'a (2015, s.22) göre nitel araştırma temel olarak yorumlayıcıdır, bir olayı ya da durumu onu deneyimleyen bireylerce nasıl anlamlandırıldığını keşfetmeyi amaçlar. Bu çalışmada ise Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarımı VI Anasanat Dalı öğrencilerinin okula bakış açıları, günlük okul yaşantıları ve storyboard deneyimleri anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesine bağlı Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım VI Anasanat dersini alan altı öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların dördü kız, ikisi erkek

öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme göre seçilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar, grafik tasarım öğrencileri olarak storyboard çalışması yapabilecek yeterliliğe sahiptir ve aynı zamanda dördüncü sınıf olarak okul deneyimleri diğer gruplara göre daha fazla niteliktedir. Verilerin raporlaştırılmasında etik hususlar göz önüne alınarak katılımcıların isimleri değiştirilmiş ve kod isim verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın verileri öğrencilerin yaptığı storyboard çalışmaları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, Grafik Tasarım VI dersi kapsamında öğrencilere “Okulda Bir Gün” temalı storyboard çalışmaları yaptırılmıştır. Storyboard çalışmaları 4:3 inc oranında 20 kareden oluşmaktadır. Öğrenciler bu çalışmada kendi günlük okul yaşantılarını 20 kare şeklinde görsel hikâye olarak betimlemişlerdir. Bu çalışmalar için öğrencilere 6 haftalık bir süre verilmiş ve bu süre zarfında çalışmalar tamamlanmıştır. Öğrencilerin storyboard çalışmaları ders hocası rehberliğinde gerçekleşmiştir.

Veri toplamak amacıyla öğrencilerle storyboard çalışmaları eşliğinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları öncelikle uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü çerçevesinde tekrar gözden geçirilerek sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	
Okuldaki bir gününüzden bahsedermisiniz?	<ul style="list-style-type: none"> Gününüzün ne kadarı okulda geçiyor? Okulun yaşamınızda nasıl bir yer alıyor? Okul sizin için ne ifade ediyor?
Yaptığınız çalışma sürecinden bahsedermisiniz?	<ul style="list-style-type: none"> Çalışmanızda neler anlattınız? Çalışmanızda nelere dikkat ettiniz? İmgeleri seçerken nelere dikkat ettiniz?
Yaptığınız storyboard çalışması hakkında neler düşünüyorsunuz?	<ul style="list-style-type: none"> Olumlu/Olumsuz yanları nelerdir? Sınırlılıkları nelerdir? Neler kattı?

Yarı yapılandırılmış görüşmeye başlamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve “gönüllü katılım formu” sunulmuştur. Ayrıca görüşme öncesi öğrencilerden sözlü olarak da izin alınmış ve sözlü izinler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler öğrencilerin yaptıkları storyboard çalışmalarıyla birlikte yürütülmüş ve öğrencilerin kendi çalışmalarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerden okula bakış açıları, okul yaşantılarına ilişkin deneyimleri, görselleştirme süreçleri ve storyboarda ilişkin görüşleri elde edilmiştir. Bu görüşmeler en az yaklaşık 12 dakika en fazla yaklaşık 28 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerde herhangi bir veri kaybı olmaması için görüşmeler ses kayıt cihazına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz araştırma verilerinin önceden çizilen çerçeve dâhilinde olmadan temaların, kategorilerin keşfedilerek anlamların ortaya çıktığı analiz biçimidir (Patton, 2014, s.453).

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi bazı aşamalarda gerçekleşmiştir. Analizin ilk aşamasında, storyboard çalışmalarından ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Toplamda 6 öğrenci çalışması ve 38 sayfa Word dökümü elde edilmiştir. Elde edilen Word dokümanı NVIVO 11 programına aktarılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. İkinci olarak genel anlamı çıkartabilmek amacıyla veriler baştan sona okunmuş ve öğrenci çalışmaları incelenmiştir. Creswell'e (2012, s.243) göre veri analizinin ilk aşaması, durumu saptayabilmek için verideki genel duygunun yakalanmasıdır. Üçüncü olarak araştırma soruları dahilinde veriler kodlanmış ve temalandırılmıştır. Dufour & Richard (2019, s.9, 10) göre tümevarımsal analiz süreci; ham verinin kodlanması, kodların daha geniş bir tema altında gruplanması ve ana temaların oluşması şeklinde ilerlemektedir. Araştırmanın analizinde ise öncelikle, başlangıç kodlamalar yapılmıştır. İkinci olarak benzer içerikteki kodlar kapsayıcı bir tema altında sınıflanmış ve bu temalara birkaç kelimelik tanımlayıcı isimler verilmiştir. Süreçte temalar tekrar gözden geçirilerek birbirleriyle örtüşen, benzer temalar birleştirilmiş ve bazı temalar da elenmiştir. Analiz sonucunda ise üç ana tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Bu tema ve alt temalar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Temalar ve alt temalar

Araştırmada Etik Hususlar

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. Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesi toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır. Çalışmada gönüllü katılım ilkesi esas alınarak katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama öncesi katılımcılardan gönüllü katılım formu aracılığıyla izin alınmıştır. Araştırmada yer ve katılımcı isimleri gizli tutulmuş, katılımcılar kod isimle ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan araştırmanın analizi sonucunda bazı bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular (i) okula bakış açısı, (ii) okul yaşantısının görselleştirilmesi ve (iii) storyboard deneyimine yönelik görüşler olarak üç tema başlığı altında sunulmuştur.

Okula Bakış Açısı

Yapılan görüşmeler doğrultusunda okulun bazı işlevlere sahip olduğu, bireye önemli katkılar sağladığı ve bireyin yaşamında önemli ölçüde yer aldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin alanlarından keyif aldıkları için okulu sevdikleri ancak eğitim sürecinde bazı açılardan da zorlandıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda sunulmuştur:

İşlevsel olarak, öğrenciler okulu mesleki ve kişisel gelişim açısından ileriye hazırlayan bir kurum olarak görmektedirler. Bu bağlamda Hakan, okulun geleceğe hazırlık olduğunu belirtmiş ve bu düşüncesini *“Okul eğitim demektir. İleriye dönük hazırlık aşamasıdır.”* sözleriyle dile getirmiştir. Melisa ise *“Hem bir meslek sahibi olmak için hem de kendi ayaklarımızın üzerinde durmak için çalışıyoruz, çabalıyoruz. Bunun da yolu okuldan geçiyor.”* sözleriyle okulun mesleki ve kişisel gelişim açısından geleceğe hazırlık olduğunu belirtmiştir.

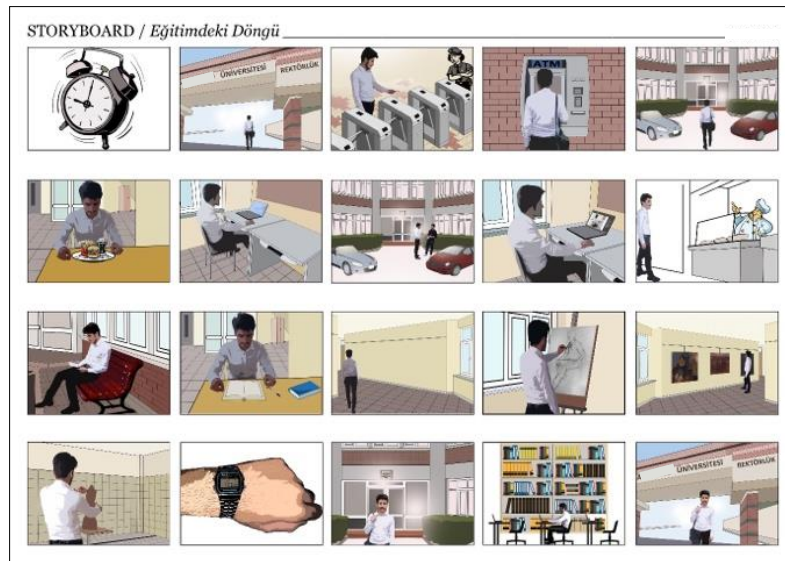
Öğrencilerin çoğu okulun hayatlarında önemli olduğunu ve hayatlarına önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durumu Tuğçe *“Hayatla ilgili her şeyi okulda öğrendim. Arkadaşlığı, dostluğu. Üniversitede en çok bir evi nasıl idare edebileceğimi öğrendim. Okulda nasıl arkadaşlarımla geçinebileceğimi öğrendim. Nasıl başarılı olabileceğimi öğrendim. Hayatı tamamen öğrettiği için hayat benim için.”* diyerek hayatla ilgili çoğu şeyi okulda öğrendiğini söylemiştir. Melisa da benzer olarak okulun hayatına katkı sağladığını *“Okul öğrenim açısından birçok şey bize veriyor... Okul olmadığını düşünüyorum hayatım boş geçirdi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Hakan ise çoğu şeyi okulda öğrendiğini ve bu yüzden okumayan kişilere göre daha avantajlı olduğunu ifade etmiştir. Bu düşüncesini ise *“Küçük yaşta beri eğitim var. Mesela, çevremde okumayan insanlar var ve hayata geriden başlayabiliyorlar. Biz okul okuduğumuz için çoğu şeyin ne olduğunu biliyoruz. Bir sıfır önde başlamak diyebilirim.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Okulun yaşantısındaki yeri olarak, öğrenciler 4. sınıf oldukları için okulda geçmiş yıllara göre çok fazla zaman geçirmediklerini ancak genel olarak okulun yaşamlarında hep var olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin çoğu dördüncü sınıf oldukları için okulda çok fazla zaman geçirmediklerini ifade etmişlerdir. Hakan bu durumu *“Okuldaki bir günümüz, son sınıf olduğumuz için okulda çok dersimiz yok... okulda çok bir şey yapmıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak, öğrenciler geçmiş senelerinin çok yoğun geçtiğini ama dördüncü sınıfta fazla derslerinin olmadığı için sadece haftanın iki üç günü okula geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Ülkü *“Sabah 09’dan akşam 17’e kadar genelde okuldayım. Bir gün içerisinde böyle tabii. Haftanın her günü değil. Şu an mesela okula sadece haftanın iki günü geliyorum. Sadece bir gün sabah 9’dan akşam 5’e kadar sürüyor. Diğer dersim öğlen 12’ye kadar.”* sözleriyle belirtmiştir. Melisa ise bu durumu *“Haftanın genelde bir ya da iki günü sabah akşama kadar yoğun geçiyor. Onun dışında çok yoğun geçmiyor. Çünkü ilk senelere göre derslerimiz baya azaldı. İlk ve ikinci sene çok daha yoğun geçiyordu. Sabah akşama kadar dersimiz oluyordu”* sözleriyle dile getirmiştir. Melisa yaptığı storyboard çalışmasına da *“yoğun bir okul günü”* başlığını vererek (Şekil 2) okulu yoğun bir süreç olarak yansıtmıştır. Bu durumu *“Ben okulun yoğunlukla eş değer olduğunu düşünüyorum. Benim için aslında bu sene bu kadar yoğun değil ama birinci sınıftan*

itibaren ele alırsam yoğun.” sözleriyle açıklamış ve okulun yoğun bir süreç olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 2. Melisa'nın çalışması



Şekil 3. Fatih'in çalışması

Öğrenciler genel olarak yaşamlarının çoğunun okulda geçtiğini belirtmişlerdir. Hakan bu durumu *“Hayatımız aslında okul. Biz bu seneye kadar ara vermeden okumuşuz, gelmişiz. Sürekli her yerde okul okul okul.”* sözüyle, Tuğçe ise *“Zaten tamamı okul”* sözüyle okulun hayatını kapsadığını söylemiştir. Melisa ise okulun günlük yaşantısındaki yerini *“Genelde zaten bütün bir zamanımız okulda geçiyor. Sadece okul bitiminde dışarı çıkabiliyoruz. Eve gidebiliyoruz. Sabahtan akşama kadar okulda oluyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır. Fatih okulun günlük yaşamında genel olarak saat 09.00 ile 18.00 arası dilimi kapsadığını ve bunun rutini oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda storyboard çalışmasının başlığını *“Eğitimde Döngü”* (Şekil 3) adını verdiğinin söylemiş ve bu durumu *“Normalde saat 09'da derslerim başlıyor ve saat 17-18'de bitiyor. O süreci kapsadığı için eğitimde döngü dedim. Döngü dememin sebebi sürekli aynı; okula*

gel, derslere gir, çalış ve işlerini yap, bitir. Sürekli aynı şeyleri tekrarladığımız için.” sözleriyle açıklamıştır.

Öğrencilerden bazıları ilgi duydukları alanda eğitim aldıkları için okuldan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ülkü bu düşüncesini *“Burada genelde sanat dersleri gördüğümüz için veya kendi alanımızdan bir şeyler gördüğümüz için onu yaparken zevk alıyorsun.”* şeklinde ifade etmiştir. Hakan ise *“Ben sevdiğim için seçtim bu bölümü. Zaten dört sene lisesini okudum. Daha sonra üniversiteye geçtiğimde başka bölümleri seç diyenler oldu. Ben dört sene bunun eğitimini aldım ilerletmek istedim ve sevdiğim bir bölüm resim, sanat.”* diyerek sevdiği bir bölümde olduğunu belirtmiştir.

Okulla ilgili yaşanan zorluklar daha çok ders öğretim elemanının anlatım tekniği ve sabah erken kalkıp bütün zamanın okulda geçmesi üzerinedir. Öncelikle Hakan öğretmenlerin öğrencileri özgür bırakmayarak, kendi çizgilerini öğretmeye çalıştığını eleştirel olarak belirtmiş ve bu durumu *“Hocalar kendi tekniklerini öğrenciye aktarmaya çalışıyorlar. Biraz daha serbest bıraksalar belki daha güzel daha etkileyici işler çıkacaktır. Biz sanat okuduğumuz için resimle duygumuzu yansıtıyoruz. O duygu biraz daha çıkabilir. Çok sınırlı kalıyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Melisa ise her öğretmenin kendi öğretim tarzının olduğunu ve yeni bir hocaların tarzına alışana kadar güçlük çektiğini belirtmiştir. Bu düşüncesini ise *“Bazen hocaların anlatma şekillerinden dolayı anlayamadığım dersler oluyor. Kendimi veremediğim dersler oluyor. Sanırım geçmişte nasıl öğrenirsen o şekilde alıyorsun. Bir anda bu hocaların kendi tarzıyla anlatması farklı geliyor bazen anlamakta güçlük çekiyorsun.”* sözleriyle belirtmiştir.

Okulla ilgili bir başka zorluk ise sabah erken kalkma ve bütün zamanın okulda geçmesiyle ilgilidir. Bu durumdan zorlandığını Melisa *“Sabah biraz erken kalkmasını olumsuz olarak görüyorum ama yapacak bir şey yok. Öğretmenlik hayatımızda da zaten hep olacak. Okulda geçecek bütün vaktimiz, buna alışmamız lazım. Üniversiteye geldim hala böyle düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer olarak storyboard çalışmalarında da öğrencilerin tamamının sabah erken kalkma durumunu gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca bir diğer olumsuz durum olan çoğu zamanın okulda geçmesi de benzer olarak *“okulun yaşantısındaki yeri”* bulgusunda ifade edilmiş ve bu durum öğrenci çalışmalarına da yansımıştır. Örneğin, çalışmalarda sabah erken kalkma, öğleden önceki okul süreci, öğlen yemek yeme ve öğleden sonra ders süreci olmak üzere günün akşama kadarki bölümünün okulda geçtiği görülmektedir.

Okul Yaşantısının Görselleştirilmesi

Yapılan görüşmeler ve storyboard tasarımları doğrultusunda öğrencilerin günlük okul yaşantılarını giriş, gelişme, sonuç olarak hikâyeleştirdikleri, farklı teknikler kullanarak görselleştirdikleri ve zaman, mekân belirten karikatürize imgeler kullandıkları görülmüştür. Bu bulgular aşağıda sunulmuştur.

Storyboard çalışmalarında öğrenciler okul yaşantılarını 20 karelik aşamalarda betimlemişlerdir. İlk olarak, öğrencilerin günlük okul yaşantılarını sabah çalar saat eşliğinde uyanmakla başlattıkları görülmüştür. Sonraki 2-4 karede öğrenciler okula hazırlık amacıyla, kahvaltı, duş, diş fırçalama, giyinme, evden çıkma gibi eylemleri betimlemişlerdir. Sonraki karelerde çoğunlukla kampüse yürüme, kampüse girme, kampüste yürüme, bölüme giriş sahneleri yer almaktadır. Bölüme girişten sonra öğrenciler kendilerini derslikte ya da atölyede bilgisayarda çalışırken betimlemişlerdir. Ders arasında ya da öğlen arasında yeme içme mekânı olarak kantin ve yemekhane gösterilmiştir. Sonraki karelerde tekrar derslikler ve grafik, resim,

heykel, desen gibi çeşitli atölyelerde ders eylemleri betimlenmiştir. Son olarak, bölümden ayrılma, eve gitme sahneleri yer almaktadır. Ana eylemlerin dışında ders arasında sergi gezme, gün sonunda kütüphanede çalışma gibi aktiviteler de gösterilmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler gün boyunca yaşadıklarını ana hatlarıyla, zaman dizimsel biçimde, giriş-gelişme-sonuç olarak hikâyeleştirmişlerdir. Aslı bu durumu “Genel hatlarla betimlemek istedim. Sabah kalkışından eve gelip yatmamla bitiyor. Bu arada yaptığım şeyleri genel hatlarıyla belirledim. Arada da okulu betimleyecek belli noktalar var. Kapılar, yemekhane vb. gibi” sözleriyle dile getirmiştir (Şekil 7). Ülkü ve Tuğçe ise bu durumu aşağıdaki sözleriyle belirtmişlerdir (Şekil 4 ve Şekil 5):



Şekil 4. Ülkü'nün çalışması

Bir gün içerisinde ne yaptığımı kendim düşünerek yazdım. Alarmla kalkıyorum sonra herkes gibi elimi yüzümü yıkıyorum sonra kahvaltımı yapıyorum, sonra burada da Yunus Emre Kapısından giriyorum. Burada okula gelme sürecim oldu. Sonra kütüphanenin orası, yemekhane sonra okula geliyorum. Sonra atölyeye eşyalarımı bırakıp, arkadaşlarla kantinde oturuyoruz. Bu karede de kantinin sadece bu bölümünü aldım. Sonra atölyede yaptığım çalışmaya başlıyorum ve devam ediyorum. Onunda aşamalarını yaptım. (Ülkü)

Hazırlanıyorum, çantamı alıyorum. Ayakkabılarımı giyiyorum. Sonra çantamı alıyorum kapıdan çıkıyorum. Sokakta yürüyorum. Geç kaldım mı kalmadım mı diye saate bakıyorum. Sonra üniversitenin kapısı, girişi. Bizim fakültemizin kapısından giriyorum. Burada çizim yapıyorum. Burada bilgisayarla uğraşıyorum. Grafik dersini konu aldığım için bilgisayarda uğraşıyorum, ödev yapıyorum. Sonrada dersteyim, not tutuyorum. Kitap okuyorum. Kantindeyim. Burada da yine atıştırıyorum, yemek yiyorum. Burada da çay içiyorum. Burada resim atölyesinde. (Tuğçe)



Şekil 5. Tuğçe'nin çalışması

Öğrencilerin hikâyeleştirme sürecinde, okulun sistematik zaman akışını; okulun dış çevresi, derslik, atölye, kantin, yemekhane, sergileme alanları, kütüphane gibi fiziksel organizasyonunu ve bu organizasyon içinde yapılması beklenen eylemleri ana hatlarıyla yansıttıkları söylenebilir.

Görselleştirme olarak, araştırmada yer alan beş öğrenci daha önce storyboard çalışması yapmadığını belirtmiştir. Bu bakımdan Fatih, Hakan ve Ülkü storyboard çalışmasını yapmadan önce araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu çalışmayı oluşturmadan önce taslak plan oluşturduklarını ve bu doğrultuda genel olarak öncelikle yirmi kareyi ayarlayıp adım adım içine ne yerleştireceklerini yazdıklarını ve sonra görselleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Tuğçe görselleştirme sürecini *"Günlük ne yapıyorsam onları düşündüm. İlk eskiz çalışması yaptım. Günlük ne yaptıysam kare kare yazdım. Uyandım, giyindim, kahvaltımı yaptım, hazırlandım, okula geldim, okulda derse girdim. Sonra bunlarla ilgili küçük resimler çalışmaya başladım."* sözüyle, Ülkü *"İlk önce metin yazdım. Her karede ne olması gerektiğini yazdım. Sonra ona yönelik çizdim. Aslında sabah yapıyorum. İlk kalkıyorum, nasıl uyanıyorum bunları düşündüm."* sözüyle ve Fatih *"Çalışmayı oluşturmadan önce, hangi sırayla devam etmeli süreç, bunları düşünüp tasarladım. 20 kareye bölerek kareleri isimlendirerek doldurmaya çalıştım. Karelerin sahnelerini oluşturmaya çalıştım."* sözüyle ifade etmiştir.

Görselleştirme sürecinde teknik olarak öğrencilerin çoğu fotoğraftan ve bilgisayardan yararlanmışlardır. Hakan ve Fatih gerçekçiliği yakalamak amacıyla fotoğraftan yararlandığını belirtmiştir. Bu durumu Hakan *"Çizim biraz daha çizgi roman havasında oluyor, tam gerçekçi olmuyor. Bende o yüzden fotoğraf çekerek başladım. Fotoğraf çektim programda düzenledim. Siyah beyaz halini de istemişti zaten hoca, bende siyah beyaza dönüştürdüm."* (Şekil 6) sözüyle, Fatih ise *"Önce çizgisel olarak hazırladım, ardından dijital ortamda renklendirdim. Kimi sahnelerde özellikle fotoğraf çektim. Fotoğraftaki mekanları kullandım ama fotoğrafı birebir kullanmadım. Fotoğraflardan faydalanarak, mekanları birebir benzetmeye çalıştım."* sözüyle ifade etmiştir. Tuğçe de benzer olarak fotoğraftan ve bilgisayardan yararlandığını *"Fotoğraflar çektim. Bu fotoğraflardan yararlandım. Bu fotoğrafları bilgisayarda resme çevirdim."* sözüyle

dile getirmiştir. Melisa ise el çiziminden ve bilgisayardan yararlandığını belirtmiş ve bu durumu “Önce elimle çizdim, bu biraz yorucu oldu ama elimde daha kolay geldi, bilgisayarda yapamadım. Elimle çizdikten sonra bilgisayara tekrar attım orada dönüştürdüm. Renklendirmesini de suluboyayla yapmayı tercih ettim.” şeklinde dile getirmiştir. Ülkü ve Aslı (Şekil 7) ise el ile çizim yapmayı tercih etmişlerdir.



