

AJESI

ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

ANADOLU ULUSLARARASI
EĞİTİM BİLİMLERİ
DERGİSİ

About AJESI

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) is a refereed and an international open access e-journal published four times a year, in March, June, September and December.

The journal targets both researchers and practitioners of educational sciences. Various types of scholarly manuscripts about research on teaching and learning are within AJESI's domain, including, but not limited to qualitative, ethnographic, historical, phenomenological, case study, action research or mixed research approaches; position papers, policy perspectives, and critical reviews of the literature.

AJESI is published in Türkiye and it is indexed by TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI Turkish Education Index, and ERIH PLUS.

AJESI lets researchers remix, adapt, and build upon the articles published on its website non-commercially, as long as you credit AJESI and license your new work under the identical terms. All the articles published on AJESI website are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

For all enquiries, please contact Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL, Editor.

Contact Address:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Anadolu University

Yunus Emre Kampüsü, 26470

Eskişehir / TÜRKİYE

E-mail : ajesi@anadolu.edu.tr



AJESI Hakkında

Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (AJESI), Mart, Haziran, Eylül ve Aralık ayları olmak üzere yılda dört kere yayımlanan hakemli, uluslararası ve açık erişimli bir e-dergidir.

Derginin hedef kitlesi arasında eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve uygulamacılar vardır. Öğretim ve öğrenme üzerine farklı türlerde yapılan akademik çalışmalar AJESI'nin konu alanına girerken, AJESI bu çalışmalarla sınırlı kalmayarak nitel, etnografik, tarihsel, fenomenolojik, durum çalışmaları, olay araştırması ya da karma araştırma yaklaşımları; görüş makaleleri, politikalar üzerine perspektifler ve eleştirel alanyazın taramaları gibi konularda da çalışmaları kabul etmektedir.

AJESI Türkiye’de yayımlanmaktadır ve TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI, Türk Eğitim İndeksi ve ERIH PLUS tarafından indekslenmektedir.

AJESI web sayfasındaki makaleleri araştırmacıların düzenlemesine, uyarlamasına ve üzerinde geliştirme yaparak ticarî olmayan şekilde kullanmasına, AJESI’ya atıf yapılması ve ortaya çıkan yeni eserin aynı şekilde lisanslanması koşuluyla izin vermektedir. AJESI’nin web sayfasında yayımlanan tüm makaleler Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License ile lisanslanmaktadır.

Sorularınız için, Editör Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL ile iletişim kurunuz.

İletişim Adresi:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü, 26470
Eskişehir / TÜRKİYE
E-posta: ajesi@anadolu.edu.tr

Owner / Sahibi

Prof. Dr. Yusuf ADIGÜZEL

Rector / Rektör

Anadolu University, Türkiye

Editorial Board / Editör Kurulu

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Editor / Baş Editör

Anadolu University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Editor / Editör

Anadolu University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatih YAMAN

Editor / Editör

Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Dr. Yunus Emre DEMİR

Co-Editor / Editör Yardımcısı

Anadolu University, Türkiye

Publication Board / Yayın Kurulu

Ann D. THOMPSON, *Iowa State University, ABD*

Ayhan BAYRAK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Binaya, SUBEDİ, *Ohio State University, ABD*

Çiğdem Suzan ÇARDAK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Erkan DİNÇ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Işıl KABAKÇI YURDAKUL, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Magdalini VAMPA, "Fan S. Noli" Korce University, Arnavutluk

Meral GÜVEN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Nihal DULKADİR YAMAN, *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

Pelin KARASU AVCI, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Şerife YÜCESOY ÖZKAN, *Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

Timothy TEO, *Hong Kong Çin Üniversitesi, Çin*

Advisory Board / Danışma Kurulu

Abdulkadir ERDOĞAN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

Bahar BARAN, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Baki DUY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Cennet ENGİN DEMİR, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Fatma Hülya ÖZCAN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Handan DEVECİ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Magdalini VAMPA, "Fan S. Noli" Korce University, Arnavutluk