Şekil 6. Hakan'ın çalışması



Şekil 7. Aslı'nın çalışması

Storyboard çalışmasını görselleştirmede, öğrencilerin genellikle saat ve kapı gibi zaman ve mekân belirten imgeleri tekrarladıkları görülmüştür. Öğrenci çalışmalarında saat genel olarak hikâyenin başlangıç karesi olarak kullanılmış ve farklı karelerde de zamanı belirtmek için gösterilmiştir. Örneğin, Fatih “Çalar saat üzerinde sabah 09’u gösteriyor. 09’u göstermesinin sebebi derslerin 09.00’da başladığından kaynaklı. Bunu ifade etmeye çalıştım.” sözleriyle saati okulun başlangıcı olarak kullandığını söylemiştir. Tuğçe ise saati farklı karelerde göstermesinin nedenini “Zaman ve okul çok önemli. Sürekli bir yerlere yetişmek zorundayız. Derse yetişmek zorundayız. Sürekli zamana göre hareket ediyoruz. O yüzden” sözleriyle ifade etmiş ve zaman-okul arasında bağlantı kurmuştur. Böylelikle öğrencilerin saati kullanarak okuldaki zamansal sistematiği tasarımlarında yansıttıkları söylenebilir. Kullanılan kapı imgeleri de genellikle

öğrenciler tarafından hangi mekânda olduklarını ve nereye girip ve nereden çıktıklarını belirtmek için kullanılmıştır. Bu durumu Tuğçe *“Bulduğum ortam belli olsun istedim. Örneğin, burada kapının girişinde güzel sanatlar eğitimi yazıyordu. Resim-İş Öğretmenliği bölümü diye. Burada da hangi okula gittiğim gözüksün istedim.”* şeklinde ifade etmiştir. Melisa ise bu durumu *“Girerken göstermek istedim, bu yüzden okulun kapısını ele aldım. Bir de çıkarken aynı kapıyı ele aldım. Aradaki bağdaşmayı kaybetmemek için aynı kapıları kullandım. Bir girerken bir çıkarken.”* diyerek kapıyı mekândan giriş çıkış olarak kullandığını dile getirmiştir.

Öğrenciler storyboard karelerini görselleştirirken hangi mekânda olduklarını ve ne yaptıklarını belli etmek için karakteristik imgeler kullanmışlardır. Bu durumu Tuğçe *“Burada resim atölyesinde, resim okuduğum belli olsun diye. Burada bilgisayar olan, grafik dersi ben demesem anlaşılmaz. Bilgisayar odasında ya da okulda bilgisayarla vakit geçiriyormuş gibi de anlaşılabilir.”* sözüyle, Aslı *“Örneğin, şuradaki koridorlarda ve şuradaki duvarda da okulun dışındaki kare kare tuğlalara yer verdim. Çok karakteristik şeyleri kullandım ki nerede olduğum belli olsun.”* sözüyle, Fatih ise karakteristik aşçı figürüne yer vermesini *“Orada aşçı kullandım. Yemekhane olduğunu belirtmek amacıyla figür odaklı olsun istedim. O karede yemekhane yazmıyor onu imgeye vermeye çalıştım.”* sözüyle ifade etmiştir.

Öğrenciler kullandıkları imgelerin etkilerini artırmak için günlük hayatta kullanmadıkları objelere yer vermişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler sabah uyanmak için cep telefonu yerine çalar saati kullanmışlardır. Örneğin, Melisa vurguyu artırmak için çalar saat kullandığını *“Daha vurgulu olur diye düşündüğüm için burada çalar saat kullandım.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer olarak Fatih de ifadeyi güçlendirmek için günlük yaşamdan daha farklı imgeler kullandığını *“Sıradan bir ekmeği getirip de koyduğum zaman o kareyi ifade edebileceğimi düşünmedim. Simitte kullanabilirdim, çayı da kullanabilirdim ama bunu kullanmamın nedeni birazda imgeyi vurgulamak. Biraz daha dikkat çekmesi amaçlı.”* şeklinde ifade etmiştir.

Storyboard Deneyimine Yönelik Görüşler

Yapılan görüşmeler doğrultusunda, storyboard deneyimi elde eden öğrencilerin bu deneyimlerle ilgili bazı görüşleri elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin storyboardu anlamlandırdıkları, günlük okul deneyimlerini gözden geçirdikleri ve mesleki anlamda deneyim kazandıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Olumsuz olarak ise konu sınırlılığının olması ve 20 kareyi doldurma kaygısının yaşandığı görüşü elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerden Hakan, Tuğçe ve Ülkü öncelikle storyboard çalışmasını kendi araştırmaları dâhilinde ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğrenciler storyboardu; film şeridi, görsel anlatı ve durumu yansıtan taslak çizim olarak tanımlamışlardır. Hakan storyboardun film şeridi olduğunu *“Storyboard, film şeridi demekmiş.”* sözüyle, Tuğçe storyboardun görsel bir anlatı olduğunu *“Çizgi film, animasyon dergileri gibi yazı kullanmadan tamamen resimlerle insanları anlattırması. Güzel bir teknik bence çünkü okumayı bilmeyen bir insan bile baktığında ne anlatmak istediğini anlayabilir.”* sözüyle ve Ülkü ise storyboardun taslak çizim olduğunu *“Şeylerin taslak çizimleri; neyin, nerede, ne olduğunu gösteren aslında bir harita gibi bir şeydir.”* sözüyle ifade etmiştir.

Öğrenciler olumlu olarak, storyboard çalışma sürecinde okul yaşantılarını gözden geçirdiklerini, çoklu pratik elde ettiklerini, tasarıma yönelik deneyim kazandıklarını ve storyboardun kendilerine mesleki anlamda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Ülkü ve Melisa bu çalışma sürecinde kendi okul yaşantılarını gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Ülkü *“Bir günde ne yaptığımı gözlemlerim. Ne yaptığımı sorguluyorsun.”* sözüyle ve

Melisa *“Bu çalışmayla bütün her şey gözümün önünden kare kare geçti, özetlemiş gibi oldu.”* sözüyle ifade etmiştir.

Tuğçe storyboardun her aşamasının ayrı pratiklerden oluştuğunu, resim ve grafik olarak kendisine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durumu *“Bir taslak hazırlıyoruz, plan kurmayı öğreniyoruz. Bu plana göre eskizler çalışıyoruz. Sonra bunları bilgisayara aktarıyoruz. Çizim yaptım, renklendirdim ve bilgisayar ortamında çalıştım. Bana hem resim hem grafik açısından katkıları oldu.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin çoğu storyboardun kendileri için bir deneyim olduğunu, ileri zamanki çalışmalar için ve mesleki anlamda kendilerine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumu Fatih *“Ben storyboard çalışması hiç yapmadım. Bana tecrübe oldu. İlerleyen çalışmalarım da üstüne koyarak ilerleyebileceğimi düşünüyorum.”* sözüyle storyboardun deneyimsel katkısından bahsetmiştir. Hakan *“Ben grafik işiyle uğraşıyorum. Storyboard, animasyon tarzı işler çok oluyor. Belki o anlamda kendimi geliştiririm. Bize bir deneyim oldu.”* diyerek grafik sektöründe işine yarayabileceğini ifade etmiştir. Melisa ise *“İlerde öğrencilerime böyle bir çalışma yaptırabilirim. Güzel bir konu olur diye düşünüyorum. Ben yaparken sıkılmadım ve öğrencilerimin de sıkılmayacağını düşünerek, onlara böyle bir çalışma yaptırabilirim.”* diyerek öğretmenliği sürecinde uygulayabileceğini söylemiştir. Aslı ise tam tersi olarak storyboardun portfolyosuna koyacağı bir iş haricinde bir şey katmadığını belirtmiştir.

Storyboarda ilişkin olumsuz görüşlerin çoğu konu sınırlılığı üzerine olmuştur. Örneğin Fatih *“Okuldaki bir gün başlı başına bir sınırlılıktır. Yataktan kalkmak, lavaboya gitmek bu sahneleri koyabilirim. Bunları koyamadığım için bu beni sınırladı ve sahneleri nasıl dolduracağım çabasına da girdim. Ama geçtiğimiz dönemlerden faydalanarak doldurmaya çalıştım.”* diyerek okul konusunun başlı başına sınırlılık olduğunu, sahneleri doldurma kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Hakan ise tam tersi bir görüş sunarak yirmi karenin bütünü yansıtmakta yetersiz olduğunu söylemiştir.

Tuğçe ve Aslı konu sınırlılığını eleştirerek öneride bulunmuşlardır. Bu durumu Tuğçe *“Okuldaki bir gün değil de mesela tamamen bir günüm olsaydı okulu da içine alırdım daha farklı şeyler çıkabilirdi.”* sözleriyle dile getirerek konunun tam gün olması konusunda öneride bulunmuştur. Aslı da benzer şekilde *“Derse gittiğimi resmettim ne kadar yaratıcı bir şey yapabilirimki sırada oturan insanlar. Heykel atölyesi ne olabilir daha farklı.”* diyerek okul gibi kamusal konuların yaratıcı işler çıkmasını engellediğini ve farklı şeyler resmedilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarımı VI Anasanat Dalı öğrencilerinin okula bakış açılarının ve storyboard süreçlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “okulda bir gün” konulu storyboard çalışması üzerinden altı öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda “okula bakış açısı”, “okul yaşantısının görselleştirilmesi” ve “storyboard deneyimine yönelik görüşler” olmak üzere üç ana tema ve bu temalara ilişkin alt temalar elde edilmiştir. Analiz sonucunda bulgular ortaya konulmuş ve elde edilen bulgular üzerinden birtakım sonuçlara gidilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar alan yazınla ve yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırılmış ve bu doğrultuda bazı öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonuç, tartışma ve önerileri aşağıda değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda işlevsel olarak öğrencilerin okulu meslek kazandıran, kendine yetebilmeyi sağlayan ve geleceğe hazırlayan bir kurum olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrenciler için okul; hayatı, sosyalleşmeyi öğreten, bilgilendiren, yaşamın daha nitelikli geçmesini sağlayan ve kişiyi toplumda avantajlı bir konuma getiren önemli bir unsurdur. Celkan'a (2005, s.21) göre de okul, öğrenciyi yetenekleri doğrultusunda geliştirmek, genel ve mesleki bilgi edindirmek, öğrenci ve toplum arasındaki uyumu sağlamak gibi toplumsal işlevlere sahiptir. Yapılan benzer araştırmalarda da okulun bireyi yönlendiren, bilgilendiren, geliştiren, biçimlendiren, hayata hazırlayan vb. gibi olumlu katkılar sağlayan bir kurum olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nalçacı & Bektaş, 2012; Saban, 2008; Yüksel & Hayırsever, 2019). Bu doğrultuda okulun öğrencilerin yaşamına birçok açıdan olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Okulun yaşantıdaki yeri olarak, öğrencilerin dördüncü sene olmaları itibariyle okul yaşantılarının az olduğu ve okulda az zaman geçirdikleri ancak var olan ders günlerinin yoğun geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda öğrencilerin dönem itibariyle okulda buldukları zaman diliminin az olduğu ve sınırlı okul yaşantısına sahip oldukları söylenebilir. Genel itibariyle ise öğrencilerden okulun geçmişten günümüze kadar hayatlarında var olduğu ifadesi elde edilmiştir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (2014) mevduatına göre eğitim, günümüzde 57-68 aylık olarak okul öncesi kademeye başlamaktadır. Bu kademe ilkokul, ortaokul, lise ve isteye bağlı olarak üniversite takip etmektedir. Akdeniz'e (1990, s.110) göre de okul ömrümüzün, eğitim aşamasına göre, 3/1'ini ya da 4/1'ni kapsayan, birlikte yaşayıp iyice kaynaştığımız ve yaşamın kendisi olan bir kurumdur.

Bir diğer sonuç ise okulun yoğunlukla eş değer olduğu, sabah akşam döngüsünde okulda bulunma gerekliliğinin olduğu ve serbest zamanın sadece akşam diliminde yer aldığı ifadesidir. Tezcan'a (2018, s.336) göre de okul, düzenli gitme ve belirli saatlerde sınıfta bulunma disiplinini içerir. Benzer araştırmalarda da bu durum olumsuz olarak metaforlanmıştır. Nalçacı & Bektaş'ın (2012, s.250) çalışmasında okul otoriter olarak "disiplin" kavramıyla metaforlanmış ve okulun belli saatlerde orada bulunmayı gerektirdiği belirtilmiştir. Neyişçi & Özdiyar'ın (2019) çalışmasında da benzer olarak okulun zamansal bir zorunluluk içerdiği ve hapisane, askeriye, işyeri gibi metaforlarla belirtildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okulda bulunma disiplininin öğrencilerde olumsuz çağrışımlar yarattığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin bağlı buldukları bölümü sevdiği ve dolayısıyla keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gündoğan & Koçak'ın (2017) yaptığı araştırmada da tercih edilen bölümde yer almanın okula olan bağlılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin ilgi duyduğu bölümde yer alması okula bağlılığı artırdığı ve okula yönelik olumlu bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Dolayısıyla bireylerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yönlendirilmesi okula bağlılık açısından önerilebilir.

Öğrencilerin okul için zorlandıkları nokta ders öğretmenlerinin öğretim metotları, sabah erken kalkma ve günün çoğunun okulda geçmesi üzerinedir. Öncelikle, her ders öğretim üyesinin öğretim metodunun farklı olması ve genellikle öğretmenlerin kendi tekniklerini aktarmaları onları sınırladığı ve özgün işlerin ortaya çıkmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda farklı öğretmen tekniklerinin öğrenmede karmaşa yarattığı ve öğretmen tekniğinin dayatılmasının öğrencinin özgün ifadesini sınırladığı söylenebilir. Ancak günümüz yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen rehber konumunda olmalıdır. Aydın'a (2012, s.66) göre yapılandırmacı anlayışta öğretmen; öğrenmede rehber olan, öğrenciyi seçimler yapmaya ve kendileri olmaya

yönlendiren özelliğindedir. Bu bağlamda öğretmenin rehber konumunda olarak öğrencinin kendi seçimlerini yapmaya yönlendirmesi öğrencinin kendisini ifade edebilmesine daha fazla olanak sağlayabilir.

Bir başka olarak, sabah erken kalkmanın ve bütün gün okulda olmanın öğrencileri zorladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel & Hayırsever'in (2019, s.411) lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında benzer sonuç elde edilmiş ve lise öğrencilerinin sabah erken kalkmayı ve bütün gün bir yerde durmayı olumsuz olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda okul dışı informal öğrenme ortamları alternatif olarak önerilebilir. Şen'e (2019, s.3) göre müzeler, sanat atölyeleri, milli parklar gibi informal öğrenme ortamları bireylere daha esnek ve belli bir programa dayanmayan, interaktif deneyimler sunmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin okul yaşantılarını görselleştirirken ana hatlarıyla ele aldıkları ve giriş, gelişme, sonuç olarak hikâyeleştirdikleri görülmüştür. Bu aşamalar genel olarak; sabah hazırlık-okula gelme- derse girme- kantin-yemek yeme-derse girme-çıkış sürecidir. Tezcan'a (2018, s.330) göre formal eğitim, rastgele olmayarak belli bir organizasyonu içerir. Bu organizasyon kapsamında okul, belli mekânlara ayrılmış ve okul eylemleri de belirli devrelere bölünmüştür. Bireyden de belirli zaman ve mekânda bu eylemlere katılması beklenir. Öğrencilerin çalışmalarında ise kampüs, kantin, sınıf, yemekhane, sergi salonu ve farklı uygulama atölyeleri gibi farklı mekânlar ve o mekânlarda yapılan eylemler gösterilmiş ve bu sürece yer yer kapı ve saat imgesi eşlik etmiştir. Bu anlamda okulun belli bir fiziksel mekâna ve zamana ayrılmış faaliyetler olduğu, görsel sanatlar eğitiminde de bu biçimsel organizasyonunun var olduğu ve tasarımlara yansıtıldığı söylenebilir.

Görselleştirme sürecinde, öğrenciler görselleştirmeyi belli aşamalarda gerçekleştirmiştir. İlk olarak taslak oluşturulmuş, ikinci olarak, taslağın her karesinde neler olduğu yazılmış ve son olarak farklı tekniklerle görselleştirilmiştir. Teknik olarak öğrenciler fotoğraftan ve bilgisayardan yararlanmış bazıları ise elle çizmeyi tercih etmiştir. Fotoğraftan yararlanan öğrenciler benzetme kaygısından dolayı fotoğrafa yöneldiklerini, elle çizen öğrenciler ise daha rahat ettiklerinden kaynaklı elle çizdiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri, güven duydukları yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir. İmgesel olarak ise öğrencilerin bazıları gerçekçi olurken bazıları da ifadeyi güçlendirmek ve etkiyi artırabilmek için yaşamlarından daha farklı imgelere yer verdikleri görülmüştür. Storyboard günümüzde animasyon, çizgi film ve film endüstrisinde ön taslak olarak kullanılmaktadır. Mou, Jeng & Chen'in (2013) yaptığı araştırmada da storyboard animasyon içeriği geliştirmek için kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin de çalışmalarında benzer etkiler verdikleri söylenebilir. Nitekim öğrenciler storyboard ile ilgili görüşlerinde storyboardu film ve animasyonla bağlantılandırmışlardır.

Araştırmada, storyboardla ilgili olumlu ve olumsuz görüşler elde edilmiştir. Olumlu görüşler, okul yaşantısını düşündürme, resim, grafik gibi çoklu pratikler yapma, grafik ve öğretmenlik bağlamında mesleki deneyim kazandırmadır. Bu bakımdan Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım derslerinde storyboard uygulaması önerilebilir. Olumsuz görüş olarak, konunun sınırlılık yaratmasıyla ilgilidir. Öğrencilerin daha serbest ya da geniş zaman diliminin konu olarak verilmesini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zorluk olarak ise yirmi kareyi doldurmakta zorluk yaşanıldığı ancak tam tersi olarak yirmi karenin bütünü yansıtmakta yetersiz olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesi toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır. Çalışmada gönüllü katılım ilkesi esas alınarak katılımcılardan araştırma öncesi gönüllü katılım formu aracılığıyla izin alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçla bu çalışma kapsamında kullanılmıştır.

Kaynakça/References

- Akdeniz, S. (1990). *Eğitim sosyolojisi, toplumumuz-eğitimimiz*. İstanbul: MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M. (1987). *Eğitim sosyolojisi seçme yazılar*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. MA: Pearson.
- Çetiner, N. (2014). *Storyboard'un film yapım sürecine katkısı, görsel algı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Dufour, I. F., Richard, M.C. (2019). Theorizing from secondary qualitative data: A comparison of two data analysis methods. *Cogent Education*, 6(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1690265>
- Fraioli, J. O. (2000). *Storyboarding 101: A crash course in Professional storyboarding*. Studio City, Calif.: Michael Wiese.
- Gündoğan, A. & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394196> Doi: 10.19126/suje.333266
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTerTip=5>
- Mou, T. & Jeng, T. & Chen, C. (2013). From storyboard to story: Animation content development. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1032-1047.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/209F39A6605>
- Naicker, I., Pillay, D., & Blose, S. (2020). Restorying lived lives in educational research: Storyboarding as a creative space for scholarly thinking in narrative analysis. *Journal of Education*, 80, 126-141. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i80a07>
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59493/855104>
- Ne yişçi, N. & Özdiyar, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 50-67.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.464080>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemi* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702>
- Solak, A. (Ed.). (2005). *21. Yüzyılda sosyoloji ve eğitim: Küreselleşme ve toplum*. Ankara: Hegem Yayınları.

- Sova, R. And Sova, D. S. (2006). Storyboards: a dynamic storytelling tool.
https://www.researchgate.net/publication/228687664_Usability_Professionals'_Association_Home_Storyboards_a_Dynamic_Storytelling_Tool.
- Şen, A. İ. (Ed.). (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara:Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Todorov, T. (2011). *Edebiyat kavramı* (N. Sevil, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Walker, R., Cenydd, L., Pop, S., Miles, H. C., Hughes, C. J., Teahan, W. J. & Roberts, C. J. (2015). Storyboarding for visual analytics. *Information Visualization*, 14(1), 27–50.
<https://doi.org/10.1177%2F1473871613487089>
- Yakut, İ. (2014). Günümüzün Eğitim Ortamlarında Resimli Öykü Taslağı (Storyboard) ve Öyküleştirme (Storyline) Tekniklerinin İşlevleri. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7(14), 55-72.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/akdenizsanat/issue/27661/291605>
- Yüksel, M. & Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okula yönelik algılarının ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (2), 401-434. <https://doi.org/10.30964/auebfd.526881>

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Dr. Suzan ARSLAN
arslinsuzan@gmail.com

Informatics Technologies in Line with the Opinions of Formator Teachers and School Administrators Evaluation

Hilal KAZU, Firat University, 0000-0001-9380-331X

Ali AKTAŞ, Ministry of National Education, 0000-0003-4656-8358

Abstract

Today, developments in the field of science and technology have also created significant effects in the field of education. These effects have caused a change in educational paradigms, and practices such as distance education have become widespread due to situations such as epidemics, war, and earthquakes. In this case, the use and integration of technology in education has gained importance and the need for information technology formatter teachers has increased. This research aims to evaluate the information technologies formatter teachers who are assigned to guide teachers and students regarding the maintenance and repair of interactive whiteboards, in line with the opinions of school administrators. The research was designed in a phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. In this research, interviews were conducted with eight school administrators selected from among the administrators working in secondary schools in the Yazihan district of Malatya province. In the study, an interview form developed by the researchers and consisting of six questions was used. Descriptive analysis technique was used to analyze the research data. As a result of the research, it was found that the majority of the teachers appointed as information technologies formatter teachers consist of teachers in different branches, the teachers to be appointed as IT formatter teachers must be in the IT teacher branch, and as a result of assignments to different schools, there is a shortage of teachers in the school, problems in preparing the curriculum and course assignments. It has been concluded that IT format teachers do not have the necessary competencies, especially in terms of technological knowledge and maintenance and repair of technological tools and equipment, and that technical staff should be assigned for the maintenance and repair of technological tools and equipment.

Key Words: Secondary School, Information Technologies, IT Teachers, School Administrators



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1951-1967
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1388635

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
09.11.2023

[Accepted](#)
28.12.2023

Suggested Citation

Kazu, H. & Aktaş, A. (2023). Informatics technologies in line with the opinions of formator teachers and school administrators evaluation, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1951-1967. DOI: 10.17679/inuefd.1388635

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, developments in the field of science and technology have also created significant effects in the field of education. These effects have caused a change in educational paradigms, and practices such as distance education have become widespread due to situations such as epidemics, war, and earthquakes. In this case, the use and integration of technology in education has gained importance and the need for information technology formatter teachers has increased. In this research, it is aimed to evaluate the information technologies formatter teachers who are assigned to guide teachers and students regarding the maintenance and repair of interactive whiteboards, in line with the opinions of school administrators.

Purpose

In line with the purpose of the research, answers were sought to the following questions. What is the branch of the teachers appointed as information technologies formator teachers? What are the attendance/non-attendance situations of teachers assigned as IT formatter teachers and the reasons for this? What are the problems encountered when a subject teacher is appointed as an IT formatter teacher to another school? What are the opinions of school administrators regarding the equipment that the teacher assigned as an IT formatter teacher should have? What are the opinions about the guidance and support given to teachers and students by teachers assigned as IT formatter teachers? What are the suggestions of school administrators regarding IT formatter teaching?

Method

The research was designed in a phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. In this research, interviews were conducted with eight school administrators selected from among the administrators working in secondary schools in the Yazihan district of Malatya province. In the study, an interview form developed by the researchers and consisting of six questions was used. Descriptive analysis technique was used to analyze the research data.

Findings

As a result of the research, it was found that the majority of the teachers appointed as information technologies formatter teachers consist of teachers in different branches, the teachers to be appointed as IT formatter teachers must be in the IT teacher branch, and as a result of assignments to different schools, there is a shortage of teachers in the school, problems in preparing the curriculum and course assignments. It has been concluded that IT format teachers do not have the necessary competencies, especially in terms of technological knowledge and maintenance and repair of technological tools and equipment, and that technical staff should be assigned for the maintenance and repair of technological tools and equipment.

Discussion & Conclusion

It can also be said that the results of this research are similar to the results of research conducted in this field. It was found that the number of information technologies formator

teachers in schools was insufficient. It was stated that the assignment of different branch teachers in this field was a problem. It was stated that information technologies formator teachers do not have the necessary competences. It was emphasised that there should be a permanent information technologies teacher in every school. It was stated that there is a need for technical staff for maintenance and repair.

Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Hilal KAZU, Fırat Üniversitesi, 0000-0001-9380-331X

Ali AKTAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-4656-8358

Öz

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler eğitim alanında da önemli etkiler meydana getirmiştir. Bu etkiler eğitim paradigmasında değişime neden olmuş, salgın hastalık, savaş ve deprem gibi durumlar nedeniyle uzaktan eğitim gibi uygulamalar yaygınlaşmıştır. Bu durumda eğitimde teknoloji kullanımı ve entegrasyonu önem kazanmış, bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerine olan ihtiyaç artmıştır. Bu araştırmada, etkileşimli tahtaların bakım ve onarımları ile ilgili öğretmen ve öğrencilere rehberlik için görevlendirilen bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Bu araştırmada, Malatya ili Yazıhan ilçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan yöneticiler arasından belirlenen sekiz okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı sorudan meydana gelen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilişim teknolojileri formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin büyük bir kısmının farklı branşlardaki öğretmenlerden meydana geldiği, BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilecek öğretmenlerin BT öğretmeni branşında olması gerektiği, Farklı okullara yapılan görevlendirmeler sonucunda okulda öğretmen yetersizliği, ders programını yapma ve ders görevlendirmelerinde sorunlar yaşandığı, BT formatör öğretmenlerinin özellikle teknolojik bilgi ve teknolojik araç ve gereçlerin bakım ve onarımı konusunda gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, teknolojik araç ve gereçlerin bakım ve onarımı için teknik elemanın görevlendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Bilişim Teknolojileri, BT Öğretmenleri, Okul Yöneticileri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1951-1967

DOI
10.17679/inuefd.1388635

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
09.10.2023

Kabul Tarihi
28.12.2023

Önerilen Atıf

Kazu, H. & Aktaş, A. (2023). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1951-1967. DOI: 10.17679/inuefd.1388635

Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Bilişim teknolojileri günümüzde insan yaşamının hemen her alanında önemli bir yere sahiptir. Yaygınlaşan teknolojiler günlük yaşamı olduğu kadar eğitim öğretim ortamlarını da yakından etkilemiştir (Mansurjonovich, 2022). Geleneksel olarak sınıf içerisinde yapılan eğitim öğretimin yanında, teknolojik imkanlar sayesinde eğitim-öğretim uzaktan yapılabilmekte, yapılan ders ve etkinlikler kayıt altına alınarak daha sonra yeniden kullanılabilen, online(çevrimiçi) dersler interaktif olarak gerçekleştirilebilmektedir (Bakır, 2022). Hatta sınavlar, eğitim toplantıları, kongre ve sempozyumlar da bilişim teknolojileri sayesinde farklı bir boyut kazanmıştır. Dolayısıyla günümüzde, yaşanmakta olan dönemin en önemli özelliklerinden biri değişim ve gelişim olarak karşımıza çıkmaktadır (Mansurjonovich, 2022).

Sürekli olarak bir arayış ve yarış içinde olan toplumların bilgi toplumu olabilmesi için, bilgi teknolojilerini kullanabilmeleri gerekmektedir. Çünkü bilim ve teknoloji çağının en güçlü aracı bilgi teknolojileridir (Akkoyunlu, 1998). Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ülkelerin eğitim sistemlerinde de kaçınılmaz değişikliklere yol açmaktadır. Bu doğrultuda ülkeler teknoloji destekli eğitim sistemlerini ve bu sistemleri hayata geçirecek olan araçları kullanmaya yönelmektedir (Muydinovich, 2022). Teknolojinin, hızla ilerlediği ve yaşamın her alanında bir gereksinim haline geldiği bu dönemde eğitimde teknolojiyi etkin kullanma ön plana çıkmaktadır (Cengiz, 2012). Teknolojinin eğitim süreçlerine dâhil edilmesinin bilgi toplumlarının en önemli ihtiyaçlarından biri olduğu söylenebilmektedir (Güney ve Mete, 2022). Bu amaçla ülkeler çeşitli projeler geliştirmekte ve uygulamaktadır. Türkiye’de de bu amaç doğrultusunda Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile eğitimde fırsat eşitliği, bilişim teknolojilerinin etkin kullanımının sağlanması ve eğitim-öğretimde teknolojik bir dönüşüm hedeflenmektedir (Pamuk vd., 2013).

Teknoloji ve eğitim, modern eğitim sistemlerinin dönüşümünde önemli bir rol oynamaktadır. Teknoloji, öğrencilere daha etkili bir şekilde öğrenme fırsatları sunmak, öğretmenlere daha iyi bir öğretim deneyimi sağlamak ve eğitim kurumlarının verimliliğini artırmak için kullanılmaktadır (Gökbulut ve Çoklar, 2017). Okullarda teknoloji kullanımı, eğitim alanında önemli bir rol oynamaktadır ve bu kullanım giderek artmaktadır. Bu teknolojilerin kullanımı ile öğrencilerde dikkati çekme ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirme, öğrencilere özelleştirilmiş ders planları ve materyaller sunarak her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun eğitim sağlama, öğrencilere dünya genelindeki bilgilere ve kaynaklara kolayca erişim sağlama gibi avantajlar sağlamaktadır (Gedik ve Şahan, 2023; Rodriguez-Miranda vd., 2014). Okullarda teknoloji kullanımı, iyi planlanmış bir strateji ve dikkatli uygulama gerektirir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve kaynaklara uygun bir şekilde entegre edildiğinde, teknoloji eğitimde büyük bir fayda sağlayabilir (Biçer ve Koç, 2019).

Okulda teknoloji entegrasyonuna yön verecek, ortak kullanım kültürünü oluşturacak bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de bilişim teknolojileri formatör öğretmenler bu rolü üstlenmektedir (Gökbulut ve Çoklar, 2017). MEB 2378 sayılı yönergesiyle okullarda bilgisayarların kullanılması, bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla BT formatör öğretmenlerini görevlendirmiştir (Dirisağlık ve Kabakçı, 2008). FATİH Projesi kapsamında bilişim teknolojisi alt yapısı kurulan okullarda donanımların ve sağlanan ders içeriklerinin öğretmen ve öğrencilerin etkin bir şekilde kullanımı, bilişim teknolojileri konusunda öğretmen ve öğrencilere

yönelik rehberlik etmek üzere görevlendirilen öğretmenler Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni (BTRÖ) olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012).

Etkileşimli tahtaların bakımı ve bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin değerlendirilmesi, teknoloji tabanlı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için kritik öneme sahiptir (Biçer ve Koç, 2019). Bu süreçlerin iyi yönetilmesi, öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Eğitimde etkileşimli tahta kullanımı, ders içeriğini daha etkili bir şekilde sunma, öğrenci katılımını artırma ve öğrencilere görsel öğrenme deneyimleri sunma potansiyeli taşır (Süme ve Aslan, 2022). Ancak, etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili avantajlar ve bunlara karşılık yaşanan bazı sorunlar bulunmaktadır. Bu konuda etkileşimli tahta kullanımının görsel öğrenme (renkli grafikler, şemalar ve animasyon gibi göseller), öğrenci katılımı (tahtayı dokunarak veya kalemi kullanarak ders içeriği ile etkileşimde bulunabilme), öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik edebilir, çevrimiçi kaynak kullanımı (etkileşimli tahtaları internete bağlayarak çevrimiçi kaynaklara ve materyallere erişebilir), öğretmen etkinliği (öğretmenler, etkileşimli tahta ile ders içeriğini daha etkili bir şekilde yönetebilir) şeklinde avantajları bulunmaktadır (Gökbulut, 2016; Olimov ve Mamurova, 2022). Buna karşılık eğitimde etkileşimli tahta kullanımının bazı sorunlara neden olabileceği de düşünülmektedir. Bunlar genel olarak Teknolojik Sorunlar (teknik sorunlar yaşama, dokunmatik ekranların arızalanması, yazılım çökmesi ve bağlantı sorunları), eğitimci eğitimi (öğretmenler yetersiz eğitim nedeniyle, tahtaların potansiyelini sınırlı olarak kullanabilir ya da hiç kullanamayabilirler), Donanım Maliyeti (etkileşimli tahtalar ve ilgili donanım maliyetli olabilir), Teknolojiye Bağımlılık (öğretmenler ve öğrenciler, etkileşimli tahtalara aşırı bağımlı hale gelebilir), etkileşimli tahtalara eşit erişimi olmayan öğrenciler derslerden geri kalabilir, öğretmenlerin öğrencileriyle kişisel olarak etkileşim kurma fırsatını sınırlayabilir, çok sayıda görsel ve interaktif öğelerin kullanımı bazı öğrencilerin dikkatini dağıtabilir ve öğrenmeyi zorlaştırabilir (Gültepe ve Eşgi, 2019). Dolayısıyla etkileşimli tahta kullanımının iyi planlanması gerekmektedir. Etkileşimli tahtaların eğitimde kullanımı, dikkatli bir planlama, öğretmen eğitimi ve teknik destek gerektirir. İyi tasarlanmış ders planları ve etkileşimli tahta kullanımının dengeli bir şekilde entegre edilmesi, bu sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olabilir. Literatürde yer alan etkileşimli tahtalara ilişkin avantaj ve dezavantajlar dikkate alındığında, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir (Aslan ve Duruhan, 2019). Bu çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda görev yapmakta olan ve etkileşimli tahtaların bakım ve onarımından sorumlu olan, ayrıca bilişim teknolojileri konusunda öğretmen ve öğrencilere rehberlik yapmak üzere görevlendirilen bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bilişim teknolojileri formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin branşı nedir?
2. BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin derse girme/girmeme durumları ve bunun nedenleri nedir?
3. Bir branş öğretmeni başka bir okula BT formatör öğretmeni olarak atandığında yaşanan sorunlar nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenin sahip olması gereken donanıma ilişkin görüşleri nelerdir?

5. BT formatör öğretmenini olarak görevlendirilen öğretmenlerin öğretmen ve öğrencilere yaptığı rehberlik ve verdiği desteklere ilişkin görüşler nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin BT formatör öğretmenlikle ilgili önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin BT formatör öğretmenlerine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması bakımından araştırma olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 72). Bu araştırmada da okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu veya örneklem için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Katılımcılara ulaşmak daha kolay olduğundan kolay ulaşılabilir örneklem genellikle hızlı, düşük maliyetli ve karmaşıklığı azaltmak amacıyla kullanılan bir örneklem yöntemidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden etik kurul izni, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünde uygulama izinleri alınmıştır. Daha sonra BT formatör öğretmenlerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik sekiz okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticileri Malatya ili Yazıhan ilçesi ortaokullarında görev yapmakta olan yöneticiler arasından belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin belirlenmesinde gönüllülük ve okulunda BT formatör öğretmenin görevlendirilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda BT formatör öğretmenin değerlendirilmesine yönelik altı soruya yer verilmiştir. Bu soruların kapsamını öğretmenlerin branşları, BT dersine girip/girmeme, bir öğretmenin başka okullara BT formatörü olarak görevlendirilmesi durumunda yaşanan sorunlar, BT formatör öğretmenin sahip olması gereken özellikler ve bu öğretmenlerin öğretmen ve öğrencilere yaptığı rehberlik ve verdiği desteklere yönelik rehberlik faaliyetleri ve okul yöneticilerinin BT formatör öğretmenlikle ilgili önerileri oluşturmaktadır. Görüşme formunun hazırlanması sonrasında, uzman görüşlerinden faydalanılmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada 5 katılımcıya görüşme soruları sorulmuş ve soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında görüşme sorularının uygun olduğu, katılımcılar tarafından anlaşılabilir nitelikte olduğu ve araştırmanın amacı ve kapsamına uygun olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Bu form oluşturulurken okul yöneticilerinden destek alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorulardan amaca hizmet edeceklerini düşünülenlerden Fırat

üniversitesinde görevli iki uzmanın da görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formu okul yöneticilerine verilmiş ve verilerin toplanması her bir katılımcı için yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Katılımcılar doldurdıkları formları araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması nitel araştırmalarda önemli özelliklerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle veri toplama, verilerin analizi ve raporlama gibi süreçlerde araştırmacının yanlılığının önlenmesi amacıyla, alanında uzman farklı bir araştırmacı tarafından sürecin takip edilmesi ve objektifliğin sağlanması gerekir (Arslan, 2022). “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğini sağlamada uzman görüşü ve katılımcıların gönüllü olmasının önemi vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formunun geçerlilik ve güvenirliliği için sekiz okul müdürüyle görüşülmüş ve soru havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen sorulardan amaca hizmet edeceği düşünülenlerden uzman görüşü almak için Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, gerekli düzeltmelerden sonra formun son şekli verilmiştir.

Bu araştırmada, verilerin analizi aşamasında, ham veriler ile araştırmacı tarafından yapılan kod ve temalar yeniden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, araştırmacı tarafından yapılan kodlama ve oluşturulan temaların uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının belirli araştırma sorularını yanıtlamak veya belirli bir konuyu daha iyi anlamak için metin veya içerikleri önceden belirli tema ve kodlamalar doğrultusunda incelediği bir süreci gerektirir (Strauss, 1987). “Betimsel analizde görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verileri analiz edilirken, araştırmaya katılan okul yöneticileri kodlanarak (K1, K2, K3, K4, K5, K6 K7, K8) gösterilmiş ve katılımcı görüşleri örnek ifadeler ile desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmada, okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde BT formatör öğretmenlerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan görüşmelerde ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların BT Formatör Öğretmeni Olarak Görevlendirilen Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kod	n	%
BT formatör öğretmenlerinin branşları	BT öğretmeni	3	37,5
	Sosyal bilgiler öğretmeni	2	25,0

Din kültürü ve ahlak bilgisi	1	12,5
Görsel sanatlar öğretmeni	1	12,5
Beden eğitimi öğretmeni	1	12,5

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine okullarında BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin branşları sorulmuştur. Okul yöneticileri okullarında BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin %37,5'inin BT öğretmeni, %25'inin sosyal bilgiler öğretmeni, %12,5'inin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, %12,5'inin görsel sanatlar öğretmeni ve %12,5'inin beden eğitimi öğretmeni olduğunu belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, okullarda BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin *üçünün BT öğretmeni (K1, K2, K5), ikisi sosyal bilgiler öğretmeni (K3, K4), birinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (K7), biri görsel sanatlar öğretmeni (K8) ve biri de beden eğitimi öğretmenidir (K6)* yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Yanıtlar incelendiğinde BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin büyük bir kısmı farklı branşlardaki öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2

BT Formatör öğretmenlerinin Bilişim Teknolojisi Dersine Girme Durumlarına İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kod	n	%
BT formatör öğretmenlerinin bilişim teknolojisi dersine girme	Giriyor	3	37,5
	Girmiyor	5	62,5

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine BT formatör öğretmen olarak görevlendirilen öğretmenlerin, BT dersine girip girmedikleri sorulmuştur. Okul yöneticileri, BT formatör öğretmenlerinin %37,5'inin BT Dersine girdiği, %62,5'inin girmediklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde beş katılımcının girmiyor (K3, K4, K6, K7, K8), üç katılımcının ise giriyor (K1, K2, K5) yanıtını verdikleri belirtilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde *"formatörlük dışında 6 saat BT dersine giriyor. (K1)", "BT derslerine girmiyor. Çünkü Okulumuz tek şubeden oluşuyor. Diğer branş öğretmenlerimiz maaş karşılığı ders saati olan 15 saati dolduramıyor. Bu yüzden öğretmenlerimize ders saatlerini tamamlaması için veriyoruz. (K3)" ve "Hayır derse girmiyor. Çünkü BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmen genellikle farklı branşlardan oluyor. (K6)"* şeklinde görüşlere yer verildiği belirlenmiştir. Yanıtlar incelendiğinde BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin genellikle BT dersine girmedikleri ve bu öğretmenlerin çoğunlukla branşı BT öğretmeni olmadığı, bu dersi maaş karşılığını doldurmayan öğretmenlere ders tamamlama şeklinde verildiği belirtilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Okullarındaki Bir Öğretmenin Başka Bir Okula BT Formatör Öğretmeni Olarak Görevlendirilmesinde Sorun Yaşama Durumlarına İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kod	n	%
Öğretmenin Başka Okula Görevlendirilmesinde Sorun Yaşama	Sorun yaşıyor	3	37,5
	Sorun yaşanmıyor	5	62,5

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine kendi okullarındaki bir öğretmenin başka bir okula BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilmesi durumunda yaşadıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin %62,5'i, okullarında görevli öğretmenlerden bazılarının BT formatör öğretmeni olarak başka okula görevlendirilmeleri durumunda sorun yaşamadıklarını, %37,5'inin ise sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların beşi *başka bir okulda görevlendirme olmadığı ve sorun yaşamadıklarını* (K2, K3, K4, K5, K7) belirtmelerine karşılık, üç katılımcı *sorun yaşadıklarını* (K1, K6, K8) ifade etmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde "*Başka bir okula görevlendirilmesi olan öğretmenimiz oldu. Olmadığı dönemler problem yaşadık özellikle akıllı tahtalarda. (K1)*", "*Hayır öyle bir sorun yaşamadık. (K4)*", "*Evet sorun yaşıyoruz. Çünkü okulumuzdaki BT öğretmenini başka okula görevlendirildiğinde, giden öğretmenin ders programını iki veya üç güne sıkıştırmak zorunda kalıyoruz. Bu hem ilk derslerde matematik gibi derslerin son saatlere kaymasına, hem de program yapmada zorluk yaşamaya neden olmaktadır. (K8)*" şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Yanıtlar genel olarak incelendiğinde okullarda görevli öğretmenlerin genellikle BT formatör öğretmeni olarak başka bir okula görevlendirilmediği, görevlendirmenin yapıldığı durumlarda ise özellikle ders programı yapma ve matematik gibi mihrer derslerin son saatlerde işlenmesi konularında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların BT Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kod	n	%
BT formatör Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Özellikler	Teknoloji bilgisi	5	45,5
	Bakım ve onarım	6	54,5

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine okullarında görevlendirilen BT formatör öğretmenin sahip olması gereken donanım ve yeterliliklerin neler olduğu sorulmuştur. Okul yöneticileri okullarında görevlendirilen BT formatör öğretmenlerin %45,5'inin teknolojik bilgi, %54,5'inin ise bakım ve onarım konularında yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde katılımcılardan beşinin BT formatör öğretmenlerinin teknoloji bilgisinin iyi olması (K1, K3, K4, K6, K8), altısının ise bakım ve onarım yapabilmesi (K2, K3, K4, K5, K7, K8) şeklinde görüşler belirtmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine örnek olarak "*Bilgisayara %100 hakim olması gerekir. Bozuk olan bilgisayar parçalarından kullanışlı olanları başka bilgisayarlara transfer edebilmeli. Akıllı Tahtalara hakim olmalı. (K1)*", "*Okulumuzdaki bilişim teknolojileri formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenin yeterliği, öğrenci ve yönetici kadrolarıyla iletişimi,*

internet altyapısı ve bilgisayarda çıkan arızalara hemen çözüm bulabilmesi önemlidir. Ayrıca okulun web sayfasının dinamiği benim için bir bilişim teknolojileri formatör öğretmeninin yeterliliği açısından önemlidir. (K3)", "Bilişim teknolojileri öğretmenliği branşı dışındaki öğretmenler sadece bir sertifika olarak geldikleri için, etkileşimli tahtalar ve diğer bilişimle ilgili araç ve gereçlerin bakımı ve onarım konusunda çok yetersizler. (K8)" şeklinde ifadelerle yer verilebilir. BT formatör öğretmenlerinin özellikle teknolojik bilgi ve teknolojik araçların bakım ve onarımı konusunda yeterliklere sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla BT formatör öğretmenlerinin bu yeterliklere sahip olmaları için hizmet içi eğitimlere alınması ve bu eğitimlerin sonucunda başarılı olanların BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilmesi sağlanabilir.

Tablo 4

Katılımcıların BT Formatör Öğretmenlerinin Katkılarına İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kod	n	%
BT formatör Öğretmenlerinin Katkıları	EBA kullanımı	4	50
	Öğretmen ve öğrencilere rehberlik yapma	4	50

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulda BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin, öğretmen ve öğrencilere yaptıkları rehberlik ve verdikleri desteklere ilişkin görüşleri incelenmiştir. BT formatör öğretmenlerinin katkıları bakımından araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %50'si öğretmenlerin EBA kullanımı, %50'si ise öğretmen ve öğrencilere rehberlik yapma konusunda katkı sağladıkları belirtilmiştir.