Osman ÇEPNİ, *Karabük Üniversitesi, Türkiye*

Salih ÇEPNİ, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

Yasemin ERGENEKON, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Elvan GÜNEL, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Copy Editor / Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Ferdi BOZKURT, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Türkçe)*

Öğr. Gör. Dr. Halil DÜZENLİ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (İngilizce)*

Dr.Öğr. Üyesi Yunus Emre SARI, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye (Almanca)*

Dr.Öğr. Üyesi Meltem ERCANLAR, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Fransızca)*

Layout Editor / Mizanpaj Editörü

Gamze AK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Buket BİLGİÇ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

İbrahim CAN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Technical Editor / Teknik Editör

Dr. Öğr. Üyesi Fatih TÜRKAN, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

Referees In This Issue / Bu Sayıdaki Hakemler

Ahmet Ayaz, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Cansu Çetinkaya Aydoğdu, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*

Cem Çuhadar, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*

Çağrı Demirtaş, *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

Elif Torun, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Erdoğan Kartal, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

Erhan Yaylak, *Ordu Üniversitesi, Türkiye*

Esra Büyükşahin, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Fatih Özer, *İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Türkiye*

Fatma Akcan, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

Fatoş Çakıcıoğlu İlhan, *Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye*

Gülşah Ertekin, *Nişantaşı Üniversitesi, Türkiye*

Hasan Eşici, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Hatice Gedik, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*

Hilal Mert, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

İlayda Kimzan, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

İsmail Gelen, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

Kudret Aykırı, *Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*

Mahir Kavun, *Bayburt Üniversitesi, Türkiye*

Mehmet Şam, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Melek Alpar, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Melike Faiz, *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*

Meriç Kılınç, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*

Merve ÖnoI, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*

Metin Kus, *Hitit Üniversitesi, Türkiye*

Miray Enez Bayar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

Murat Ekici, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

Naciye Güven, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

Nurbanu Parpucu, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Nurcan Satan, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

Nurullah Aykaç, *Dicle Üniversitesi, Türkiye*

Onur Yılmaz, *EGM, Türkiye*

Önder Eryılmaz, *Amasya Üniversitesi, Türkiye*

Özge Metin, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Seda Koç, *Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye*

Semra Kiye, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

Sevcan Saribaş, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Şenay Ozan Deniz, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*

Şengül Balkaya, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Şeyma Özdiş, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*

Tahsin Yıldırım, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*

Turan Kaçar, *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

Tuğba Turgut, *Amasya Üniversitesi, Türkiye*

Zeynep Bumin Süzen, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Contents / İçindekiler

Research Articles

1. **Practices of Preschool Teachers to Support the Social-Emotional and Cognitive Development of Immigrant Children**
Nur Hilal TELLİ DEMİR, İrem GÜRGAH OĞUL 384
2. **The Contribution of Visual Designs Created Through Artificial Intelligence to Cultural Transmission**
Sevda CEYLAN-DADAKOĞLU, Hülya İZ-BÖLÜKOĞLU 413
3. **Relationship between Cognitive Flexibility, Body Image and Subjective Well-being in Adolescents**
Fatoş GÖZTAŞI SOYDAN, Sare TERZİ İLHAN 446
4. **Examining The 2018 Mathematics Curriculum 5th Grade Achievements In Terms Of 21st Century Skills According To Bloom and Haladyna's Taxonomies**
Fatma Nurcan PINAR, Gürbüz OCAK 471
5. **Erfahrungen von Deutschlehramtskandidat:innen mit der Flipped-Classroom-Methode**
Hamdullah ŞAHİN 507
6. **Development of Life Skills Scale for Secondary School Students**
Abdullah TANTA, Handan DEVECİ 533
7. **Benefit from Family in Cultural Heritage Education According to Social Studies Teachers**
Elif INANLI, HaticeTURE 553
8. **Exploitation Didactique d'une Pièce de Théâtre en Classe de FLE: Le *Bourgeois Gentilhomme***
Funda KARA, Gizem KÖŞKER 593
9. **An Analysis of Narrative Text Activities in 5th Grade Turkish Textbooks from the Perspective of Multiple Intelligences Theory**
Yunus ŞAKİROĞLU, Hatice YILDIZ ŞAKİROĞLU 615
10. **Youth and Political Consent: A Sociological Inquiry**
Atif ÇİÇEKLI 632
11. **Evaluation of Eco-School Programs from the Perspective of School Principals: The Case of Bursa Province**
Sedanur AY, Emin ATASOY, Selma GÜLEÇ 655

12. **Candidate Teachers Use of Epic and Legend Texts with Digital Story Method in Social Studies Teaching**
Enes YAŞAR 679
13. **Effects of Compassion-Based Education Program on Students' Compassion Levels and Life Satisfaction**
Eşref NAS, Ramazan SAK 722
14. **Quality Assurance in Initial Teacher Education: Experiences and Developments in Undergraduate Teacher Training Program Accreditation**
Okan DEDE, Fatma MIZIKACI 750
15. **The Impact of Teaching Information Ethics Through Educational Games on Students' Academic Achievement and Attitudes Towards the Course**
Emin TÜRKER, Ahmet Naci ÇOKLAR 790

Systematic Reviews and Meta Analysis

16. **New Horizons in Social Studies Education with Mixed Digital Reality**
Çağrı DEMİRTAŞ, Elif ALADAĞ, 815



DOI: 10.18039/ajesi.1443898

Practices of Preschool Teachers to Support the Social-Emotional and Cognitive Development of Immigrant Children¹

Nur Hilal TELLİ DEMİR², İrem GÜRGAH OĞUL³

Date Submitted: 05.03.2024

Date Accepted: 24.03.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

Children with migration experience may have many social and cognitive difficulties. They need to receive qualified education in order to overcome these difficulties, to adapt to their environment and to minimize the risks in their development. In multicultural educational environments where immigrant children live, the practices of preschool teachers are important. This study focuses on how teachers support the social-emotional and cognitive development of immigrant children, which are the areas where they experience the most difficulties. The purpose of this study is to examine the practices of preschool teachers to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children in their classrooms. This study was designed with a case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 10 preschool teachers and 27 immigrant children, aged 4 to 6 in their classrooms. The data was obtained through observation and semi-structured interviews. Observations were carried out in each classroom at five different times for approximately 60 minutes. Additionally, individual semi-structured interviews were conducted with the teachers. Data obtained from observation and interview records were analyzed using descriptive analysis. As a result of the study, it has been determined that teachers play the roles of facilitator, standard-setter/evaluator and coach in order to support children's social-emotional skills while they carry out practices in the roles of facilitator, subject expert, standard-setter/evaluator and coach in order to support their cognitive skills. This study confirms that teachers provide immigrant children with a variety of opportunities to support their social-emotional and cognitive development.

Keywords: cognitive development, early childhood, immigrant children, social-emotional development, teacher practices

Cite: Telli Demir, N., H. & Gürgah Oğul, İ. (2025). Practices of preschool teachers to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 384-412. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1443898>



¹ This study was supported by TUBITAK 2209-A University Students Research Projects Support Programme (Project no: 1919b012205101). A part of this research was presented as an oral presentation at the IV. International Education Research And Teacher Education Congress held on 21.12.2023.

² (Corresponding author) Master's Student, Izmir Democracy University, Institute of Social Sciences, Department of Early Childhood Education, Türkiye, hilal-nur-telli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8821-1472>

³ Assistant Professor, Izmir Democracy University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, irem.gurgahogul@idu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0419-4776>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Izmir Demokrasi University, dated 09.09.2022 and issue number 2022/77.