Okul yöneticileri BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin okullarda önemli desteğinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda okul yöneticileri "*Okulumuz EBA erişim noktasıydı. Formatör öğretmenin bölge halkına önemli katkıları oldu. (K1)*", "*Ağ ortamında bilgilendirme yaptı. Uzaktan eğitim araç ve gereçleri ile ilgili rehberlik yapmalı. (K5)*", "*Uzaktan eğitim konusunda öğrenci, öğretmen ve veli'ye gerekli bilgiler sağlaması gerekir. Uzaktan eğitim araçları kullanımı konusunda yeterli donanıma sahip olup öğretmen ve öğrenciye destek olması. (K6)*" şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda BT formatör öğretmenlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından destekleyici faaliyetlerinin bulunduğu ve eğitime katkı sağladıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 5

Katılımcıların Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmenliği ile İlgili Görüşleri ve Önerilerine İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kod	n	%
	Formatörlerin BT öğretmeni branşında olması	3	37,5
	Teknolojik araç-gereçlere yerinde müdahale	2	25

Zaman ve kaynaktan tasarrufu	1	12,5
Bakım ve onarıma ilişkin yeterlikler	1	12,5
Teknik eleman görevlendirilmesi	1	12,5

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin BT formatör öğretmenleri ile ilgili görüşleri ve önerileri sorulmuştur. Okul yöneticileri okullarında BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin %37,5'inin BT öğretmeni branşında olmasını istediği, %25'inin teknolojik araç-gereçlere yerinde müdahale ettiğini, %12,5'inin zaman ve kaynaktan tasarrufu sağladığını, %12,5'inin BT formatör öğretmenlerinin bakım ve onarıma ilişkin yeterlikler geliştirmesi gerektiğini ve %12,5'inin teknik eleman görevlendirilmesi gerektiği yönünde belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde *"Branşı BT olanların görevlendirilmesi. (K1)", "Her okulda BT formatör öğretmenin olması gerekiyor. Kısa zamanda teknolojik araç gereçlere müdahale etmesi okul yönetimini ve öğretmenlerini rahatlatıyor. Günümüzde teknolojik araç ve gereçler yoğun kullanıldığı için yaşanan sorunlarda bu araçlara müdahale edilmesi gerekiyor. Aksi durumda dışarıdan yardım isteniyor. Bu da zaman kaybına ve ekstra maddi giderlere yol açabiliyor. (K2)", "Gayet başarılı her okuldan görevli olması gerekiyor. İdarenin ve öğretmenlerin teknoloji konusundaki sorunlarını yerinde çözebiliyorlar. BT formatör öğretmenlerine daha fazla uygulamalı kurs verilmeli. Tamir konusunda yeterlilikleri artırılmalı (K4)", "Eğitim bölgelerine veya okullara teknik eleman olması. (K5)", "Sadece branşı BT olanların görevlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğer eğitimin sağlıklı olması isteniyorsa. Başka branşlardan okullara görevlendirilen formatör öğretmenlerin BT konusunda faydası olduğunu düşünmüyorum. (K6)", "BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin mezuniyet alanlarının da BT öğretmeni branşında olması, farklı branşlarda olan öğretmenlerin faydalı olamaması, okullara BT öğretmenlerinin kadrolu olarak yerleştirilmesi (K7)"* şeklinde görüşlere yer verilmiştir. Bu ifadeler incelendiğinde, okul yöneticileri okullarında BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilecek öğretmenlerin BT öğretmeni branşında olmasını, BT formatör öğretmenlerine kurslar verilerek bakım ve onarıma ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesini ve teknik eleman görevlendirilmesini istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte BT formatör öğretmenlerinin önemli katkılar sağladıkları, teknolojik araç-gereçlere yerinde müdahale ettikleri bunun da idareci, öğretmen ve öğrenciler için önemli olduğu, ayrıca arızalanan ders araç ve gereçlere zamanında müdahalenin zaman ve kaynaktan tasarrufu sağladığı şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri formatör öğretmenleri ile ilgili olarak okullarda bu öğretmenlerin sayı olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Gedik ve Şahan (2023) Covid-19 salgın süreci, bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının bilişim teknolojileri rehber öğretmeni olduğu, bazı öğretmenlerin ise farklı branşlardan görevlendirme olduğu belirlenmiştir. Demirel ve Sak (2015) Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerin değişen rollerine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada, okullarda görevlendirilen

bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin sayı bakımından yetersiz oldukları, belirli şartları sağlayan her okul ve bölge için bu öğretmenlerin istihdam edilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Gökbulut ve Çoklar (2017) bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeylerine ilişkin yaptıkları araştırmada, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşlara göre teknoloji koçluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan bilişim teknolojileri formatör öğretmeni olarak görevlendirilen kişilerin, yine bilişim teknolojileri öğretmenliği mezuniyet alanında olmaları önemli görülmektedir.

Okul yöneticileri, kendi okullarından bilişim teknolojileri formatör öğretmeni olarak başka okula görevlendirilme olması durumunda öğretmen yetersizliği ve programda aksama meydana geldiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Demirer ve Sak (2015) Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerin değişen rollerine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin birden fazla okula görevlendirilmesinin sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Aktı Aslan ve Duruhan (2018) bilişim teknolojileri rehber öğretmeninden beklentilere ilişkin yaptıkları araştırmada, başka okullara görevlendirme durumlarında beklentileri yeterince karşılayamadıkları ve programlarda aksamalar meydana geldiği belirtilmiştir.

Okul yöneticileri bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere sahip olmadıklarını ve bu öğretmenlerin mesleki olarak yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinden beklentiler arasında teknolojik araçların bakım ve onarım gibi tamirine yönelik beklentiler daha fazla olmakla birlikte bu beklentilerin yeterince karşılanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer şekilde Süme ve Aslan (2022) tarafından yapılan araştırmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiş, bilişim ve teknoloji öğretmenlerinin üniversite eğitiminin değişmesi ve farklı alanlara yönelim gibi sorunlar yaşadıkları, teknolojik araçların tamirinin beklenmesi gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna karşılık araştırmada her okulda bilişim teknolojileri öğretmeni atamasının olması ve bilişim sınıflarının açılmasının gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca Gültepe ve Eşgi (2019) tarafından yapılan araştırmada bilişim ve teknoloji öğretmenlerinin idareye yardımcı eleman, teknisyen ve tamirci şeklinde sıfatlar yüklendiği ve görevlerin beklendiği ifade edilmiştir. Aslan ve Duruhan (2018) ise çalışmasında bu öğretmenlerin okullarda teknolojik araçların bakımını yapan teknik eleman olarak algılandığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Rodriguez ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada da, bilişim teknolojileri öğretmenlerine planlamacı ve teknik servis gibi fonksiyonlar yüklendiği görülmüştür. Gedik ve Şahan (2023) Covid-19 salgın süreci, bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin sistemsel ve alt yapı sorunları ile karşılaştıkları, aynı zamanda öğretmenlerin dijital yeterlik konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Demirer ve Sak (2015) Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerinin değişen rollerine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada, bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin BT sınıflarında derse girme, sınıfın bakım ve temizliğini yapma ile zümre toplantılarında alınan kararlarda üzerine düşen görevleri yerine getirme gibi sorumluluklarının olduğu belirtilmiştir. Aktı Aslan ve Duruhan (2018) bilişim teknolojileri rehber öğretmeninden beklentilere ilişkin yaptıkları araştırmada öğretmenlere rehberlik yapma, teknik işler, bakım ve onarım, BT'nin diğer derslere entegrasyonu gibi beklentilerin olduğu belirtilmiştir. Gökbulut ve Çoklar (2017) bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji

koçluk düzeylerine ilişkin yaptıkları araştırmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinden beklentiler ve bu öğretmenlerin görevleri arasında teknolojik araç ve gereçlerin bakımına yönelik teknik işlerin yer almadığı belirtilmiştir.

Araştırmada okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin değerlendirilmesine yönelik elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Bilişim teknolojileri formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin büyük bir kısmı farklı branşlardaki öğretmenlerden oluştuğı, BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilecek öğretmenlerin BT öğretmeni branşında olması gerektiğı,

- BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin genellikle BT dersine girmedikleri ve bu öğretmenlerin çoğunlukla branşı BT öğretmenliğı olmadığı, bu dersi maaş karşılığını doldurmayan öğretmenlere ders tamamlama şeklinde verildiğı,

- Okullarda görevli öğretmenlerin genellikle BT formatör öğretmeni olarak başka bir okula görevlendirilmediğı, görevlendirmenin yapıldığı durumlarda ise özellikle ders programı yapma ve matematik gibi mihver derslerin son saatlerde işlenmesi konularda sorunlar yaşandığı,

- BT formatör öğretmenlerinin özellikle teknolojik bilgi ve teknolojik araç ve gereçlerin bakım ve onarımı konusunda gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, BT formatör öğretmenlerine kursalar verilerek bakım ve onarıma ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğı,

- BT formatör öğretmenlerinin, EBA ve uzaktan eğitim gibi konularda önemli düzeyde destek oldukları, teknolojik araç-gereçlere yerinde müdahale ettikleri için idareci, öğretmen ve öğrenciler için önemli olduğu, ayrıca arızalanan ders araç ve gereçlere zamanında müdahale ettikleri için zaman ve kaynaktan tasarrufu sağlandığı,

- BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilecek öğretmenlerin özellikle de teknolojik araç ve gereçlerin bakım ve onarımını yapabilecek düzeyde beceriye sahip olmaları ve her eğitim bölgesine ya da ihtiyaca göre her okulda bu branşta öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmesi gerektiğı,

- Teknolojik araç ve gereçlerin bakım ve onarımı için teknik elemanın görevlendirilmesi gerektiğı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim bölgelerine ve belirli özelliklere sahip okullara BT öğretmenleri kadrolu olarak istihdam edilebilir.

- BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin bilişim teknolojileri dersine girmeleri ve bu dersin maaş karşılığını doldurmayan diğeri branşlardaki öğretmenlere verilmemesi yönünde önlemler alınabilir.

- BT formatör öğretmeni görevlendirme yerine mobil formatör öğretmen görevlendirilebilir. Bu değışiklik özellikle ders programı yapmada ve mihver derslerin son saatlere kalmamasında kolaylık sağlayabilir.

- Teknolojik araç-gereçlerin bakım ve onarımına ilişkin yeterliklerin artırılması için BT formatör öğretmenlerine hizmet içi eğitimler ve kurslar verilebilir.
- BT formatör öğretmenlerinin teknolojik araçlar-gereçlerin bakım ve onarımı için gerekli yeterliklerle donatılması durumunda okullara zaman ve kaynak tasarrufu sağlanabilir.
- Teknolojik araçlar-gereçlerin bakım ve onarımına yönelik talepler teknik destek kapsamında değerlendirilerek teknik personel istihdamı yapılabilir.
- BT formatör öğretmenlerinin eğitim öğretim ve rehberlik faaliyetleri dışında teknolojik araçların tamir ve bakım gibi teknik işlerden sorumlu olup olmadıkları ilişkin net bir görev tanımı yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (13.07.2023 tarih-17198 sayısı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akkoyunlu, B. (1998). *Eğitimde teknolojik gelişmeler*. B. Özer (Ed.) Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler İçinde (s. 3- 12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Aslan, S. A. & Duruhan, K. (2018). Bilişim teknolojileri rehber öğretmeni olmak: Beklentiler ve mesleki roller. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1049-1064.
- Biçer, F. S.& Koç, M. (2019). Okul yöneticilerinin ve bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji liderlik yeterliliklerinin karşılaştırılması. *Uluborlu Mesleki Bilimler Dergisi*, 2(1), 27-43.
- Bakır, G. (2022). *Branş öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özellikleri ve teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirilebilir yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cengiz, D. (2012). Okullarda teknoloji kullanımı ile beşeri altyapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, 1-3 Şubat, Uşak Üniversitesi.
- Demirer, V. & Nurcan, S. A. K. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerin değişen rolleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 434-448.
- Dirisağlık, F. & Kabakçı, I. (2008). Bilgisayar formatör öğretmenlerinin bilgi teknolojisi sınıflarının kullanımına ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği. *In VIII. International Educational Technology Conference* (pp. 360-365).
- Gedik, Ç. & Şahan, G. (2023). Covid-19 salgın süreci, bilişim teknolojileri rehber (btr) öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 55-68.
- Gökbulut, B. & Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10, 126-138.
- Gökbulut, B. (2016). *Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökbulut, B. & Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 126-138.
- Gültepe, Ş. & Eşgi, N. (2019). Okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 273.28
- Güney, İ., & Mete, P. (2022). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1289-1309.
- Mansurjonovich, J. M. (2022). Professional educational institutions theoretical and practical basis of development of the content of pedagogical activity of teachers of" information and information technologies". *Open Access Repository*, 9(12), 85-89.
- Muydinovich, R. I. (2022). Methodology of using the google classroom mobile application in teaching informatics and information technologies for secondary school students. *European Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 3, 158-162.
- MEB. (2012). *Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü. Bilişim teknolojileri rehberliği görevi*. 16791 sayı, 28.09.2012, https://bilecik.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/01100405_bt_rehberligi_gorevi.pdf (Erişim: 01.11.2023).

- Pamuk, S., Çakır, R., Ergün, M., Yılmaz, B. H. & Ayas, C.(2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 1799-1822.
- Olimov, S. S., & Mamurova, D. I. (2022). Information technology in education. *Pioneer: Journal of Advanced Research and Scientific Progress*, 1(1), 17-22.
- Rodriguez-Miranda F. P. Pozuelos-Estrada, F. J. & León-Jariego, J. C. (2014). The role of ict coordinator. Priority and time dedicated to professional functions. *Computers & Education*, 72, s. 262-270, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.009>
- Süme, G. & Aslan, H. (2022). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1285-1298.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doç.Dr. Hilal KAZU,
hkazu@firat.edu.tr

Doktorant Ali AKTAŞ,
aliaktasa@gmail.com

Adaptation of the Alabama Parenting Questionnaire-Child Form into Turkish: A Study of Validity and Reliability

Fatma Nur İSPENOĞLU, Turkish Ministry of National Education, ORCID: 0000-0002-8217-8042
Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ, Gaziantep University, ORCID: 0000-0002-7893-268X

Abstract

The aim of this study is to adapt the Alabama Parenting Questionnaire- Child Form developed by Frick (1991) into Turkish and to conduct validity and reliability studies. APQ-CF, which was developed to measure parental behaviors, consists of 42 items and five sub-dimensions in 5-point Likert type. The adaptation study was carried out on primary and secondary school students. In order to calculate the validity and reliability of the scale, the Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient was calculated to decide whether the data were suitable for factor analysis and whether the data were in a multivariate normal distribution was examined with the Bartlett Sphericity level of a significance test. In addition, Skewness (skewness) and kurtosis (Kurtosis) values were examined. Confirmatory factor analysis [CFA] was performed for construct validity. For the reliability analysis of the scale, test-retest reliability, Cronbach Alpha internal consistency coefficient, Spearman rank difference correlation coefficient, Kolmogorov-Smirnov values , and Spearman-Brown values were calculated. In order to determine the reliability of the data collected with the adapted form of the scale, item-total correlations were found, and item characteristics were determined. In order to have information about the internal consistency of the items, Cronbach's alpha coefficient of the entire scale was calculated. Research findings showed that APQ-CF is a valid and reliable measurement tool that can be used in Turkish culture.

Keywords: Parenting Behavior, Confirmatory Factor Analyses, Reliability



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1968-1989
DOI
10.17679/inuefd.1171665

Article Type
Research Article

Received
06.09.2022

Accepted
25.12.2023

Suggested Citation

İspenoğlu, F. N. & Çekiç, A.(2023). Adaptation of the Alabama Parenting Questionnaire-Child Form into Turkish: A study of validity and reliability, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1968-1989. DOI: 10.17679/inuefd.1171665

This article is derived from the master's thesis accepted by Gaziantep University, Institute of Educational Sciences in June, 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Many scales have been developed to determine the effect of parental behaviors on the development of the child. Parental Attitude Research Instrument (PARI) (Le Compte, Le Compte, & Özer, 1978), Family Attitude Inventory (Torun, 1989), Parental Attitude Scale (Karabulut, Demir, & Şendil, 2008), Family Child Relationship Scale (FCRS) (Polat, 1988), Family Childhood Raising Styles Scale (Ural, Güven, Azkeskin & Kılıç, 2012), Parenting Styles and Dimensions Scale (Önder & Gülay, 2009), Parent Behavior Rating Scale (Diken, Topbaş and Diken, 2009) and HAMEL Mother Attitude Test (Baumgärtel, 1997) are some of them. Most of these scales evaluate parental behaviors by asking only parents. It is very difficult to reach accurate information without evaluating how children, who are the main addressees of these behaviors, perceive their parents' behaviors. In this context, scales and questionnaires with a bidirectional perspective (Ceballos & Rodrigo, 1998; Palacios, 1999) are needed to examine the effects of parenting attitudes on the child's development and to evaluate these attitudes and behaviors from both the parent's and the child's perspective. Thanks to such measurement tools, parenting research and practices can be viewed from different perspectives, and as a result of this different perspective, new education programs can be developed with parenting practices (Escribano, Aniorte, & Orgilés, 2013). By evaluating children's perceptions of parents' parenting behaviors, comparative studies can be conducted in terms of variables such as age, education, and gender.

Purpose

The aim of this study is to adapt the Alabama Parenting Questionnaire-Child Form [APQ-CF] into Turkish. As a result of the research, APQ-CF will contribute to the evaluation of parental behaviors from the perspective of parents and children. In addition, APQ-CF is widely used in the international literature. APQ-CF in German (Essau et al., 2006); Spanish (Molinuevo et al., 2011); Italian (Esposito et al., 2016) Chinese, Arabic (Badahdah & Le, 2015); Ukrainian (Burlaka et al., 2017) and Polish (Święcicka et al., 2019) versions are available. The Turkish adaptation study will also allow comparison with different cultures.

Method

The adaptation study of the APQ-CF was carried out on children attending primary and secondary school. Two different study groups were used in the adaptation study. The first study group was used for Confirmatory Factor Analyses (CFA). It is seen that 57% (n=385) of the children constituting this group are girls and 43% (n=294) boys. The second study group was used for reliability analysis. Within the scope of this research, the APQ-CF, which was adapted into Turkish, examines parental behaviors in 5 different subdimensions. Parental Involvement [PI], Positive Parenting [PP], Poor Monitoring/supervision [PM/S], Inconsistent Discipline [ID], and Corporal Punishment [CP] are the sub-dimensions of the scale. While PI and PP sub-dimensions of the scale measure positive parenting behaviors, PM/S, ID, and CP sub-dimensions measure negative parenting behaviors. CFA was conducted to test the construct validity of the Turkish version of the APQ-CF. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was calculated to decide whether the data obtained from the Turkish version of the APQ-CF were suitable for factor analysis and whether the data were in a multivariate normal distribution was analyzed with the Bartlett significance level test. Reliability analyses were made with the

SPSS 23 package program. The test-retest method was applied in order to demonstrate the reliability of the APQ-CF. The reliability of the scale based on consistency was tested using the test-retest method. (Tavşancıl, 2005).

Findings

In this study, a five-dimensional structure (Parental Involvement, Positive Parenting, Poor Monitoring/Supervision Inconsistent Discipline, and Corporal Punishment) was tested as in the original structure of the Scale. In the analysis for this five-dimensional structure, the factor loading of each item forming the scale, the significance of the items in the dimension to which the items were attached, and the goodness of fit values were examined. Seven items with a factor load below .45. These items were removed starting from the smallest factor load, and the analysis was repeated after each item was removed. As a result, items 3, 12, 17, 25, 29, 31, and 32 were removed from the Turkish version of the scale. In addition, item 6, with a factor load of .44, was not removed because it was very close to .45. As a result, the five-dimensional structure of the scale was confirmed as in the original adaptation study. The results obtained ranged from .48 to .65, excluding item 26 ($r=.06$). As a matter of fact, the answers given by the children to the Parental Involvement sub-dimension were examined similarly in the German adaptation study of the APQ-CF and among the values obtained for the mothers and fathers, item 15 ($r=.27$) and item 26 ($r=.21$). When the two data were evaluated, it was found that the scale was a valid measurement tool for both mothers and fathers. The Cronbach's Alpha value of the measurement tool was reached $\alpha=.80$. This value means that the Turkish version of the 35-item measurement tool has a very high reliability. APQ-CF test-retest correlation coefficients ranged from .412 to .789. These values show that the reliability of the scale against time is at a sufficient level.

Discussion & Conclusion

As a result of the analyses made in the research, the five-dimensional structure of the scale was confirmed as in the original adaptation study. The results of the validity analyses made during the research process are consistent with the results of validity in other languages and cultures (Shelton et al., 1996; Dads et al., 2006; Essau et al., 2006; Elgar et al., 2007; Clerkin et al., 2007; Molinuevo et al., 2011). However, Molinuevo et al. (2011) in his study, although it was stated that it is a valid and reliable scale that can be applied to children aged 10-15 years in accordance with the Catalan culture, the three-dimensional structure of the scale was confirmed, except for the dimensions of Parental Involvement and Corporal Punishment. When the findings obtained from this study were evaluated, it was determined that APQ-CF is a valid and reliable scale that can be used in accordance with Turkish culture and structure. This finding is consistent with the results of the studies conducted in different cultures in the literature (Dadds et al. 2003; Donovan and Rodriguez 2008; Malinuevo et al. 2011; Zlomke et al. 2014; Badahdah and Le 2016; Robert 2009; Liang et al. 2021; Florean et al. The others coincide with the result of 2022). In conclusion, based on these findings, it can be stated that APQ-CF is a valid and reliable scale that can be used to measure the perceived parental behaviors of primary and secondary school children in our country. It can be said that this scale is an objective scale that will enable parents to know and evaluate themselves through the eyes of their children. From now on, it is thought that the use of APQ-CF while examining parent-child relationships will add different dimensions to the research. Because

the APQ has both parent and child forms, it provides researchers with a two-way data collection opportunity.

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği-Çocuk Formunun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Fatma Nur İSPENOĞLU, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-8217-8042
Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ, Gaziantep Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7893-268X

Öz

Bu çalışmanın amacı Frick (1991) tarafından geliştirilen orijinal adı 'Alabama Parenting Questionnaire Child Form' olan Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Çocuk Formunun Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Ebeveyn davranışlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen AEDÖ-ÇF 5'li likert tipinde 42 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışması ilkokul ve ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu amaçla geçerlik ve güvenirlik analizleri için iki farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini hesaplamak için verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, verilerin çok değişkenli normal bir dağılımda olup olmadığı ise Bartlett Küresellik (Sphericity) anlamlılık düzeyi testi ile incelenmiştir. Ayrıca Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi [DFA] yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri için test- tekrar test güvenirliliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı, Kolmogorav-Smirnov değerleri ve Spearman-Brown değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlanan formu ile toplanan verilerin güvenirliliğini belirlemek amacıyla, madde toplam korelasyonları bulunmuş ve madde özellikleri tespit edilmiştir. Maddelerin iç tutarlılıkları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ölçeğin tamamının cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma bulguları, AEDÖ-ÇF'nin beş faktörlü orijinal yapısının Türk kültüründe kullanılabilirlik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Davranışları, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Güvenirlik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1968-1989
DOI
10.17679/inuefd.1171665

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
06.09.2022

Kabul Tarihi
25.12.2023

Önerilen Atıf

İspenoğlu, F. N. & Çekiç, A.(2023). Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği-Çocuk Formunun Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1968-1989. DOI: 10.17679/inuefd.1171665

Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran, 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Çocuk Formunun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Aile, bireyin doğumu ile birlikte bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanmasından kariyer gelişimine kadar bütün gereksinim basamaklarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu rol, bireyin doğrudan olarak fizyolojik ve sosyokültürel gelişimini etkilemektedir. Aynı zamanda, anne babalar da bu etkileşim neticesinde bir gelişim göstermektedir (Galinsky, 1987). Ancak çocukluk döneminde ebeveynler çocukların davranışlarını kontrol ettikleri, çocuklara nazaran daha olgun kişilikler oldukları, yapılanmış düşünce sistemine sahip oldukları için ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisi doğal olarak daha fazladır (Collins vd., 2002).

Ebeveyn davranışlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla birçok ölçek geliştirilmiştir. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği-PARI (Le Compte, Le Compte, ve Özer, 1978), Aile Tutum Envanteri (Torun, 1989), Ebeveyn Tutum Ölçeği (Karabulut, Demir ve Şendil, 2008), Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği (PARQ) (Polat, 1988), Anne Baba Davranış Envanteri (Kaya, 1997), Aile Çocuk Yetiştirme Tarzları Ölçeği (Ural, Güven, Azkeskin ve Kılıç, 2012), Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (Önder ve Gülay, 2009), Ebeveyn Davranış Değerlendirme Ölçeği (Diken, Topbaş ve Diken, 2009) ve HAMEL Anne Tutum Testi (Baumgärtel, 1997) bunlardan bazılarıdır. Geliştirilen bu ölçeklerden bazıları tek yönlü bazıları çift yönlüdür. Yani, bazıları sadece ebeveyn gözünden çocuğun davranış ve tutumlarını değerlendirirken bazıları ise çocuğun gözünden ebeveyn tutumlarını, davranışlarını ölçer. Bu bağlamda ebeveynlik tutumlarının çocuğun gelişimi üzerinde etkisini incelemek, bu tutumlarının, davranışlarının hem ebeveyn hem çocuk gözünden değerlendirilebilmesi için çift yönlü bakış açısına (Ceballos ve Rodrigo, 1998; Palacios, 1999) sahip ölçeklere, anketlere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle anne ve babaların davranışları hem davranışların sahibinin ebeveynlerin gözünden hem de o davranışların muhatabı çocukların gözünden değerlendirilerek aradaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulabilir. Bu gibi iki farklı kaynaktan elde edilecek verileri verilerin güvenirliliği açısından araştırmacılara daha doğru katkılar sunabilecektir. Bu tür ölçme araçları sayesinde şimdiye kadar yapılan ebeveynlik araştırmalarına, uygulamalarına farklı açılardan bakılarak, bu farklı bakış açısının sonucunda ebeveynlik uygulamaları ile yeni eğitim programları geliştirilebilir (Escribano, Aniorte ve Orgilés, 2013).

Bu araştırmada, ebeveyn davranışlarını hem anne-baba hem çocuk tarafından nasıl algılandığını ölçen çift yönlü bakış açısına sahip olan Alabama Davranış Ölçeği Çocuk Formu'nun [AEDÖ-ÇF] Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirliliğinin belirlenip Türkiye kültürüne kazandırılması amaçlanmıştır. Bu ölçek Frick (1991) tarafından geliştirilen uluslararası literatürde yaygın bir biçimde kullanılan, birçok kültüre uyarlanan (Almanca (Essau ve diğerleri, 2006); İspanyolca (Molinuevo vd., 2011); İtalyanca (Esposito vd., 2016) Çince, Arapça (Badahdah ve Le, 2015); Ukraynaca (Burlaka vd., 2017) ve Lehçe (Świecicka vd., 2019) geçerliliği ve güvenirliliği doğrulanmış en az 11 dile çevrilmiş bir ölçektir (Seabridge, 2012).

Bu ölçek 42 maddeden oluşmakta ve çocukların ebeveyn tutum, davranış ve uygulamalarını yordayan ikisi olumlu (ebeveyn katılımı ve pozitif ebeveynlik) üçü olumsuz (yetersiz ebeveyn takibi, tutarsız disiplin, dayakla cezalandırma) olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır (Cecilia, vd., 2006, s.599). AEDÖ-ÇF beşli likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği Alman (Essau, vd., 2006), Amerikan (Zlomke, Lamport, Bauman, Garland, ve Talbot, 2014), Avustralyalı (Dadds, Maujean, ve Fraser, 2003), İspanyol (Molinuevo,

Pardo, ve Torrubia, 2011) Arap (Badahdah ve Le, 2016) ve Türk (Çekiç vd., 2018) anne-baba gruplarında analiz edilmiş, anne babaların çocuk yetiştirme davranışlarını incelemede, değerlendirmede, ölçmede yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır. AEDÖ 6 ile 18 yaş arası çocuklara veya bu yaş aralığında çocuk sahibi olan anne babalara uygulanabilmektedir (Çekiç vd., 2018). Ancak bu ölçeğin çocuk formuyla ilgili Türkiye’de bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak AEDÖ-ÇF’nin özellikleri ve ülkemizde kullanılan ölçeklerin sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış çocuk formuyla ilgili yapılacak araştırma ile alanyazına önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir. Bu ölçekle çocuklar açısından ebeveyn tutum ve davranışlarının belirlenmesi ve buna göre aile rehberliği konusunda yol gösterici bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı AEDÖ-ÇF’nin Türkçeye uyarlanmış çocuk formunun geçerlilik ve güvenilirlikleri incelenecektir. Ebeveyn davranışlarına yönelik iki farklı kaynaktan bilgi alabilme imkânı sağlayacak olan AEDÖ-ÇF uzmanların araştırmacıların ebeveyn davranışlarına ilişkin tutarlık ya da tutarsızlıkları anlayabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yine araştırmacılar bu benzerlik ve farklılıkları daha detaylı inceleyerek alan yazına katkı sağlayabileceklerdir.

Yöntem

AEDÖ-ÇF’nin uyarlama çalışması ilkököl ve ortaokula devam eden çocuklar üzerinde yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında iki farklı çalışma grubu kullanılmıştır. DFA için kullanılan ilk çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Katılımcıların Frekans Dağılımı

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	385	57
	Erkek	294	43
Sınıf	1. Sınıf	69	10
	2.Sınıf	75	11
	3.Sınıf	55	8
	4.Sınıf	97	14
	5.Sınıf	92	13
	6.Sınıf	90	13
	7.Sınıf	105	15
	8.Sınıf	96	14
Kardeş Sayısı	1	55	8
	2	211	31
	3	207	30

	4	129	19
	5 ve üzeri	77	11
Anne	Çalışan	178	26
	Çalışmayan	484	71
	Vefat	17	3
Baba	Çalışan	634	93
	Çalışmayan	34	5
	Vefat	11	2

n=679

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan çocukların %57 (n=385) oranında kız, %43 (n=294) oranında ise erkek olduğu görülmektedir. Çocukların sınıf ve cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Çocuklara ve çocukların anne babalarına ilişkin diğer bilgiler Tablo 1’de detaylı olarak gösterilmektedir.

İkinci çalışma grubu güvenirlik analizi için kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ve frekans dağılımı aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Test-Tekrar Test Güvenirliğine Ait Katılımcıların Frekans Dağılımı

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	75	56
	Erkek	60	44
Sınıf	2.Sınıf	30	22
	4.Sınıf	39	29
	6.Sınıf	33	24
	7.Sınıf	33	24
Yaş	7-8 yaş	26	19
	9-10 yaş	40	30
	11-12 yaş	57	42
	13 ve üzeri	12	9

n=135

Tablo 2 incelendiğinde, güvenirlik için kullanılan çalışma grubunun, DFA için kullanılan çalışma grubu ile benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Ölçme Araçları

Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği- Çocuk Formu: Bu araştırmada kullanılan Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Çocuk Formu (AEDÖ-ÇF) (Alabama Parenting

Questionnaire (Child Form) (APQ-CF), anne-babaların ebeveynlik davranışlarını ölçmek üzere Frick (1991) tarafından geliştirilip araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Bkz. Ek-3). AEDÖ-ÇF çocukların, anne ve babalarının ebeveynlik rollerinde sergiledikleri davranışları çocukların güzünden değerlendiren bir ölçme aracıdır. Frick (1991) göre ölçek 42 maddeden oluşmakta olup ebeveynlik davranışlarını 5 farklı alanda değerlendirmektedir. Fakat ölçek maddeleri incelendiğinde toplam 51 madde olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Çocukla ilgilenme alt boyutundaki 1, 4, 7, 9, 11, 14, 15, 20, 26 toplam 9 maddenin anne babalar için ayrı ayrı sorulardan oluşmasıdır.

Bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan AEDÖ-ÇF anne baba davranışlarını 5 farklı boyutta incelemektedir. Çocukla ilgilenme [Çİ], Olumlu Ebeveynlik [OE], Zayıf Ebeveyn Takibi [ZET], Tutarsız Disiplin [TD] ve Dayakla Cezalandırma [DC] ölçeğin alt boyutlarıdır. Ölçeğin Çİ ve OE alt boyutları ebeveynlikle ilgili pozitif anne baba davranışları ölçerken, ZET, TD ve DC alt boyutları ise negatif anne baba davranışlarını ölçmektedir (Frick, 1991). Ölçeğin puanlanması toplam puan vermemektedir. Ölçme aracı 5'li likert yapıda olup "1 = Hiçbir Zaman", "2 = Çok Nadir", "3 = Bazen", "4 = Sık Sık", "5 = Her Zaman", şeklinde puanlanmış bir davranış ölçeğidir.

İşlem Süreci

Çapık, Gözüm ve Aksayan'a (2018) göre ölçek uyarlama süreci yedi basamaktan oluşmaktadır. Bunlar çeviri, şemantik açıklamalar, uzman görüşü, geri çeviri, pilot uygulama, son sürümün elde edilmesi ve raporlama. Buna göre ilk olarak ölçek İngilizceye hâkim üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe form Türkçe Öğretmenliği alan uzmanı tarafından semantik incelenmeye tabi tutularak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Üçüncü adımda ölçek rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki üç uzmana gönderilerek geri bildirim alınmıştır. Ölçeğin Türkçe formuna son hali verildikten sonra geri çeviri yapılarak orijinal form ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar neticesinden ölçeğin Türkçe formunun İngilizce orijinalini yansıttığı belirlenmiştir. Beşinci aşamada elde edilen Türkçe form ilkökula devam eden 15 öğrenciye uygulanarak çocuklardan geri bildirim alınmıştır. Çocukların geri bildirimleri neticesinde ölçme aracına son hali verilmiştir. Son hali verilen ölçme aracı için gerekli istatistiksel analizler yapılarak raporlanmıştır.

Verilerin Analizi

AEDÖ-ÇF'nin Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek maksadıyla DFA yapılmıştır. AEDÖ-ÇF'nin Türkçe formundan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, verilerin çok değişkenli normal bir dağılımda olup olmadığı ise Bartlett anlamlılık düzeyi testi ile çözümlenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3

Faktör Analizi Uygunluğu Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO)		.918
	<i>Ki-Kare</i>	14826.574
Bartlett Küresellik Testi	Df	1275
	P	.000

Tavşancıl (2014) örneklemeden elde edilen verilerin yeterliliğini ölçen KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu, 0.90'lar mükemmel, 0.80'ler çok iyi, 0.70 ve 0.60'lar vasat, 0.50'lerde ise kötü olduğunu ifade etmektedir. Büyükköztürk, (2009) ise 0.60 ve üstü KMO değerinin faktörleşebilirlik için yeterli olduğunu belirtmektedir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda tespit edilen KMO (.918) değerinin mükemmel uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Bartlet Küresellik değeri ise 14826.574 ($p < 0$) varyansların homojen olduğu yani dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. Analizler AMOS 24 istatistik programı ile yapılmıştır.

Güvenirlilik analizleri SPSS 23 paket program ile yapılmıştır. "AEDÖ-ÇF" nin güvenirliliğini ortaya koymak adına test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Ölçeğin tutarlılığına bağlı güvenirliliği test-tekrar test yöntemi kullanılarak test edilmiştir. (Tavşancıl, 2005).

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla Türkçe uyarlaması yapılan AEDÖ-ÇF'nin DFA sonuçları, güvenirlilik analizi için yapılan test-tekrar test korelasyon sonuçları ve güvenirlilik katsayısı verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlilik analizlerinden önce veri girişi kontrol edilmiş, veri analizinde eksiklik olup olmadığına ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Eksik ve hatalı veriye rastlanmamıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bulunan değerler çarpıklık için -.517 ve basıklık için .624 olarak bulunmuştur. Bu değerler "+1.0, -1.0" aralığında olduğundan ölçeğe ait verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013).

Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği DFA kullanılarak test edilmiştir. Faktör analizine uygun olup olmadığını kontrol etmek için verilerin Kaiser-Mayer-Olkin katsayısı hesaplanmış, veri sonucunun çok değişkenli normal bir dağılıma sahip olup olmadığına bakmak için de Bartlett Küresellik testi yapılmıştır.

Ölçeğin orijinal yapısındaki gibi (Çocukla İlgilenme, Olumlu Ebeveynlik, Zayıf Ebeveyn Takibi, Tutarsız Disiplin ve Dayakla Cezalandırma) 5 boyutlu bir yapı test edilmiştir. Analizde bu beş boyutlu yapı için ölçeği oluşturan her bir maddenin faktör yüküne, maddelerin bağlandığı boyuttaki anlamlılığına ve uyum iyiliği değerlerine bakılmıştır. DFA sonucu elde edilen faktör yükünün düşük olması ($< .45$) ilgili maddenin gizil değişkenle ilişkili olmadığı ve ilgili faktörden çıkarılabileceği şeklinde değerlendirilebilir (Brown; 2012; Brown, 2015). Faktör yükü .45'in altında olan 7 madde (Bu maddeler en küçük faktör yükünden başlanarak çıkartılmış ve her bir madde çıkartıldıktan sonra analiz tekrar edilmiştir. Sonuç olarak M3, M12, M17, M25, M29, M31, M32 numaralı maddeler ölçeğin Türkçe formundan çıkarılmıştır. Ayrıca faktör yükü .44 olan 6. madde .45'e çok yakın olduğu için çıkarılmamıştır. Sonuç olarak ölçeğin uyarlama çalışmasının orijinalindeki gibi beş boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Elde edilen sonuçlar madde 26 ($r=.06$) hariç .48 ile .65 arasında orta düzeyde bir korelasyona karşılık gelmektedir. Nitekim AEDÖ-ÇF'nun Almanca uyarlama çalışmasında da benzer şekilde Çocukla İlgilenme alt boyutuna çocukların verdikleri cevaplar incelenmiş ve anneler ve babalar için elde edilen değerler arasında, madde 15 ($r=.27$) ve madde 26 ($r=.21$) hariç orta düzey korelasyonlar gözlemlenmiştir (Essau, Sasagawa & Frick, 2006).

Tablo 4*Anne-Baba İlgili Alt Boyutlarının Korelasyonu*

	baba1	baba4	baba7	baba9	baba11	baba14	baba15	baba20	baba26
anne1	.53								
anne4		.64							
anne 7			.55						
anne 9				.50					
anne11					.48				
anne14						.65			
anne15							.50		
anne20								.54	
anne26									.06

Faktör analizine geçmeden önce her bir madde için anne ilgi ve baba ilgi alt boyutlarının korelasyonu hesaplanmıştır. Bu 9 madde (1, 4, 7, 9, 11, 14, 15, 20, 26. maddeler) arasında .06 ile .65 arasında orta düzey korelasyon gözlenmiştir. Bu nedenle DFA analizleri anne ve baba için ayrı ayrı yapılmıştır. Bu analizler, Frick'in (1991) ölçeğin özgün formunda yaptığı geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ile aynı adımlardan oluşmaktadır. Bu adımların neticesinde ölçeğin Alman uyarlaması ile benzer sonuçlar saptanmıştır.

AEDÖ-ÇF'nin Alt Boyutlarının DFA Bulguları

AEDÖ-ÇF'nin beş faktörlü yapısının Türk kültürüne uygun olup olmadığını tespit etmek, ölçeğin belirlenen örneklem üzerindeki geçerliğini sınamak için DFA yapılmıştır. Önceden belirlenmiş olan bir yapının elde edilen veriler ile ne denli uyumlu olduğu DFA kullanılarak test edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Model uygunluğu değerlendirilirken, birbirine benzemeyen uyum iyiliği indeksleri kullanılır. Bu indeksler modelin kabul edilip edilmeyeceğine dair sınır değerlere sahiptir. Bu değerler, Ki-Kare Uyum İyilik Testi, Genel Model Uyumunun Tanımlayıcı Ölçümleri ve Model Karşılaştırmasına Dayalı Tanımlayıcı Ölçümler olarak üç grupta toplayabiliriz (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

DFA sonucunda, modifikasyon indekslerinin incelenmesinin amacı daha iyi uyum değerleri elde edebilmektir. Bu yüzden DFA'da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin geçerliliğini sınamak için pek çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır.

Bu çalışmada yapılan DFA için χ^2 (Ki-kare uyum testi), χ^2/sd (Ki-kare'nin serbestlik derecesine oranı), GFI (iyilik uyum indeksi), RMSEA (Yaklaşık hataların karekökü), CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi), NFI (Normlaştırılmış uyum indeksi), IFI (Artırmalı uyum indeksi) ve AGFI ((Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi), SRMR (Ortalama hataların karekökü), TLI (Normlaştırılmamış uyum indeksi) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir. RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993,

Şimşek,2007, Bayram, 2011, Meydan ve Şeşen,2011). Açıklanan model uyum indeksleri tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5

*DFA Model Uyum İndeksleri **

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir	Mükemmel	Araştırma Bulgusu	
	Uyum	Uyum	Anneler	Babalar
NFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0,878	0,878
NNFI(TLI)	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0,908	0,907
IFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0,918	0,917
CFI	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	0,917	0,916
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0,905	0,906
AGFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0,887	0,887
RMR	=.50 ve =.80 arası	=.000 ve <.50 arası	0,079	0,087
RMSEA	=.50 ve =.80 arası	=.000 ve <.50 arası	0,052	0,053
χ^2/sd	Bulunan değer istatistiksel olarak anlamsız olmalıdır ve $\chi^2/sd=4$ 'ten küçük olmalıdır.		2,818	2,889

* Kaynak: Şimşek,2007; Meydan ve Şeşen,2011, Bayram,2011.

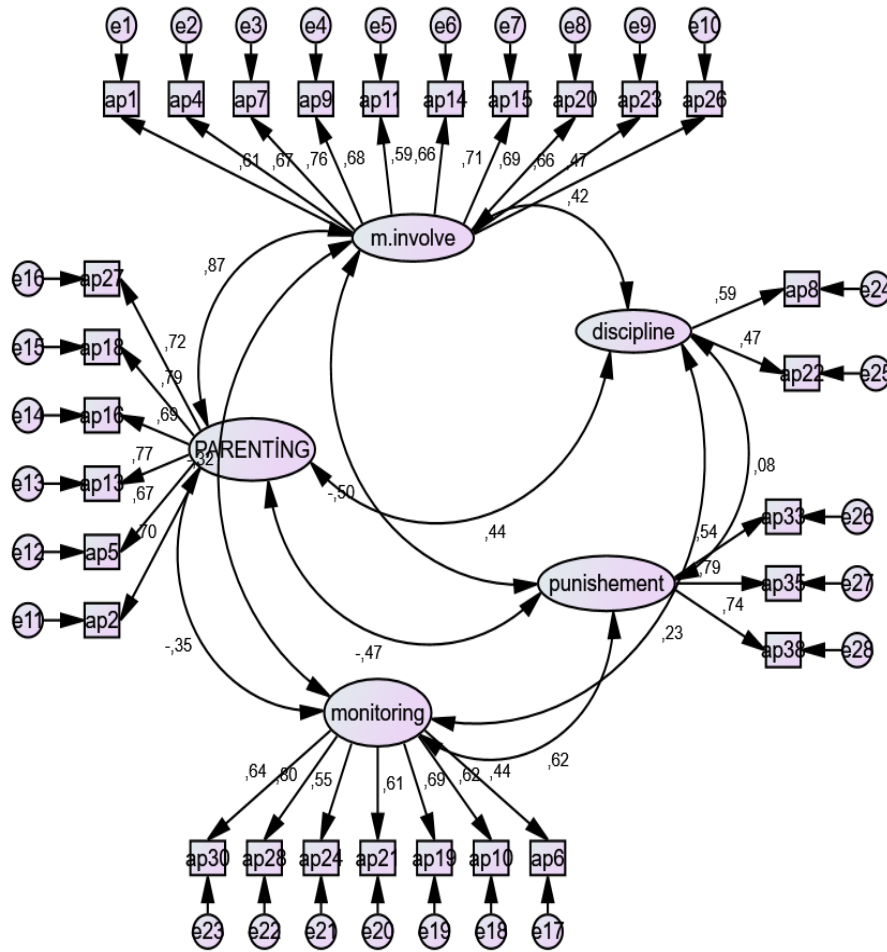
Tablo 5' te yer alan model uyum indeksleri incelendiğinde, bu çalışmada annelere ait (χ^2/sd) oranı 2,818 olarak bulunmuştur. Örneklem hacminin 100 üzerinde olduğu çalışmalarda (χ^2) uyum indeksi yerine (χ^2/sd) değerlendirilmelidir (Doğan, 2013). Bu anlamda ilgi alt boyutunda anneler için elde edilen verilerin iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Uyum indeks değerleri ise NFI=0,878, NNFI(TLI)= 0,908, IFI=0,918, CFI=0,917, GFI=0,905, AGFI=0,887, RMR=0,079, RMSEA=0,052 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, GFI=0,905 ve $\chi^2/sd=2,818$ değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğunu, NNFI(TLI)= 0,908, IFI=0,918, AGFI=0,887 RMR=0,079, RMSEA=0,052 değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu, CFI=0,917 ise kabul edilebilir sınırın altında olduğunu göstermektedir. Elde edilen araştırma bulgularına göre yapılan faktör analizi sonucunda modelin doğrulandığı ve sonucun geçerli olduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda, ölçeğin orijinal halindeki "ZET" alt boyundan 3 madde (M17, M29, M32); "TD" alt boyutundan 4 madde (M3, M12, M25, M31) olmak üzere toplam 7 madde çıkarılmıştır.

Tablo 5'te yer alan baba ilgi alt boyutuna ait değerler incelendiğinde (χ^2/sd) oranın 2,889 olduğu bulunmuştur. Uyum indeks değerleri ise NFI=0,878, NNFI(TLI)= 0,907, IFI=0,917, CFI=0,916, GFI=0,906, AGFI=0,887, RMR=0,087, RMSEA=0,053 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar GFI=0,906 değerlerinin mükemmel uyum sınır içinde olduğunu, NNFI(TLI)=0,907, IFI=0,917, AGFI=0,887, RMR=0,087, RMSEA=0,053 değerlerinin kabul edilebilir sınır içinde

olduğunu, NFI=0,878, CFI=0,916 değerinin ise kabul edilebilir değerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, Tablo 5'te DFA anne-baba model uyum indekslerine ait veriler değerlendirildiğinde ölçeğin hem anneler hem babalar için geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anne-baba ile ilgili PATH diyagramları Şekil 1 ve 2' de gösterilmiştir.