DOI: 10.18039/ajesi.1443898

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocukların Sosyal-Duygusal ve Bilişsel Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları¹

Nur Hilal TELLİ DEMİR², İrem GÜRGAH OĞUL³

Gönderim Tarihi: 05.03.2024

Kabul Tarihi: 24.03.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Göç deneyimine sahip olan çocuklar sosyal ve bilişsel yönden birçok zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri, çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ve gelişimlerinde sahip oldukları risklerin en aza indirilebilmesi için nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir. Göçmen çocukların bulunduğu çokkültürlü eğitim ortamlarında okul öncesi öğretmenlerinin yaptığı uygulamalar önemlidir. Bu çalışma, göçmen çocukların en çok zorluk yaşadıkları alanlardan olan sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinin öğretmenler tarafından nasıl desteklendiğine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma grubu okul öncesi kurumuna devam eden 4-6 yaş arasındaki 10 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 27 göçmen çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Gözlemler her bir sınıfta beş farklı zamanda yaklaşık 60 dakikalık süreler boyunca gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Gözlem ve görüşme kayıtlarından elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, değerlendirici ve koç rollerinde; bilişsel becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç rollerinde uygulamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak desteklenmesi için onlara çeşitli fırsatlar sunduğunu doğrulamaktadır.

Anahtar kelimeler: bilişsel gelişim, göçmen çocuk, okul öncesi, öğretmen uygulamaları, sosyal-duygusal gelişim

Atıf: Telli Demir, N., H. ve Gürghah Oğul, İ. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocukların Sosyal-Duygusal ve Bilişsel Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 384-412. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1443898>

¹Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı (Proje no: 1919B012205101) tarafından desteklenmiştir. Bu araştırmanın bir kısmı 21.12.2023 tarihinde düzenlenen IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye, hilal-nur-telli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8821-1472>

³ Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye, irem.gurgahogul@idu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0419-4776>

⁴ Bu çalışma İzmir Demokrasi Üniversitesi'nin 09.09.2022 tarih ve 2022/77 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Erken çocukluk eğitimi çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve birçok yönden geliştikleri önemli bir süreçtir. Çocuklar ilk defa ailelerinden ve kendi çevrelerinden farklı bir sosyal ortamla karşılaşır. Göç etmek zorunda kalarak yer değiştiren çocuklar ise göçün getirdiği zorlukları da beraberlerinde getirerek insan hayatında kritik bir dönem olan 0-6 yaş dönemini olumsuz geçirebilmektedirler. İnsan yaşamında bu denli önemli olan çocukluk dönemini iyi şartlarda geçirmek ise herkesin hakkıdır. Erken yaşlarda eğitim hayatına katılan göçmen çocukların sınıftaki deneyimleri ve öğretmenlerin onların sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak yaptığı uygulamalar merak konusudur.

Göç İdaresi Başkanlığı'na göre ülkemizde yaklaşık olarak 5.013.631 yabancı uyruklu nüfus bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Bu nüfusun 1.365.884'ünü 5 ile 17 yaş aralığındaki eğitim çağındaki olan çocuk oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki çocukların Ocak 2022 tarihi itibarıyla 935.731'i eğitim-öğretime dahil edilmiştir (MEB, 2022). Bunlardan 137.075'i okul öncesi dönemde olmakla birlikte bir okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı olan çocuk sayısı ise 53.170'dir. Bu rakamlara göre okul öncesi dönemdeki çocukların okullaşma oranı %38,79'dur (MEB, 2022). Oysaki okul öncesi dönem, ilerleyen zamanda ortaya çıkabilecek bireysel ve toplumsal risklere karşı önleyici bir dönemdir ve bu dönemde çocukların okula devam etmesi oluşabilecek risklere karşı erken müdahale şansını artırmaktadır (Aksoy, 2020). Bu dönemde göçmen çocuklara yönelik olarak verilen eğitim çocukların, erken yaşlarda ve ileriki zamanlarda karşılaşılabilecekleri riskleri önlemek açısından önemlidir.

Göç, farklı sebeplerle bir ülkenin kendi sınırları dahilinde ya da başka bir ülkenin sınırları içerisine girilmesiyle orta veya uzun süreler için yer değiştirmek anlamına gelen bir nüfus hareketliliğidir (Uluslararası Göç Örgütü, 2009). Göçün sebepleri ve şekli farklılık gösterdiğinden dolayı alan yazında göç ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan terimler zaman zaman farklılık göstermektedir. Göçmen kavramı, göç etmesi için zorunlu bir sebep bulunmayan kişiler için kullanılırken; mülteci kavramı etnik kökeni, dini, siyasi görüşü sebebiyle göç etmek zorunda kalan kişiler için kullanılmaktadır. Ayrıca, ülkemize ülkelerindeki savaştan dolayı sığınmak zorunda kalan Suriyeli göçmenlere ise Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında "geçici koruma" statüsü verilmiştir (Resmî Gazete, 2014). Bu çalışmada etnik kökeni ne olursa olsun başka bir ülkeden ülkemize göç eden tüm çocuklar ele alınmaktadır. Bu nedenle çalışma boyunca göçmen çocuklar ifadesi kullanılmıştır.

Göçmen Çocukların Sosyal-Duygusal ve Bilişsel Gelişimi

Göçmen çocuklarla yapılan güncel çalışmalar, çocukların okul öncesi dönemde pek çok zorlukla karşılaştığını ortaya koymuştur (Akan ve diğerleri, 2018; Erol ve Savaş, 2022; Gülay, 2011; Karslı Çalamak ve Erdemir, 2019; Saklan ve Karakütük, 2022). Alanyazında göçmen çocukların gelişimlerini irdeleyen çalışmaların çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ve bilişsel gelişimlerine odaklandıkları dikkat çekmektedir (Akay ve diğerleri, 2017; Arslan ve Ergül, 2022; Temel ve diğerleri, 2017; Yaşar Ekici, 2015).

İlk olarak, göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini ele alan çalışmalar incelendiğinde göçmen çocukların genel olarak dil problemi, akran ilişkilerinde problemler ve uyum sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir (Atasoy Çiçek, 2017; Bahar ve Yılmaz, 2018; Urquia ve diğerleri, 2023). Çocukların karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri Türkçe konusunda yetersizlik yaşamalarıdır (Arslan ve Ergül, 2022; Avcı, 2019). Yaşar Ekici (2015) dil yetersizliği olan göçmen çocukların öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla iletişim kuramadığını tespit etmiş,

dolayısıyla okula uyum sağlamada ve etkinliklere katılımda zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer olarak, Akay ve diğerleri (2017) göçmen çocukların dil bilmemesinden dolayı iletişim ve uyum sorunu yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu nedenle çocuklar arkadaşları tarafından dışlanabilmekte ve okula devam etmek konusunda isteksiz davranmaktadırlar (Bütün ve Mercan Uzun, 2016). Aynı zamanda kendilerini ifade etmekte zorlanan göçmen çocuklarda davranış problemleri ortaya çıkabilmektedir (Akay ve diğerleri, 2017). Günek (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı görüşmeler sonucunda okul öncesinde göçmen çocukların dil problemi, iletişim sorunu ve kültürel farklılıktan kaynaklanan problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Arslan ve Ergül (2022) göçmen çocukların kültürel farklılıklardan dolayı zaman zaman arkadaşları tarafından kabul görmekte zorlandıklarını bulmuşlardır.