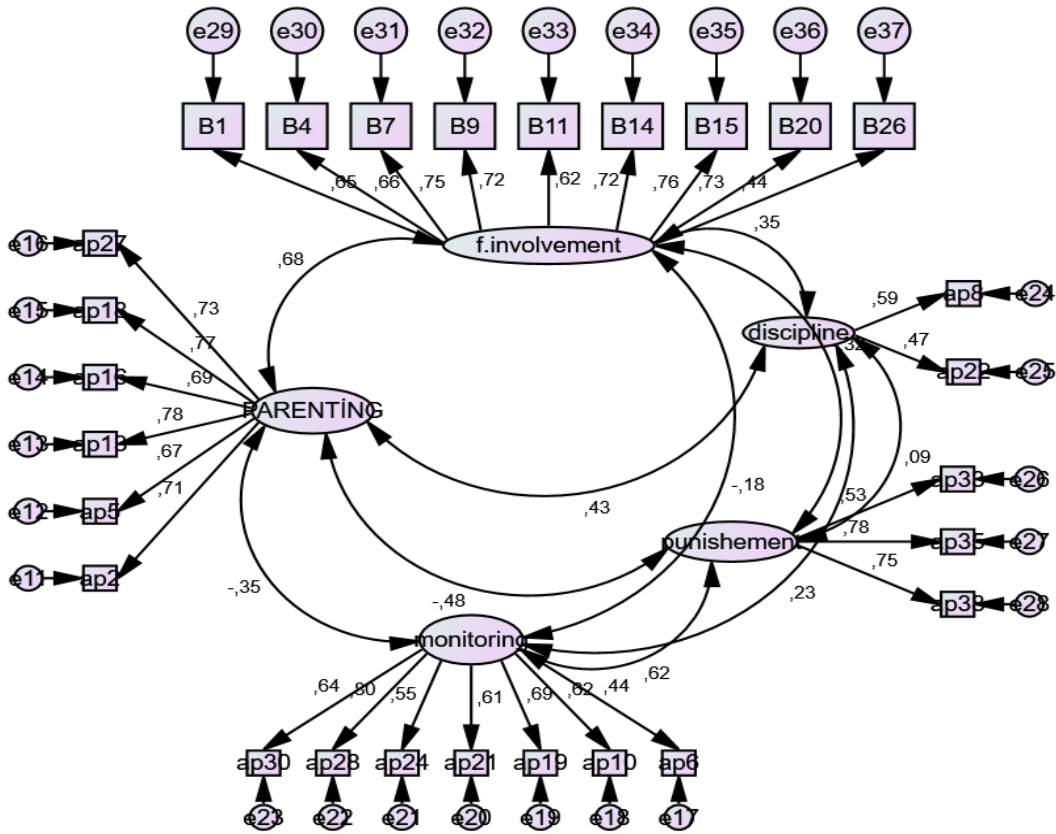


Şekil 1. Anne DFA Path Diyagramı (m.involvement: Anne ilgisi; discipline: Tutarsız disiplin; monitoring: düşük süpervizyon; parenting: olumlu ebeveynlik)

Anne DFA Path Diyagramı incelendiğinde, beş alt boyut ve 28 maddeden oluşan AEDÖ-ÇF'nin th uyum indeks değerlerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (χ²/sd = 2,818). Uyum indeksinin değerleri ise RMSEA=0,052 RMR= 0,079, NFI=0,878, CFI=0,917, IFI=0,918, AGFI=0,887, GFI=0,905 olarak bulunmuştur. Faktör yükleri Anne DFA Path Diyagramı gibi Şekil 1'de gösterilmiştir.

2' de gösterilmiştir. Anne DFA Path Diyagramında görüldüğü gibi faktör yükleri; çocukla ilgilenme alt boyutu için 0.47 ile 0.75 arasında, olumlu ebeveynlik alt boyutu için 0.7 ile 0.78 arasında, zayıf ebeveyn takibi alt boyutu için 0.44 ile 0.79 arasında, tutarsız disiplin alt boyutu için 0.46 ile 0.59 arasında, dayakla cezalandırma alt boyutu için 0.53 ile 0.78 arasında değişmektedir. Faktör yükleri en düşük 0,7; en yüksek 0,78 değer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk'e (2020) göre çok fazla sayıda madde içeren ölçeklerin faktör yükleri 0,30 değerine kadar indirilebilir. Klein (1984)'e göre, faktörler arası ayırt edici geçerliliğin sağlanması için aralarındaki korelasyonun 0,85'ten küçük olması gerekmektedir. Bu çalışmada 0,7 elde edilmiştir.

DFA sonucu AEDÖ-ÇF ölçeğinin beş boyutlu yapısının toplanan veriler ile oldukça iyi düzeyde uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır. AEDÖ-ÇF'nin beş boyutlu yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.



Şekil 2. Baba DFA Path Diyagramı (f. involvement: baba ilgisi; discipline: Tutarsız disiplin; monitoring: düşük süpervizyon; parenting: olumlu ebeveynlik)

Şekil 2 incelendiğinde, 28 madde ve beş alt faktörden (boyuttan) oluşan AEDÖ-ÇF'nin DFA baba dfa path uyum indeks değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd = 2,889$). Uyum indeks değerleri ise RMSEA=0,053 RMR= 0,087, NFI=0,878, CFI=0,916, IFI=0,917, AGFI=0,887, GFI=0,906 olarak bulunmuştur. Faktör yükleri şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil 3'teki Baba DFA Path Diyagramındaki faktör yükleri; çocukla ilgilenme alt boyutu için 0.44 ile 0.76 aralığında, olumlu ebeveynlik alt boyutu için 0.7 ile 0.78 arasında, zayıf ebeveyn takibi alt boyutu için 0.44 ile 0.79 aralığında, tutarsız disiplin alt boyutu için 0.47 ile 0.58 aralığında, dayakla cezalandırma alt boyutu için 0.53 ile 0.78 aralığında değişmektedir. Faktör yükleri en düşük 0,7 ile en yüksek 0,79 değer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk'e (2020) göre çok fazla sayıda madde içeren ölçeklerin faktör yükleri 0,30 değerine kadar indirilebilir. Klein (2005)'a göre, faktörler arası ayırt edici geçerliliğin sağlanması için aralarındaki korelasyonun 0,85'ten küçük olması gerekmektedir (akt. Karaman, 2015). Bu çalışmada 0,7 elde edilmiştir.

DFA sonucu AEDÖ-ÇF ölçeğinin beş boyutlu yapısının toplanan veriler ile iyi seviyede uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin beş boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin Güvenirlik Düzeyi ile ilgili Bulgular

Bu bölümde, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, test- tekrar test güvenirliliği, Kolmogorav-Smirnov değerleri ve Spearman-Brown değerleri hesaplanmıştır.

Bu aşama, araştırmanın ikinci problemi olan Frick (1991) tarafından geliştirilmiş "AEDÖ-ÇF'nin Türkçe formu güvenilir midir?" sorusuna ait bulguları içermektedir.

AEDÖ-ÇF' nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Analizi

İlk aşamada ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak iç tutarlılığa bağlı güvenirliliği incelenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .70'den büyük değerler alması ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu gösterir. (George ve Mallery, 2003; Tavşancıl, 2005; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Ölçme aracının Cronbach's Alpha değeri $\alpha = ,80$ değerine ulaşılmıştır. Bu değer 35 maddeden oluşan ölçme aracının Türkçe formunun oldukça yüksek güvenirliliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir. Sosyal bilimlerde, Cronbach Alfa katsayısının $\alpha = ,60$ ve üzeri değerlerde olması o ölçme aracının güvenilir bir araç olduğu anlamına gelmektedir. (Büyüloztürk, 2010). Tablo 6'da Ölçek faktörleri için hesaplanan Cronbach Alfa katsayı değerleri gösterilmiştir.

Tablo 6

AEDÖ-ÇF'nin İç Tutarlılık Analizi Bulguları

Alt Boyutlar	N	Cronbach's Alpha
Çocukla İlgilenme (Anne)	135	.758
Çocukla İlgilenme (Baba)	135	.837
Olumlu Ebeveynlik	135	.697
Zayıf Ebeveyn Takibi	135	.787
Tutarsız Disiplin	135	.813
Dayakla Cezalandırma	135	.761

Ölçeğin güvenilirlik analizi için yapılan ilk uygulamasında elde edilen iç tutarlılık katsayılarına ilişkin veriler Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği –Çocuk Formu Ölçeği toplam puan vermediği için alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin tamamı yüksek düzeyde bir güvenilirliğe karşılık gelmektedir (Can, 2016).

AEDÖ-ÇF' nin Test- Tekrar Test Analizi Sonuçları

Çalışmanın bu aşamasında, AEDÖ-ÇF'nin tutarlılığa bağlı güvenilirliği test edilmiştir. Bu yöntem ile aynı ölçme aracı, belli bir zaman dilimi geçtikten sonra aynı gruba tekrar uygulanır. İki uygulamadan elde edilen ölçümler arasındaki ilişki test-tekrar test yöntemiyle test edilir. Bu ilişkiye bağlı olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısını aynı zamanda kararlılık ya da devamlılık katsayısı olarak adlandırılır (Tavşancıl, 2005). AEDÖ-ÇF'nin zamana karşı güvenilirliğini test etmek için ölçek yaklaşık bir ay aralıkla aynı özellikleri taşıyan çalışma grubuna tekrar uygulanmıştır. Yapılan iki farklı uygulama sonucunda elde edilen ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir.

AEDÖ-ÇF'nin güvenilirlik analizlerinden önce verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Örneklem sayısı 30'un üzerinde olduğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov değerlerine bakılmıştır. Tablo 7'de ölçeğin Kolmogorov-Smirnov değerleri sunulmuştur.

Tablo 7

Kolmogorov-Smirnov değerleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Anne ilgi	.125	679	.000	.919	679	.000
Baba ilgi	.069	679	.000	.969	679	.000
Olumlu ebeveynlik	.167	679	.000	.857	679	.000
Zayıf ebeveyn takibi	.158	679	.000	.828	679	.000
Tutarsız disiplin	.075	679	.000	.982	679	.000
Dayakla cezalandırma	.247	679	.000	.722	679	.000

Tablo 7 incelendiğinde $p < .05$ olduğundan alt boyutlar normal dağılım göstermemiştir.

AEDÖ-ÇF'nin alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları normal dağılım özellikleri göstermemektedir ($p < .05$) Can, 2016). Bu nedenle korelasyon analizleri yapılırken non-parametrik veriler için Spearman-Brown değerleri dikkate alınmıştır. AEDÖ-ÇF'nin test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin elde edilen korelasyon değerleri aşağıdaki Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8*AEDÖ-ÇF' nin Test-Tekrar Korelasyon Değerleri*

	Anne ilgi Son test	Baba ilgi Son test	Olumlu Ebeveynlik Son test	Düşük Süpervizyon Son test	Tutarsız Disiplin Son test	Dayakla Cezalandırma Son test
Anne ilgi Ön test	,758**					
Baba ilgi Ön test		,789**				
Olumlu Ebeveynlik Ön test			,675**			
Düşük Süpervizyon Ön test				,637**		
Tutarsız Disiplin Öntest					,412**	
Dayakla Cezalandırma Ön test						,562**

** p<.001

Tablo 8'de görüldüğü gibi AEDÖ-ÇF test-tekrar test korelasyon katsayıları .412 ile .789 aralığında farklı değerler almıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde ölçeğin Ebeveyn katılımı alt boyutunu Anne ilgi ve Baba ilgi boyutları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu Ebeveynlik, Zayıf Ebeveyn Takibi, Tutarsız Disiplin ve Dayakla Cezalandırma alt boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin zamana karşı güvenilirliğinin yeterli seviyede olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği Çocuk Formu'nun Türkçeye uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin Türk dil ve kültürüne uygunluğu konusunda alan uzmanı kişilerin görüşleri alınmıştır. Elde edilen Türkçe form ilkokula devam eden 15 öğrenciye uygulanarak çocuklardan da geri bildirim alınmıştır. Çocukların geri bildirimleri neticesinde ölçme aracının son haline karar verilmiştir. Araştırmada 679 öğrenciden oluşan bir çalışma grubunda ölçeğin geçerliği, 135 öğrenciden oluşan bir çalışma grubunda ise güvenilirliği sınanmıştır.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda, ölçeğin uyarlama çalışmasının orijinalindeki gibi beş boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Araştırma sürecinde yapılan geçerlilik analizlerinin sonucu ile diğer dillerde ve kültürlerde yapılan geçerlilik sonuçlarıyla örtüşmektedir (Shelton ve

diğerleri, 1996; Dads ve diğerleri, 2006; Essau ve diğerleri, 2006; Elgar ve diğerleri, 2007; Clerkin ve diğerleri, 2007; Molinuevo vd., 2011). Ancak Molinuevo vd. (2011) yaptığı çalışmada genel olarak Katalan kültürüne uygun 10-15 yaş çocuklar için uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmesine rağmen ölçeğin Çocukla İlgilenme ve Dayakla Cezalandırma boyutları hariç üç boyutlu yapısı doğrulanmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirliği, her bir alt boyut için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Hesaplanan alfa katsayısı .70 ile .84 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısının .70'den büyük değer alması ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2003; Tavşancıl, 2005; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Literatür tarandığında ölçeğin ebeveyn formunun güvenilirliği ile ilgili yapılan meta analizi çalışmasında elde edilen sonuç da bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak bu çalışmada oldukça güvenilir düzeyinde hesaplanırken meta analiz çalışmasında güvenilirlik düzeyi orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Liang ve diğerleri, 2021). Buradan hareketle ölçeğin çocuk formunun güvenilirlik sonuçlarıyla ebeveyn formunun güvenilirlik değerlerinin örtüştüğü söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde AEDÖ-ÇF'nin Türk kültürüne ve yapısına uygun olarak kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu bulgu, literatürde AEDÖ-ÇF'nin farklı kültürlerde yapılan araştırmaların (Dadds ve diğerleri 2003; Donovan ve Rodriguez 2008; Malinuevo ve diğerleri 2011; Zlomke ve diğerleri 2014; Badahdah ve Le 2016; Robert 2009; Liang ve diğerleri 2021; Florean ve diğerleri 2022) sonucu ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak bu bulgulardan hareketle AEDÖ-ÇF'nin ülkemizdeki ilköğretim ve ortaokul seviyesindeki çocukların algıladıkları ebeveyn davranışlarını ölçmek için yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Bu ölçeğin ebeveynlere çocuklarının gözünden kendilerini tanımalarını, değerlendirmelerini sağlayacak nesnel bir ölçek olduğu söylenebilir. Bundan sonra ebeveyn-çocuk ilişkilerini incelerken AEDÖ-ÇF'nin kullanılmasının araştırmaya farklı boyutlar kazandıracağı düşünülmektedir. Çünkü AEDÖ'nün hem ebeveyn hem çocuk formunun olması araştırmacılara çift yönlü bir veri toplama olanağı sunmaktadır.

Anne baba davranışları ile ilgili literatür incelendiğinde çoğunlukla verilerin ya ebeveynlerden ya da bu davranışların muhatabı olan çocuklardan elde edildiği görülmektedir. Oysa bilişsel davranışçı kuram davranışların kendisinden ziyade bu davranışlara muhatap olan kişilerin davranışları nasıl algıladığının daha önemli olduğunu iddia etmektedir (Çekiç, 2020). Bu nedenle çocukların ebeveynlerinin davranışlarını nasıl algıladıkları, bu algıların anne ve babalarının algıları ile ne derece tutarlı olduğunun belirlenmesi önemlidir. AEDÖ-ÇF ile elde edilecek verilerin aile eğitimleri, ebeveyn çocuk ilişkisi ve çocuklara yönelik bireysel ve grup uygulamalarında çalışan uzmanlara daha gerçekçi bir bakış açısı kazandırabilir. Ayrıca uzmanların ebeveyn davranışlarına ilişkin karşılaştırmalı verilere sahip olması ebeveyn-çocuk ilişkilerini daha iyi anlamalarına ve bu konuda yapacakları müdahalelere olumlu katkılar sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 18.02.2021 tarih 19703 sayı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Badahdah A, Le KT. Parenting Young Arab Children: Psychometric Properties of an Adapted Arabic Brief Version of the Alabama Parenting Questionnaire. *Child Psychiatry Hum Dev.* 2016 Jun;47(3):486-93. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0581-8>. PMID: 26323582.
- Bayram, N. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları.*(1st ed.) Ezgi.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Brown, T. A., & Moore, M. T. (2012). *Confirmatory factor analysis. Handbook of structural equation modeling, 361, 379.* Guilford.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research.* Guilford Publishing House.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O., ve Köklü N., (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik. (10th. ed.)* Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2019) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem Akademi.*
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (27th. Ed.)* Pegem.
- Can, A., (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.*(4th ed.) Pegem.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M.J. (1998). *Las metas y estrategias de la socialización entre padres e hijos [Goals and strategies for the socialization between parents and children]. In M.J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), Familia y desarrollo humano (pp. 225-243).* Alianza.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American psychologist, 55*(2), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.2.218>
- Çapık, C., Gözüm, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing, 26*(3), 199-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fnjn/issue/39968/397481>
- Çekiç, A, Türk, F, Buğa, A, Hamamcı, Z. (2018). Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği 'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (66), 728-743. <https://doi.org/10.17755/esosder.355515>.
- Dadds, M.R., Maujean, A., & Fraser, J.A. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist, 38*, 238-241. <https://doi.org/10.1080/00050060310001707267>
- Demir Karabulut, E. & Şendil, G. (2008). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ), Türk Psikoloji Yazıları, 11*(21), 15- 25.
- Doğan, M. (2013). *Doğrulamalı faktör analizinde örneklem hacmi, tahmin yöntemleri ve normalliğin uyum ölçütlerine etkisi* [Unpublished master dissertation]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ. H. (2009). *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin (ÇDDÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10* (2), 41-60. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000139
- Donovick, M. R., & Rodríguez, M. M. D. (2008). *Parenting practices among first generation Spanish-speaking Latino families: A Spanish version of the Alabama Parenting Questionnaire. Graduate Student Journal of Psychology, 10*, 52-63.
- Escribano, S., Anierte, J., & Orgilés, M. (2013). *Factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) for children. Psicothema, 25*(3), 324-329. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.315>
- Esposito, A., Servera, M., Garcia-Banda, G., & Del Giudice, E. (2016). Factor analysis of the Italian version of the Alabama Parenting Questionnaire in a community sample. *Journal of Child and Family Studies, 25*(4), 1208-1217. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0291-7>

- Essau, C. A., Sasagawa, S. and Frick, P. (2006). Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire. *Journal of Child and Family Studies* 15, 595-614. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9036-y>.
- Florea, I. S., Dobrea, A., Balazsi, R., Roşan, A., Păsărelu, C. R., Predescu, E., & Rad, F. (2023). Measurement Invariance of Alabama Parenting Questionnaire Across Age, Gender, Clinical Status, and Informant. *Assessment*, 30(3), 728-743. <https://doi.org/10.1177/10731911211068178>
- Frick, P. J. (1991). *The Alabama parenting questionnaire. Unpublished rating scale*, University of Alabama.
- George D. & Mallery M., 2003. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update. (10th ed.)* Pearson.
- Galinsky, E. (1987). *Six stages of parenthood*. Addison-Wesley.
- Kaya, A. (1997). *Grup Rehberliğinin Anne Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocuklarının Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Klein, A.S. (1984). *The Early Development of Arithmetic Reasoning: Numerative Activities and Logical Operations (Number, Counting, Representation)*. [Unpublished doctoral dissertation]. City University of New York.
- Le Compte, G., Le Compte, A. ve Özer, S. A. (1978). Üç sosyoekonomik düzeyde, Ankaralı annelerin çocuk yetiştirme tutumları: Bir ölçek uyarlaması. *Psikoloji Dergisi*, 1 (1).
- Liang, J., Shou, Y., Wang, M.-C., Deng, J., & Luo, J. (2021). Alabama Parenting Questionnaire-9: A reliability generalization meta-analysis. *Psychological Assessment*, 33(10), 940–951. <https://doi.org/10.1037/pas0001031>.
- Meydan, C.H. Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay.
- Molinuevo, B., Pardo, Y., ve Torrubia, R. (2011). Psychometric analysis of the Catalan version of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) in a community sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 944-955. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.40.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles and dimensions questionnaire. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1 (1), 508-514 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.092>
- Polat, A.S. (1988). *Parantel Acceptance Rejection*. [Unpublished master dissertation]. Boğaziçi University.
- Robert, C. J. (2009). *Parenting practices and child behavior in Mexico: A validation study of the Alabama parenting questionnaire*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Minnesota.
- 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.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ekinoks.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (04), https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000049
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Gelistirme Kılavuzu*. Ankara, *Türk Psikologlar Derneği*.
- Torun, A. (1989). *A Preliminary Form of A Scale On Mother Attitudes Toward Highly Competitive School Entrance Exams For Fifth Grade Students* [Unpublished master dissertation]. University of İstanbul.
- Ural, O., Güven, G., Azkeskin, K. E. ve Kılıç, M. (2012 Eylül 12-15). *Çocuklarımızı nasıl yetiştiriyoruz? 12 ilden aileler ve 5-6 yaşındaki çocukları*. e [Conference presentation

abstract]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Adana, Türkiye.*

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay.

Zlomke, K. R., Lamport, D., Bauman, S., Garland, B., ve Talbot, B. (2014). *Parenting adolescents: Examining the factor structure of the Alabama parenting questionnaire for adolescents. Journal of Child and Family Studies, 23, 1484-1490.* <https://doi:10.1007/s10826-013-9803-5>.

İletişim/Correspondence

Uzm. Psikolojik Danışman Fatma Nur İSPENOĞLU
f.nur.ispenoglu@gmail.com

Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ
alicekic79@gmail.com

COVID-19 Hibrit Döneminde Ters Yüz Edilmiş Bir Sınıfta Yabancı Dil Öğrencilerinin Dil Başarısı ve Kaygısı

Parisa ASLAN, Agri Ibrahim Cecen University, <https://orcid.org/0000-0003-2982-9085>

Öz

Koronavirüs salgını sırasında eğitim, yüz yüze eğitimden çevrim içi veya hibrit bir formata geçmiştir. Yeni sistemin eğitim ve öğretim modelleri her ne kadar çevrim içi modellere dayansa da pandemi öğrencilerin öğrenmelerini etkilemiştir. Araştırmacılar acil bir çevrimiçi veya karma kurs için yeni bir değerlendirme tasarımı oluşturabilmek için, salgın dönemine dair öğrencilerin dil kullanımlarını ve tutumlarını incelemelidir. Bu çalışma, birçok öğrencinin sınıfta yaşadığı kaygı gibi olumsuz duygu ve duygularından dolayı, ters yüz sınıf öğretimi yaklaşımının, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil başarısı ve dil kaygısı üzerindeki etkisini gözlemlemeyi amaçlamaktadır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 60 kişi orta düzey üniversite öğrencisi katılımcı olarak araştırmada yer almaktadır. Ters yüz edilmiş sınıfın, katılımcıların dil kaygısı ve başarısı üzerindeki etkisini incelemek için 14 haftadan oluşan bir yarıyıldan öğrencilere FLCAS (kaygı anketi), ön test, ve son test uygulanmıştır. Elde edilen bilgiler istatistiksel olarak analiz edilmiş ve istatistiksel sonuçlar, ters yüz öğrenmenin, öğrencilerin hibrit eğitimin gerçekleştiği pandemi döneminde motivasyon ve kaygıları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Edilmiş Sınıf, İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenenler, Dil Başarısı, Kaygı, Motivasyon, Hibrit, Covid-19



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1990-2013
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1169059

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
31.08.2022

[Accepted](#)
27.12.2023

Suggested Citation

Aslan, P. (2023). The Effect of Flipped Classroom Teaching on EFL Learners' Language Achievement and Anxiety during Hybrid Covid-19 Period, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1990-2013. DOI: 10.17679/inuefd.1169059

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Giriş

Koronavirüs salgını sırasında, çeşitli mobil uygulamalar aracılığıyla çevrim içi eğitimin mecburi hale gelmesi dünya genelinde eğitimde popülerlik kazanmıştır. Bu nedenle, bu çalışma ters yüz sınıf öğretim tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil başarıları ve kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Aslında küresel COVID-19 pandemisi ile eğitim, bir nevi, yüz yüze sınıftan çevrimiçi veya hibrit bir formata taşınmıştır.