Diğer yandan, göçmen çocuklar bilişsel gelişim bağlamında zorluklar yaşamaktadırlar (Chiu ve diğerleri, 2014). Arslan ve Ergül (2022) öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda göçmen çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili çarpıcı sonuçlar elde etmişlerdir. Öğretmenler göçmen çocukların kavram gelişimlerinde gerekli olan hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak öğretmenler, göçmen çocukların akademik başarısının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Akay ve diğerleri (2017) göçmen çocukların etkinlikleri anlamakta zorlandıklarını ve akademik başarılarında düşüş olduğunu bulmuşlardır. Avcı (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri, mülteci çocukların etkinliklere katılım konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ergen ve Şahin (2019) göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin, onlara matematik öğretmekte zorlandıklarını bulmuşlardır. Ancak göçmen çocukların yaşadıkları bu zorluklar daha erken yaşlarda okul öncesi eğitime başlayarak azaltılabilir (Ansari ve Crosnoe, 2015; Bulgarelli ve Molina, 2016). Bu kapsamda öğretmenlerin göçmen çocukların gelişimlerdeki rolü oldukça önemlidir (Goodwin, 2016).

Göçmen Çocukların Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi öğretmeni, erken yıllarda ailesinden ilk defa ayrı kalan çocuğun karşısına çıkan ilk kişidir. Çocuk karşılaştığı her sorunda öğretmenine başvurmakta ve onu adeta bilirkişi olarak görmektedir (Oktay, 2000). Erken çocukluk dönemi gelişiminde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen her şeyden önce çocukların gelişim alanlarını; sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerini desteklemeli, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalı, çocukların çevresel ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlamalı ve değerlendirmelidir (Köksal Akyol, 2019b).

Erken çocukluk dönemi çocukların yavaş yavaş bağımsızlıklarını kazandıkları ve dünyayı tanımaya başladıkları, keşfetmeye meraklı oldukları bir dönemdir (Köksal Akyol, 2019a). Bu nedenle öğretmen, çocukların var olan meraklarını destekleyen dikkatli cevaplar vermeli ve bilişsel gelişimlerini desteklemelidir (Aktaş Arnas, 2018). Öğretmen, çocukların bireysel özelliklerinin ve yeterliliklerinin farkına varıp onların gelişimini her yönden desteklemelidir. Aynı zamanda, çocuklara değer gördüğünü hissettirmeli, kendilerine güven duygularını pekiştirmeli, onlara yeni deneyimler kazandırarak akademik başarısını yükseltmelidir (MEB, 2013).

Yapılan çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin destekleyici uygulamalarıyla çocukların gelişimlerini üst düzeye çıkarabildiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, çocukların bireysel özelliklerini ve hazırbulunuşluğunu göz önünde bulundurarak hazırladıkları etkinlikler sırasında çocuklara rehber olarak, onların becerilerini geliştirebilmektedirler (Öçal, 2015).

Gürgah Oğul (2020) okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta çocuklarla daha fazla matematikle ilgili konuşmasının, çocukların bilişsel gelişimine katkı sağladığını bulmuştur. Benzer şekilde, öğretmenler sınıfta gerçekleştirdikleri uygulamalarla çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini de destekleme potansiyeline sahiptir. Öğretmenler, sınıfta olumlu sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak, duygusal bir sınıf ortamı kurarak, iletişim becerilerini etkin kullanarak, sosyal-duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergelere yer vererek çocukların sosyal becerilerini destekleyebilirler (Macun ve Ulutaş, 2016).

Göçmen çocukların eğitim gördükleri sınıflar, çokkültürlü eğitim uygulamalarının etkin şekilde gerçekleşmesi gereken ortamlardır. Öğretmenler, göçmen çocukların dezavantajlarını en aza indirmek amacıyla sınıfta pek çok uygulamaya başvurabilir. Çokkültürlü sınıf ortamlarında bilişsel gelişim ve diğer gelişimlerin desteklenmesinde, çocukların ait oldukları kültürel miraslarının, aile geçmişinin ve tecrübelerinin yapılan eğitim sürecine dahil edilmesinin çocukların gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Her ne kadar bazı çalışmalar öğretmenlerin çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratmakla ilgili çabalarının az olduğunu gösterse de (Alabay ve Ersay, 2020), son yıllarda öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarla eğitim ortamını zenginleştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Çapçı, 2020; Karslı Çalamak ve diğerleri, 2022; Sağlam ve Beştepe, 2018). Örneğin, öğretmen işbirlikli bir eğitim ortamı oluşturarak çocukların birbirlerinin kültürlerini daha iyi tanımasını sağlayabilir (Çapçı, 2020). Ayrıca, çocuklarla yapılacak drama etkinlikleri de çokkültürlü eğitim ortamları için uygun etkinlikler arasında yer almaktadır (Sağlam ve Beştepe, 2018). Nitekim, Sağlam ve Beştepe (2018) çocuklarla yaptıkları drama etkinliklerinin sonunda farklı kültürden insanlarla beraber yaşanabileceğini ve onların ilgi ve gereksinimlerini anlayabildiklerini bulmuşlardır. Çapçı (2020) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin, farklı ülkelerin yaşam koşullarının tanıtılması, bayramlarının anlatılması, kültürel zenginlikler temasında etkinlikler düzenleme, farklı diller ile ilgili sohbet edilmesi gibi etkinliklerle çokkültürlü bir eğitim ortamı yarattıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, çokkültürlü eğitim uygulamalarına genellikle Türkçe dil etkinliklerinde, müzik etkinliklerinde ve oyun etkinliklerinde yer verdiğini belirtmişlerdir (Çapçı, 2020). Karslı Çalamak ve diğerlerinin (2022) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamında matematik eğitimi sırasında göçmen çocuklara daha çok tanıdık gelen öğelerden yararlandıkları, iş birliğine dayalı öğrenme, kültürel öğelerin matematik etkinliğine entegrasyonu ve oyunlaştırma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri göçmen çocukların yaşlarına uygun ya da yaşlarından daha üst düzeyde matematik becerilerine sahip olduğunu belirtmiş ancak dil konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Gürgah Oğul ve Telli, 2023).

Öğretmenlerin göçmen çocukların gelişimi üzerindeki rolü ile ilgili uluslararası literatürde de birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde çokkültürlü bir sınıf ortamının çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklediği, farklı etnik kökenlerden çocuklarla arkadaşlık geliştirmelerine olanak tanıdığı ve böylelikle ileri yaşlarda bir sosyal ağa dahil olmalarında etkili olduğu görülmüştür (Aboud ve diğerleri, 2012). Bu nedenle eğitimcilerin ve politika yapıcıların, ayrımcılığın azaltılması ve önlenmesi için çokkültürlü eğitime erken çocukluk döneminden itibaren odaklanması önemlidir (Keles ve diğerleri, 2020). Okul öncesi öğretmenleri ayrımcılığın azaltılması için çeşitli yollara başvurabilirler. Örneğin yılın başlarında öğretmenin planladığı işbirlikli oyunlar tüm yıl boyunca akran kabulünü desteklemektedir (Ladd ve diğerleri, 1988). McDevitt (2021) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocuklarla tercüme yoluyla ve çocukların anadillerinde tekrarlarla iletişim kurduğunu, çocukların özel ihtiyaçlarına dikkat edip yönlendirmeler yaparak sosyal-duygusal becerilerini desteklediklerini bulmuştur. Ayrıca

yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri göçmen çocukları kendi hikayelerini ve fotoğraflarını anlatmaya teşvik ettiklerinde çocuklar sınıfa daha kolay adapte olabilmişlerdir (Strickland ve diğerleri, 2010).

Öğretmen, çocukların gelişimlerini destekleyen, demokratik bir sınıf ortamının yaratılmasına, çocukların sağlıklı kişilik özellikleri kazanmalarına yönelik eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumlu kimsedir (Köksal Akyol, 2019b). Bu rolüyle okul öncesi öğretmeni, sınıfında bulunan göçmen çocukların bireysel özelliklerini de göz önüne alarak yaptığı uygulamalar sayesinde onların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleme potansiyeline sahiptir.