Uzun yıllar boyunca, yabancı dil öğretmenleri ve bilim adamları, birçok yabancı dil öğrenen kişinin karşılaştığı zorluklara çözüm aradılar (Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner & Jon, 1994). Çok sayıda araştırma, bu zorlukları duygusal faktörlerle ilişkilendirmiştir. Bu duygusal bileşenler arasında en çok ilgiyi kaygı çekmiştir. Krashen'e (1985) göre, sınırlı öğrenciler ilgili bilgileri özümsemekte zorlanırlar ve dil çıktıklarına tepki veremezler.

Bilim adamları, dil kaygısı ile konuşma, dinleme, okuma ve yazma dahil olmak üzere dil becerileri arasındaki ilişkiyi kanıtlamış durumdalar. Örneğin, Elkhafaifi (2005) yabancı dilde dinleme kaygısı ile dinleme puanları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Anksiyete, bireyler için yararlı veya olumsuz sonuçları olabilecek çeşitli fizyolojik ve psikolojik tepkilerle bilinir. Olumsuz etkisi nedeniyle, kişinin konsantre olma ve kimi durumlarla başa çıkma kapasitesini bozabilir. Kaygı, kişiyi potansiyel olarak tehlikeli olaylara hazırlayarak olumlu bir motivasyon etkisine sahip olabilir (Brown, 2007). Brown'a (2007) göre kaygı, otonom sinir sisteminin aktivasyonundan kaynaklanan öznel bir gerilim, korku, huzursuzluk ve endişe deneyimidir.

Yabancı dil kaygısı, olumsuz eleştiri korkusu, iletişim korkusu ve sınav kaygısı gibi çeşitli faktörler tarafından tetiklenebilir. Dili zayıf kavramaları gerçeği sebebiyle, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler, iletişim kaygısı yaşayabilir ve hedef dilde topluluk önünde konuşma becerileri etkilenebilir. Olumsuz eleştiri korkusu, öğrencilerin hatalarının dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olmadığı düşüncesine sahip oldukları için ortaya çıkar ve dil becerilerinin öğretmenler veya sınıf arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirileceğinden endişe duyarlar. Sınav kaygısı, çoğunlukla İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, sınavı geçmek için yeterli olduklarına inanmadıklarında ortaya çıkar (Horwitz ve diğerleri 1986).

Amaç

Çalışmanın literatüre ana katkısı, dil öğretmenlerinin dikkatini, öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki kaygısına çekmek ve bu kaygının kaynaklarını belirlemelerine yardımcı olmaktır; ek olarak, bu durumda ters yüz sınıf öğretimi yaklaşımı gibi yenilikçi bir öğretim yöntemi kullanarak öğretmenlerin öğretim süreçlerini ayarlayabilecekleri ve bu doğrultuda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerinin kaygılarıyla başa çıkmak için daha uygun bir öğrenme ortamına yaratabilmeleri umulmaktadır.

Yöntem

Teknolojinin sınıf içi öğrenme ve öğretme üzerindeki çok çeşitli etkileri nedeniyle, bu çalışma için bir araştırma metodolojisi seçmenin zor olduğu söylenebilir. Kavramsal çerçevenin bir sonucu olarak, aşağıdaki araştırma soruları formüle edilmiştir:

RQ1: Ters yüz sınıf öğretim yaklaşımı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hibrit sınıf ortamındaki dil başarılarını ne ölçüde etkiler?

RQ2: Ters yüz edilmiş sınıf öğretimi yaklaşımı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hibrit sınıf ortamındaki dil kaygısını ne ölçüde etkiler?

Ters yüz edilmiş sınıf öğretim tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil başarısı ve dil kaygısı üzerindeki etkisi, çalışmanın ana odak noktası olmuştur. Sonuç olarak, mevcut çalışmanın tasarımında ön test, son test, ankete dayalı yöntem ve karşılaştırma tekniği yer almıştır. Bağımlı değişkenler İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil başarısı ve dil kaygısı iken bağımsız değişken ters yüz sınıf öğretim tekniği olmuştur.

Araştırma, bir devlet üniversitesine kayıtlı, yaşları 18 ile 24 arasında değişen 70 orta seviye öğrenciyi kapsamaktadır. Katılımcılara Flower and Coe (1976) tarafından Nelson Dil Yeterlilik Testi (Nelson 350 A) uygulanmış ve homojenliğin bir sonucu olarak her sınıfta 30 öğrenci kalmıştır. On dört hafta boyunca öğrenciler her hafta üç saat İngilizce dersine katıldılar.

Sınıflardan biri, ters yüz sınıf öğretimi alan deney grubuna, diğeri ise geleneksel öğretim gören kontrol grubuna rastgele olarak atanmıştır. Orta düzeyde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler kriterine aykırı birkaç öğrenci sınıfta mevcuttur ve üniversite kuralları ve yönetmelikleri nedeniyle uygulama sırasında bu öğrencilerin sınıftan çıkamamışlardır; araştırmanın dışında kaldıkları kendilerine bildirilmemiştir. Sonuç olarak, uygulama seanslarına da katılmışlardır; ancak performansları bu çalışmada dikkate alınmamıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, geleneksel sınıf öğretimine kıyasla ters yüz öğretim yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dil başarısını ve sınıf kaygısını nasıl etkilediğini görmektir. Bu amaçla katılımcılar kontrol ve deney olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu, ters yüz edilmiş bir sınıfta eğitim alırken, kontrol grubu geleneksel bir sınıf ortamında eğitim almıştır. Uygulama öncesi ön testte gruplar arasında anlamlı bir fark yokken, her iki grup için son test sonuçlarındaki önemli ölçüde anlamlı farklılık, öğretim türünün bir fonksiyonu olarak dil başarısı ve dil kaygısında bir değişiklik olduğunu ortaya koymuştur. Ters yüz sınıf eğitimi, denemenin sonunda katılımcıların kaygısını azaltmasına rağmen, etkinliği, kontrol grubu olan normal sınıf eğitimininkine benzer bulunmuştur. Özetlemek gerekirse, ters yüz sınıf eğitimi, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerinin daha yüksek düzeyde dil yeterliliği elde etmelerine yardımcı olabilir.

Bu çalışma, üniversite öğrencileri arasında Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Mohammadi, Bira, Koosha ve Shahsavari (2013) gibi öğretim araştırmalarının amaçlarını ve sonuçlarını doğrulamaktadır. Bulguları, dil öğrenme tekniklerinin, mevcut araştırmanın bulgularına benzer şekilde, genellikle dil kaygısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, dil öğrenme araçlarının daha fazla kullanılması, daha düşük İngilizce dili sınıf kaygısı seviyeleri ile ilişkilendirildi.

Mevcut araştırmanın sonuçları deneysel çalışmalarla karşılaştırıldığında, mevcut çalışmanın bulgularının ters yüz sınıf eğitiminin etkisini inceleyen karşılaştırılabilir çalışmalarla tutarlı olduğu keşfedildi. Örneğin Szparagowski (2014), ters yüz sınıfın öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştırırken, ters yüz sınıf yönteminin ters yüz olmayan yaklaşımdan daha iyi olduğu sonucuna varmıştır. Bulgular, etkiyi inceleyen Aşksay ve Özdamlı (2016) ile tutarlıdır. Ters yüz sınıf yaklaşımının öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve kendi kendine yeterliliği üzerindeki etkisi ve deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini keşfetti; ancak, mevcut bulguların aksine, deney grubundaki öğrencilerin kontrol

grubundaki öğrencilere göre daha düşük motivasyona ve kendi kendine yeterliliğe sahip olduklarını keşfettiler.

Bell, ters yüz sınıf öğretim tekniğinin lise öğrencilerinin konuyu kavrama ve öğrenme ortamına ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemek için başka bir araştırma yapmıştır (2015). Mevcut çalışmanın bulgularının aksine, veri analizi, öğrencilerin sınıf öğretim yöntemleri hakkında bir ankete verdikleri yanıtlarda istatistiksel olarak anlamlı birkaç farklılık olmasına rağmen, deney ve kontrol gruplarının test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koydu.

Sonuç

Araştırmacı, dilsel başarı ve kaygıdaki değişiklikleri değerlendirmek için ön ve son test yeterlilik değerlendirmelerini kullandı. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, ters yüz sınıf öğrencilerin daha yüksek yetkinlik testi puanları elde etmelerini sağlamıştır. Ters yüz edilmiş öğrenciler sadece akademik olarak daha iyi değil, aynı zamanda dil öğrenme süreci boyunca daha rahat hissettiklerini ve daha az kaygı yaşadıklarını bildirdiler. Ek olarak, ters yüz edilen öğrenciler ödevlerine daha fazla dahil oldular ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiler. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, ters yüz yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin daha iyi düzeyde dil öğrenme başarısı elde etmelerine yardımcı olabilecek yenilikçi bir strateji olduğu ifade edilebilir.

Araştırma ayrıca bu stratejinin öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmede faydalı olduğunu göstermiştir; Dolayısıyla, ters yüz sınıf öğretim stiline, öğrencilere tehdit oluşturmayan bir ortamda yetersizliklerinin giderildiği, kişiye özel bir eğitim sunduğu söylenebilir. Ayrıca, her öğrencinin videoları istediği kadar izleyebildiği ve kendi hızında çalışabildiği özerk öğrenme koşulu, azalan kaygı derecesini açıklayabilir.

The Effect of Flipped Classroom Teaching on EFL Learners' Language Achievement and Anxiety during Hybrid Covid-19 Period

Parisa ASLAN, Agri Ibrahim Cecen University, <https://orcid.org/0000-0003-2982-9085>

Abstract

During the global COVID-19 pandemic, education has moved from the classroom to an online or hybrid format. No matter how much the new system's education and training models are based on online models, the pandemic affects students' learning. In order to construct a novel assessment design for urgent online or hybrid courses, researchers must examine students' language use and attitudes throughout the epidemic period. Due to the negative feelings and emotions such as anxiety that many learners experience in the classroom, the current study aims to examine the effect of the flipped classroom teaching approach on EFL learners' language achievement and language anxiety. 60 EFL intermediate university students took part as participants. The anxiety questionnaire FLCAS, a pre-test and a post-test were administered to the students during a semester consisted of 14 weeks to study the effect of flipped classroom on participants' language anxiety and achievement. The obtained information was statistically analyzed and the statistical results showed a significant and positive effect of flipped learning on students' motivation and anxiety in the hybrid pandemic period.

Anahtar Kelimeler: Flipped Classroom, EFL Learners, Language Achievement, Anxiety, Motivation, Hybrid Covid-19 Period.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1990-2013

DOI
10.17679/inuefd.1169059

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
31.08.2022

Kabul Tarihi
27.08.2023

Önerilen Atıf

Aslan, P. (2023). The Effect of Flipped Classroom Teaching on EFL Learners' Language Achievement and Anxiety during Hybrid Covid-19 Period. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1990-2013. DOI: 10.17679/inuefd.1169059

The Effect of Flipped Classroom Teaching on EFL Learners' Language Achievement and Anxiety during Hybrid Covid-19 Period

Introduction

During the COVID-19 pandemic, the usage of online teaching through various mobile apps has grown in popularity in education across the globe. Therefore, this study looked at the effects of a flipped classroom teaching technique on EFL learners' language success and anxiety. In fact with the global COVID-19 pandemic, education has moved from the classroom to an online or hybrid format. The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of online teaching methods and compare a combined model of online and flipped learning to the traditional model.

For many years, foreign language teachers and scholars have sought solutions to the challenges encountered by many foreign language learners (Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner & Jon, 1994). Numerous researches have linked these challenges to emotional factors. Anxiety has received the most attention from these affective components. According to Krashen (1985), nervous learners have difficulty absorbing relevant information and cannot react to linguistic output.

Scholars found an association between language anxiety and language abilities including speaking, listening, reading, and writing. For example, Elkhafaifi (2005) discovered a positive correlation between foreign language listening anxiety and listening scores. Anxiety is characterized by various physiological and psychological responses that may have beneficial or negative consequences for individuals. Because of the negative impact, it may impair one's capacity to concentrate and cope with situations. Anxiety may have a positive impact by preparing a person for potentially dangerous events (Brown, 2007). According to Brown (2007), anxiety is a subjective experience of tension, fear, uneasiness, and concern caused by an activation of the autonomic nervous system.

Foreign language anxiety may be produced by a variety of factors, including dread of unfavorable assessment, communication fear, and exam anxiety. Because of their poor grasp of the language, EFL learners may have communication anxiety, and it may interfere with their ability to speak in the target language in public. Fear of negative evaluation stems from learners' thoughts that their mistakes are not a natural part of the language learning process, and they are anxious that their language skills will be adversely appraised by instructors or classmates. Exam anxiety arises mostly when EFL students do not believe they are proficient enough to pass the test (Horwitz et al., 1986).

In order to address foreign language learners' learning challenges, several scholars have resorted to novel teaching techniques and approaches. The flipped teaching method, in which the usual procedures of the conventional classroom are reversed and extended outside the classroom's confines, is one of these new techniques (Lage, Platt, & Treglia, 2000). This technique, according to Bergmann and Sams (2012), allows more tailored and personalized learning, which may help students become more motivated.

With the rise in popularity of e-learning, the flipped teaching method has gotten a lot of attention (Bergmann & Sams, 2012; Graham, 2006). Flip teaching, which is derived from blended learning, changes the order of the instructional process in a traditional classroom and provides

learners with supplemented or integrated instructional videos and lectures that can be watched at home, as well as activities and assignments that can be completed in the classroom rather than at home (Garrison & Vaughan, 2008; Tucker, 2012). Graham believes that the purpose of the flipped teaching technique is to enhance conventional classroom teaching experiences in blended learning contexts by using technology (2006). Tang et al., (2023) in their study proved that during the pandemic period the blended model of online instruction and flipped learning enhanced students' learning, focus, and course evaluation.

According to Arnold and Brown (1999), failing to pay attention to learners' affective sides would stymie their learning since they will be unable to overcome bad emotions and transform them into good ones. As a result, not only will the learning process be hampered, but the teaching process will also be tough. As a consequence, instructors must examine the learners' emotions and reactions in order to overcome learning obstacles and prepare themselves to respond flexibly to the learners' needs (Prince, 2004).

According to Bergmann and Sams (2012), the flipped method allows students to complete what they would normally do in class at home or online. Instead of finishing assignments at home, which may cause worry and tension among students owing to a lack of instructor availability, with the flipped classroom teaching technique, tasks are completed in class or online, when the teacher is present to help students with any problems they may have (Correa, 2015).

Divjak et al. (2022) examined 205 research study which had done on the effect of flipped, online, and blended instruction and according to their result, those who had previously used flipped classroom approaches in face-to-face or blended learning environments continued to use them more effectively in online environments than those who had not.

Some scholars (Basal, 2015; Bergmann & Sam, 2012; Flumerfelt & Green, 2013; Kang, 2015) allude to the flipped classroom approach as a beneficial strategy for improving language teaching and learning in their quest for novel methods of language teaching and learning. According to Knag (2015), the flipped classroom teaching method not only maximizes student involvement but also allows formative evaluation of student development. The flipped classroom method, according to Bergmann and Sam (2012), may help students study at their own speed while also establishing a close connection with the instructor; similarly, Basal (2015) believes that this technique allows teachers to customize and individualize learning.

According to Abeysekera and Dawson (2015), there are three main advantages of flipped classroom instruction; inside the classroom, learning activities are dynamic and sociable, most information-transmission instruction takes place outside the classroom, and students should profit from in-class work by doing pre- and/or post-class activities. Cecilia et al., (2021) intended to present and describe a flipped learning experience in higher education prior to and during the COVID-19 pandemic's transformation of education. The results indicate a high level of accord among students regarding the benefits or efficacy of flipped classroom learning designs for the development of skills that will be beneficial in their personal and professional futures. These skills include character development, collaboration, communication, citizenship, critical thinking, and innovation. Significant differences are also observed depending on control variables such as the mode of instruction (onsite or online), the course, the propensity to innovate, and prior experience with innovation.

The study's main contribution may draw language teachers' attention to students' English language anxiety and assist them in identifying the sources of this anxiety; additionally, it is hoped that by using an innovative teaching method, such as the flipped classroom teaching approach in this case applying hybrid method in pandemic period, teachers will be able to adjust their instructional processes and move toward a more favorable learning environment to deal with EFL students' anxiety.

Methodology

Because of the wide range of effects that technology has on classroom learning and teaching, choosing a research methodology for this study was a difficult task. As a result of the conceptual framework, the following research questions were formulated:

RQ1: To what extent flipped classroom teaching approach affect EFL learners' language achievement in a hybrid classroom setting?

RQ2: To what extent flipped classroom teaching approach affect EFL learners' language anxiety in a hybrid classroom setting?

The influence of a flipped classroom teaching technique on EFL learners' language success and language anxiety was the study's main focus. As a consequence, the current study's design included a pretest, posttest, survey-based method, and a comparison technique. The dependent variables were EFL learners' language achievement and language anxiety, whereas the independent variable was the flipped classroom teaching technique.

Participants

The research involved 70 intermediate-level students ranging in age from 18 to 24 years old who were enrolled at a Turkish state university. Nelson Language Proficiency Test (Nelson 350 A) by Flower and Coe (1976) was administered to them and as a consequence of the homogeneity, each class had 30 students. For fourteen weeks, the students attended English class for three hours each week.

One of the classes was randomly allocated to the experimental group, which received flipped classroom instruction, and the other to the control group, which received conventional instruction. To avoid discouraging the outliers, and because they were unable to leave the class during treatment due to university rules and regulations, they were not informed that they had been discarded from the study. As a result, they attended the treatment sessions as well; however, their performance was not taken into account in this study.

Instruments and Materials

The following instruments were used to carry out the research.

A consent form

The study had to be approved by the university's ethical committee before it could be carried out. In addition, the participants in the study had to provide their permission. In order to ensure that research participants freely chose to participate, informed consent papers were supplied to them, and they were asked to read and sign the document if they consented to engage in the study.

Barron's 1100 Words You Need to Know (2018)

As Barron's 1100 Words You Need to Know (2018) was the major course book utilized in this course, it was used to teach English in both groups. The researcher chose fifty pages of 1100 words You Need to Know in order to construct PowerPoints for the flipped experimental group's participants. The instructor lectured the participants in the control group on the identical units in the traditional manner. The instructor taught the materials to the students in class, and they were expected to do the activities at home for the subsequent sessions.

Video PowerPoint

The researcher prepared video PowerPoints based on the contents and subjects of the 1100 words You Need to Know and utilized them in the instructional process of the flipped classroom teaching method because they were required to perform the flipped teaching approach. These files were used to show learners the contents of lessons that were provided to them through their Moodle online classroom page.

Assessment of Language Proficiency

Nelson 350 test was used by the researcher to determine the impact of a flipped classroom teaching technique on the participants' language achievement. To evaluate the participants' linguistic accomplishment, this test (Flower & Coe, 1976) was utilized as a test of homogeneity, once before the treatment as a pretest and once after the treatment as a posttest. A total of 50 items are included in this multiple-choice exam. Each question was worth one point, and test-takers were given a 60-minute time limit to complete the exam under controlled settings.

Anxiety questionnaire

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), adapted from Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), was used to measure the participants' anxiety before and after treatment sessions. FLCAS, according to Horwitz (2002), analyzes students' anxiety in the foreign language classroom. It's a self-report tool that evaluates the level of anxiety as shown by negative performance expectations and social comparisons, psycho-physiological symptoms, and avoidance actions.

A 5-point Likert scale was employed in the questionnaire, with 1 indicating strong disagreement and 5 indicating strong agreement.

Procedures

In order to perform this research, the following approaches were used:

To begin, the researcher obtained university permission to perform her research. Then, at random, two intact intermediate-level courses with 70 EFL students were chosen. In the first session, consent forms were provided to these students to get their permission to participate in the research.

The Nelson Language Proficiency Test was given to 70 students as a homogeneity test once they gave their agreement. Outliers were defined as persons who scored one standard deviation above or below the mean and were eliminated. An experimental group (N=30) got flipped classroom education, whereas a control group (N=30) received traditional training. The

homogeneity scores were also kept as a pretest to measure the participants' performance in both groups before treatment.

All students were given the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which was derived from Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), to evaluate their anxiety level before starting the treatment. Since the experimental flipped group required PowerPoints for treatment, the researcher originally generated PowerPoint slides based on the content and subjects of the course book. These PowerPoint files were sent to the participants one day before each class session so they could view them at home. The experimental group was given early notice of the content of the classes so that they could study at their own speed and view them as many times as they wanted. They might raise questions in class and then participate in activities relating to the information they had acquired through PowerPoints. The instructor utilized the book's class activities to ensure that all of the students understood the material of the lessons using PowerPoints.

The control group got conventional education, in which the instructor educated them on the contents in class and requested them to complete the activities for the subsequent sessions at home. It's worth noting that the materials offered to the experimental and control groups were similar, and both groups were taught fourteen sessions.

Following the completion of treatments in both groups, all participants were given the FLCAS (Horwitz, et al, 1986) and the Nelson 350 exam (Flower & Coe, 1976) to assess their anxiety and language achievement following the sessions.

Ethical Approval

Ethical permission was obtained from the E-95531838-050.99-31691 Agri Ibrahim Cecen University's Ethical Committee for this research.

Data Analysis and Findings

Analyzing Homogeneity Test Scores

A simple assessment of the data in Table 1 indicates that the highest score is 40, the lowest is 25, the mean is 33.2, and the standard deviation is 2.5. Any participant who scored significantly above or below the average by one standard deviation was excluded.

Tablo 1.

Descriptive Statistics: Homogeneity Test Data

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
Nelson	70	25	40	33.2	.350
Valid No	70				

Ten outliers were eliminated from the 70-person sample pool as a consequence, and the remaining 60 students (N=60) were separated into two groups (30 students in every group).

Analyzing Pretest Scores

Learners in the control and experimental groups were homogenized and outliers were excluded before calculating pretest scores. Before evaluating the data from the pretest, the Kolmogorov-Smirnov test was used to determine if the results were normally distributed. Normality tests are performed to see whether a data set fits the normal distribution effectively. Furthermore, they used to determine the likelihood that a random variable underlying the data set will be distributed correctly. The table of the test of normality is shown below to offer an overall view of the findings. In addition to the learners' language competency, their language anxiety was assessed using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which was adapted from Horwitz, Horwitz, and Cope (1986). Similarly, the normality of anxiety ratings was evaluated using the same instrument, the K-S test.

Table 2.

Distribution Normality

		Proficiency Pretest
N		60
Normal Parameters	Mean	33.2
	Std. Deviation	1.4
Most Extreme Differences	Absolute	.180
	Positive	.120
	Negative	-.180
Kolmogorov-Smirnov Z		1.24
Asymp. Sig. (2-tailed)		.09

The normal distribution of the results from the pretest is shown in Table 2. The significance level ($p = .09$, $z = 1.24$) was higher than the established alpha level (0.05), rejecting deviations from the normal distribution and demonstrating distribution normality; hence, as the data shows, the data does not statistically deviate from a normal distribution. As a consequence, parametric tests must be used to more effectively investigate the findings.

Table 3.*The Normality of Distribution of Anxiety Scores of the Participants in the First Administration*

		Anxiety Pretest
N		60
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	78
	Std. Deviation	25.0
Most Extreme Differences	Absolute	.105
	Positive	.102
	Negative	-.107
Kolmogorov-Smirnov Z		.73
Asymp. Sig. (2-tailed)		.68

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Table 3's findings, like Table 2, indicated that anxiety ratings follow a normal distribution since the significance level ($p = .68$, $z = .73$) was more than the established alpha level (0.05), rejecting the divergence of scores from a normal distribution. As a consequence, parametric tests must be used to more effectively investigate the data. The pretests were given to the participants to verify their language competency and first language anxiety at the start of the research. After collecting the pretest outcomes, the data was subjected to two independent samples t-tests to see whether there was a significant difference between the control and experimental groups prior to treatment. The initial comparison of learners' language competence is presented in the next section that includes the descriptive statistic findings of language proficiency differences across groups, including mean and standard deviation (Table 4.

Table 4.*Descriptive Statistics of the data obtained from the Language Proficiency Pretest*

	Grouping	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Proficiency Pretest	Experimental	30	33	1.40	.288
	Control	30	32	1.41	.286

According to Table 4, the mean score and standard deviation for the experimental and control groups were $M = 33$, $SD = 1.40$ and $M = 32$, $SD = 1.41$, respectively. The data were subjected to an independent t-test to see whether this little difference was statistically significant. Table 5 shows the results of an independent t-test conducted on both groups' pretest scores.

Table 5.*Crosschecking Pretest Mean Scores*

		Levene's Test for Equality of		t-test for Equality of Means						
		Variances		95% Confidence Interval of						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Proficiency	Equal variances assumed	.26	.61	1.71	44	.095	.7	.4	-.12	1.5
Pretest	Equal variances not assumed			1.71	43.5	.094	.7	.4	-.12	1.5

Because the p-value is 0.09, which is more than the threshold of significance (0.05) used to analyze the differences in this research, there is no significant difference between the groups' pretest mean scores [T (44) = 1.71, P = 0.09], according to Table 5. It may be said that the groups' language abilities at the time of the pretest were similar. Then, as shown in Table 6, the mean scores of both groups are compared.

Table 6.*Language Anxiety: Pretest Results*

	Grouping	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Anxiety Pretest	Experimental	30	72.5	22.32	4.8
	Control	30	82.5	26.57	5.5

According to Table 6, the experimental and control groups' mean scores and standard deviations are M = 72.5, SD = 22.32, and M = 82.5, SD = 26.57, respectively. When the mean scores of the two groups were compared, a difference was discovered. Table 7 shows the results of a second independent samples t-test to assess the statistical significance of the observed difference.

Table 7.*Mean Scores of the Anxiety on Pretest Scores of both Experimental and Control Groups*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Anxiety Pretest	Equal variances assumed	1.17	.29	-1.4	44	.172	-10.083	7.7	-24.74	4.57
	Equal variances not assumed			-1.4	43.7	.170	-10.083	7.2	-24.63	4.46

As shown in Table 7 the independent-samples t-test was used to compare the scores of the experimental and control groups in the pre-test regarding their language anxiety, the p-value, the criteria for significance of the comparison, equaled $p = .17$. As a result, the observed difference in mean scores across groups was not statistically significant. The individuals in the experimental and control groups had similar levels of linguistic anxiety, according to the findings.

The experimental group received treatment following the pretest, whereas the control group received just the traditional procedures used by the teacher in the courses. Following the treatment period, both groups were given two posttests, one evaluating language achievement and the other looking into language anxiety. The analysis of the data received from the post-test is described in the next section.

Investigating the Distribution Normality of Post-test Scores

Tables 8 and 9 summarize the statistical examination of the performed distribution normality.

Table 8.*The Distribution Normality of Post-test*

		Proficiency Posttest
N		60
Normal Parameters	Mean	38.3
	Std. Deviation	3.5
Most Extreme Differences	Absolute	.24
	Positive	.24
	Negative	-.13
Kolmogorov-Smirnov Z		1.15
Asymp. Sig. (2-tailed)		.11

According to table 8 the distribution of the scores obtained from the post-test followed a normal pattern. The significance level ($p = .1$, $z = 1.15$) was higher than the stated alpha level (0.05). As a result, a visual analysis of the data reveals that the data does not stray considerably from a normal distribution. As a consequence, parametric techniques must be utilized to examine the findings more effectively, just as they were in the pretest.

Table 9 shows the distribution normality of the language anxiety post-test conducted on the study subjects at the end of treatment.

Table 9.

The Distribution Normality of Anxiety Scores: Second Administration

		Anxiety Posttest
N		60
Normal Parameters	Mean	70
	Std. Deviation	23
Most Extreme Differences	Absolute	.095
	Positive	.095
	Negative	-.080
Kolmogorov-Smirnov Z		.65
Asymp. Sig. (2-tailed)		.80

Because $p = .80$, $z = .65$ was larger than the cut-off of .05, the Kolmogorov-Smirnov Test results in Table 9 demonstrated that the obtained scores were normally distributed. As a consequence, the researcher used a parametric test to look at the anxiety levels after the test.

The participants' post-test and pre-test mean scores are compared using a paired samples t-test to see whether flipped classroom instruction has a significant influence on EFL learners' language achievement. Table 10 illustrates the experimental and control groups' pre- and post-test language proficiency mean scores.

Table 10.

Language Proficiency of both Groups in Pre and Post-test

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Preexperimental	33	30	1.3	.30
	Postexperimental	39	30	2.3	.90
Pair 2	Precontrol	32	30	1.3	.30
	Postcontrol	37	30	1.9	.40

According to Table 6, which depicts descriptive statistics of all the groups' proficiency scores in the pre and post-test, the mean score and standard deviation of the experimental and control groups in the pre and post-test were $M = 33$, $SD = 1.3$, $M = 39$, $SD = 2.3$ and $M = 32$, $SD = 1.3$, $M = 37$, $SD = 1.9$, respectively. The descriptive findings of the pre- and post-test scores

revealed that the two groups' mean scores differed significantly, suggesting possible improvement; hence, the data were subjected to two paired samples t-tests to check whether the differences were statistically significant. The findings are shown in Table 11.

Table 11.

Crosschecking the Language Proficiency Mean Scores in Pre and Post-test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Preexperimental	-6.73	3.9	.83	-8.45	-5.005	-8.13	21	.000
	Postexperimental								
Pair 2	Precontrol	-4.88	2.5	.52	-5.95	-3.808	-9.46	23	.000
	Postcontrol								

The significance of the observed difference was investigated using the paired samples t-test; as shown in Table 11, the experimental and control groups' pre- and post-test performance is substantially different. It was thought that participants performed substantially better in the post-test than in the pre-test since $p = .00$. Based on the experimental group's results who received hybrid education and the level of significance, the effectiveness of treatment on learners' language achievement, was accepted. However, since both groups improved significantly in language performance, the post-test scores of the control and experimental groups were compared using an independent samples t-test to determine which technique was better, flipped or conventional. Tables 12 and 13 describe the findings of the comparison.

Table 12.

Crosschecking Both Groups in the Post-test

	Grouping	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Proficiency Posttest	Experimental	30	39.00	2.3	.93
	Control	30	37.00	1.2	.40

The experimental group's mean and standard deviation ($M = 39.00$, $SD = 2.3$) were compared to the control group's mean and standard deviation ($M = 37$, $SD = 1.2$) to determine whether there was any obvious difference between the two groups, suggesting that one outperformed the other. Despite the fact that the pre-test scores did not differ, the experimental group had a higher mean score than the control group when the groups were compared. The statistical significance of this outperformance was determined using an independent samples t-test on the post-test scores. Table 13 summarizes the findings.

Table 13.*Crosschecking the Mean Scores of the Language Achievement of Post-test Scores*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Proficiency Posttest	Equal variances assumed	12.79	.001	2.6	44	.013	2.55	.98	.57	4.5
	Equal variances not assumed			2.5	28.7	.017	2.55	1.01	.49	4.6

According to the findings of the independent t-test assessing the mean differences in table 13, as the p-value is smaller than the set alpha (0.05) used to investigate the differences in this research, the difference between the groups ($p=0.01$) is statistically significant. In the post-test, it may be inferred that the groups are distinct. Because the difference between the groups was statistically significant, it was determined that the experimental group who received hybrid education and flipped teaching method performed better than the control group. As a consequence, the findings showed that participants in the experimental group who were taught utilizing a flipped classroom method were more effective in terms of language accomplishment than those in the control group.

To answer the second research question, whether flipped classroom teaching has any significant effect on EFL learners' language classroom anxiety level in a hybrid setting, the mean scores of the participants' language classroom anxiety scores in post and pre-test are compared using paired samples t-test, similar to the analysis done on language achievement. Table 14 provides the descriptive statistics of the language anxiety mean scores in pre-and post-tests for both groups.

Table 14.*Descriptive Statistics of the Language Anxiety of both Groups in Pre and Post-tests*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Preexperimental	72.5	30	22.3	4.7
	Postexperimental	62.8	30	17.3	3.7
Pair 2	Precontrol	82.6	30	26.5	5.5
	Postcontrol	75.2	30	26.0	5.5

For the second research question, we utilized a paired samples t-test to see how students who received flipped classroom training succeeded compared to those who received traditional in-class education. When comparing the mean scores from the first and second administrations of the questionnaire, it can be seen that the mean scores (representing anxiety

level) in both groups have dropped from pre- to post-test, indicating that both teaching techniques have a positive influence on anxiety reduction. To determine the significance of the mean score difference between two groups, the paired samples t-test was utilized.

Table 15.

Crosschecking the Language Anxiety Mean Scores of Both Groups in Pre and Post-test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Preexperimental - Postexperimental	9.64	13.7	2.9	3.5	15.7	3.3	21	.003
Pair 2	Precontrol – Postcontrol	7.42	15.7	3.2	.81	14.0	2.3	23	.029

According to the results of the test summarized in Table 15, which are both smaller than the cut-off p-value indicating that the differences were significant, the significance level for comparing the mean scores in both groups equaled $p = .00$ and $p = .02$ for experimental and control groups comparing their scores from pre to post-test, respectively. According to the result of comparing the mean scores, employing flipped classroom instruction considerably reduced language classroom anxiety in the hybrid classroom setting. Although the experimental group's outcomes were statistically significant, the anxiety level in the control group was also considerably reduced. As a result, the researcher conducted further analysis to see whether any of the strategies outperformed the others. To do so, an independent samples t-test was used to compare the experimental and control groups' post-test results. Tables 16 and 17 provide the findings.

Table 16.

Descriptive Statistics Comparing Groups' Post-test

	Grouping	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Anxiety Posttest	Experimental	30	63	17.2	3.7
	Control	30	75	26.01	5.3

According to the table above, the experimental and control groups' mean post-test scores are $M = 63$ and $M = 75$, respectively. Furthermore, since the groups did not vary in anxiety level prior to treatment at the start of the trial, it is conceivable that the anxiety level in the flipped classroom has fallen more than the control group, indicating that flipped classroom training is more successful. The data were subjected to an independent samples t-test to determine the significance of the observed difference. Table 17 summarizes the findings.

Table 17.

Crosschecking the Mean Scores of the Language Classroom Anxiety by Post-test Scores

		Levene's Test for		t-test for Equality of Means						
		Equality of Variances		95% Confidence Interval of						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	the Difference	
									Lower	Upper
Anxiety	Equal variances assumed	6.35	.015	-1.9	44	.07	-12.3	6.6	-25.5	.95
Posttest	Equal variances not assumed			-1.91	40.2	.06	-12.3	6.5	-25.3	.75

According to Table 17, $p = .06$, the difference in the effectiveness of traditional and flipped classroom training in lessening learners' classroom anxiety was not statistically significant. As a result, statistically and substantially, there is no difference in the degree of classroom anxiety between learners who got flipped classroom teaching and those who received conventional in-class instruction. To put it another way, employing flipped classroom education to reduce learners' anxiety was no more successful than conventional in-class instruction, and it did not result in decreased anxiety among Turkish EFL students when compared to the control group.

Discussion

The purpose of this research was to see how the flipped teaching method compared to traditional classroom instruction affected Turkish EFL learners' language achievement and classroom anxiety during the pandemic hybrid period. For this aim, the participants were divided into two groups of control and experimental. The experimental group received instruction in a flipped classroom, whereas the control group received instruction in a traditional classroom setting. While there was no significant difference between groups on the pre-test before the treatment, the substantially significant difference in the post-test results for both groups revealed a change in language achievement and language anxiety as a function of instruction type. Although flipped classroom training reduced participants' anxiety after the treatment, its efficacy was similar to that of regular classroom instruction that was the control group. To sum up, flipped classroom education may help EFL students achieve higher levels of language proficiency.

It may confirm the assertions of academics (DewiSuryani, 2014; Enfield, 2013; Farjami, 2023; Hake, 1998; Han, 2015; Hung, 2015; Latorre- Cosculluela et al., 2021; Obari & Lambacher, 2015) who feel that employing flipped classroom instruction has favorable benefits and efficacy in teaching and acquiring various language skills. Enfield (2013), for example, argues that a flipped classroom approach helps equip students to take responsibility for their own learning since it fosters active learning and leads to autonomous study outside of the classroom. Students may stop to think about what is being said, rewind to hear it again, listen to as much or as less

of the lecture as their schedules allow, and see the lecture on a mobile device rather than in a fixed place using this strategy (Talbert, 2012).

Hung (2015) discovered that using the flipped classroom paradigm in English classrooms enhances students' overall academic performance, validating the benefits of flipped classroom training. Dewi Suryani (2014) discovered that flipping English classes improved students' speaking ability. Furthermore, several studies (Han, 2015; Hsieh, Wu, & Marek, 2017; Kang, 2015) show that using a flipped classroom enhances students' performance and competency in some English courses.

Han (2015) also feels that employing a flipped classroom technique may encourage and engage students in the learning process. In addition to the effects of using flipped classroom instruction on various aspects of language learning and teaching, it can improve learners' attitudes and perceptions toward learning because it allows students to come to class prepared, which increases their self-confidence and participation, according to Hsieh, Wu, and Marek (2017).

The claims of Bergmann and Sams (2014), who believed that one of the innovative methods of teaching to increase learners' motivation and cause a higher degree of engagement and autonomy of learners is the flipped classroom teaching approach, it can fairly justify the findings in terms of the effectiveness of flipped classroom instruction in lowering anxiety. What was previously done in class is now performed at home, and what was previously accomplished as homework is now completed in class, according to Bergmann and Sams (2012). Furthermore, according to Correa (2015), rather than doing assignments at home, which can increase anxiety and stress among students due to a lack of teacher availability, in the flipped classroom teaching approach, assignments are completed in class, where the teacher is available to help students with any difficulties they may encounter.

Researchers in different cultures and majors also emphasized the effectiveness of flipped instruction in difficult situations such as the Covid-19 pandemic period in which education system in most of countries turned to the online or hybrid system (Farjami, 2023; Divjak et al., 2022; Karakuzu et al., 2020; Latorre-Coscolluela et al., 2021; Tang et al., 2023). This study also confirms the goals and results of instructional research such as Mohammadi, Biria, Koosha, and Shahsavari (2013), which looked at the relationship between language learning strategies and foreign language anxiety among university students. Their findings demonstrated that language learning techniques often correlate substantially with language anxiety, which is similar to the findings of the present research. According to the findings, greater usage of language learning tools was associated with lower levels of English language classroom anxiety (ELCA).

When the results of the present research were compared to the empirical studies, it was discovered that the current study's findings were consistent with comparable studies that looked into the impact of flipped classroom education. Szparagowski (2014), for example, concluded that the flipped classroom method is better than the non-flipped approach when investigating the influence of flipped classroom on students' learning.

Additionally, the findings of Al-Harbi and Alshumaimeri's (2016) study on the impact of flipped classroom strategies on the grammar performance and attitudes of EFL Saudi secondary school students corroborated the findings of this study, indicating that using the flipped

classroom strategy improved the experimental group's grammar performance and that they had favorable attitudes toward using the flipped classroom strategy in the EFL class.

The findings are consistent with Aşkısoy and Özdamlı (2016), who examined the effect of the flipped classroom approach on students' achievement, motivation, and self-sufficiency and discovered that students in the experimental group outperformed students in the control group; however, in contrast to the current findings, they discovered that students in the experimental group had lower motivation and self-sufficiency than students in the control group.

Bell conducted another study to determine the effect of a flipped classroom instructional technique on high school students' subject comprehension and attitudes about the learning environment (2015). In contrast to the current study's findings, data analysis revealed that, while there were few statistically significant differences in students' responses to a survey about classroom instructional methods, there were no statistically significant differences in the experimental and control groups' test scores.

Conclusion

The purpose of this study was to examine the learning outcomes and language anxiety of two groups of EFL students: experimental students taught in a flipped classroom versus control group students taught in a traditional classroom at the end of the pandemic period of Covid-19 which was a hybrid setting.

The researcher employed a questionnaire, a pre- and a post-test proficiency assessment to assess changes in linguistic achievement and anxiety. When compared to the control group, the flipped classroom led students achieving higher competency test scores. Not only did flipped learners do better academically, but also reported feeling more at ease and experiencing less anxiety throughout the language learning process. Additionally, flipped students were more involved in their assignments and took responsibility for their own learning. Based on the findings of this research, it can be stated that the flipped method is an innovative strategy that may assist EFL students in achieving better levels of language learning success in the pandemic hybrid education period.

The research also demonstrated that this strategy was beneficial in decreasing students' anxiety levels; hence, it can be stated that the flipped classroom teaching style provides students with a tailored education in which their inadequacies are addressed in a non-threatening environment. Furthermore, the autonomous learning condition, in which each student may view the videos as many times as s/he likes and study at her or his own speed, may account for the reduced degree of anxiety.

Statement of Interest

There is no potential conflict of interest.

Information on Financial Support

The author did not receive any financial support for research, authorship, and /or publication of this article.

Ethical Approval

Ethical permission was obtained from the E-95531838-050.99-31691 Agri Ibrahim Cecen University's Ethical Committee for this research.

References

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. DOI: 10.1080/07294360.2014.934336
- Al-Harbi, S., & Alshumaimeri, Y. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9(10), 60-80. DOI: 10.5539/elt.v9n10p60
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1589-1603. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1251a>
- Basal, Ahmet. (2015). The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education* 16(4): 28-37. DOI: 10.17718/tojde.72185
- Bell, M. R. (2015). *An Investigation of the Impact of a Flipped Classroom Instructional Approach on High School Students' Content Knowledge and Attitudes toward the Learning Environment*. (Master's Thesis). Brigham Young University. <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/4444>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bromberg, M., & Gordon, M. (2018). *Barron's 1100 words you need to know*. Seventh edition. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series, Inc.
- Brown, Douglas H. (2007). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: San Francisco State University.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies: a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125. DOI:10.1177/2347631115584122.
- DewiSuryani, A. (2014). The Use of "Flipping Classroom" for Teaching Story-Telling to the Tenth Graders. *E-Journal of Universitas Negeri Surabaya*.
- Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P., & Žižak, M. (2022). Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: Findings and future research recommendations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(9), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Enfield, J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *TECHTRENDS TECH TRENDS* 57, 14–27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>.
- Flower, W. and Coe, N. (1976). *Nelson English language tests*. Australia: Bulter and Tanner Ltd.
- Flumerfelt, S. and Green, G. (2013) Using Lean in the Flipped Classroom for at Risk Students. *Educational Technology & Society*, 16, 356-366.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass/Wiley.
- Graham, C.R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds., *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco, 3-21.
- Han, Y.J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learning autonomy 1.
- Hake, R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: a six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 16, 64–74 (1) (PDF) *Review of Flipped Learning*. <https://www.researchgate.net/publication/338804273> Review of Flipped Learning.
- Horwitz, E. (2002). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsieh, J. S. C., Wu, W. C. V., and Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Comp. Assisted Lang. Learn.* 30, 1–21. DOI: 10.1080/09588221.2015.1111910
- Hung, H.T. (2015). Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/153565/>.
- Kang, N. (2015). The Comparison between Regular and Flipped Classrooms for EFL Korean Adult Learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18, 41-72.
- Karakuzu, M., Canlı, Z., & Canlı, B. (2020). Effects of Lockdown Period of the COVID-19 Pandemic on Turkish Academicians' Academic Writing Productivity Performance in ELT. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 5(3), 99-114.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31, 30-43. <http://dx.doi.org/10.2307/1183338>.
- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradie-Sierra, N., Lozano-Blasco, R. and Rodríguez-Martínez, A. (2021), "Flipped Classroom model before and during COVID-19: using technology to develop 21st century skills", *Interactive Technology and Smart Education*, 18 (2), pp. 189-204. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0137>.
- Mohammadi, E., Biria, R., Koosha, M., & Shahsavari, A. (2013). The Relationship between Foreign Language Anxiety and Language Learning Strategies among University Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 637-646. DOI: 10.4304/tpls.3.4.637-646.
- Obari, H., & Lambacher, S.G. (2015). Successful EFL Teaching Using Mobile Technologies in a Flipped Classroom. Dublin: Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000371>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Sparks, R. L., Ganschow, L., & Patton, J. (1995). Prediction of performance in first-year foreign language courses: Connections between native and foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 638–655. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.638>
- Szparagowski, R. (2014). The Effectiveness of the Flipped Classroom. Honors Projects. 127. Retrieved from <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/127>.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleague*, 9(1), 1-7. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeabi, M., & Bamanger, E. (2023). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 1077–1088. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12, (1), <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>

İletişim/Correspondence
 (Dr. Öğr.Üyesi.Parisa ASLAN)
 pyeganehpour@agri.edu.tr