Göçmen Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesine Yönelik Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada, göçmen çocukların gelişiminin okul öncesi öğretmeni tarafından desteklenmesine ilişkin olarak Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı ve Kolb'un eğitici rol profilleri (Kolb ve diğerleri, 2014) temel alınmıştır. Vygotsky, çocukların bir görevi bağımsız olarak gerçekleştirebileceği halde, tecrübeli bir yetişkinle birlikte çalışmasının daha verimli sonuçlar doğuracağını savunmaktadır (Jaramillo, 1996). Bu noktada, Sosyokültürel Gelişim Kuramı bağlamında öğretmenin çocuğun gelişim potansiyelinin artırılmasında çok önemli bir rolü vardır.

Vygotsky, her çocuğun doğuştan getirdiği, dikkat, algı, hafıza gibi özelliklerinin yanı sıra çevresindeki tecrübeli yetişkin ve akranlarından dil kullanımı, okuma-yazma gibi özelliklerle temel zihinsel işlevlerini geliştirdiğini savunmaktadır. Çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini incelerken kültürü ihmal edersek, çocukların yeteneklerini doğru olarak belirleyemeyeceğimizi ifade eder (Parke ve Gauvain, 2009). Vygotsky'nin kuramında çocuğun gelişimi, ait olduğu kültürden bağımsız olarak gelişemez (Bodrova ve Leong, 2013).

Eğitim ortamında öğretmenlerin benimsediği eğitici stilleri vardır. Kolb ve diğerleri (2014) öğretmenlerin benimsediği eğitici stillerini eğitici rol profilleri olarak adlandırmış ve kolaylaştırıcı, değerlendirici, konu uzmanı ve koç olarak dört ana kategoride incelemişlerdir. Kolaylaştırıcı rolde eğitici; bireysel diyaloglarla kişisel olarak iletişim kurar, samimi ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturur ve içten dışa öğrenmeyi destekler. Değerlendirici rolde; performans hedeflerini belirler, objektiftir ve sonuç odaklıdır. Konu uzmanı rolünde; otoriterdir, konuyu sistematik olarak düzenler ve analiz eder, bilgiyi dersler ve metinler aracılığıyla aktarır. Koç rolünde; birebir çalışma ve geri bildirimlerde bulunur, daha işbirlikli bir öğrenme ortamı oluşturur (Kolb ve diğerleri, 2014). Tüm bu rollerle birlikte eğitimin deneyimsel öğrenme çerçevesinde olabilmesi için eğiticinin kendi üstlendiği bu rollerin farkında olması gerekmektedir (Kolb ve Kolb, 2009). Eğiticinin hem çocuğun ihtiyacına yönelik hem de roller arası dengeyi sağlaması deneyimsel öğrenmeyi güçlendirir (Kolb ve Kolb, 2017). Bu çalışmada, öğretmenlerin göçmen çocuklarla yaptığı uygulamalar Kolb'un eğitici rol profilleri bağlamında ele alınmıştır.

Mevcut Çalışma

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını araştırmayı amaçlayan bu çalışma pek çok yönden alanyazını zenginleştirmeyi hedeflemektedir.

İlk olarak, Türkiye'de göçmen çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların çoğu göçmen çocukların ve ailelerinin yaşadıkları sorunlara odaklanmıştır (Akan ve diğerleri, 2018; Arslan ve Ergül, 2022; Günek, 2020; Ördk İnceoğlu ve diğerleri, 2017; Saklan ve Karakütük, 2022;

Temel ve diğerleri, 2017). Bu çalışmalar, ülkemize göç eden küçük çocukların ve ailelerinin eğitim hayatında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak, karşılaşılan bu problemleri en aza indirmek için öğretmenlerin ne gibi uygulamalar yapabileceği konusu henüz yeterince ortaya konulamamıştır.

Ayrıca yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerle görüşmeler yaparak, sınıfında göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları konusunda bilgi edinmeye çalışmışlardır ve bu çalışmaların bulguları öğretmenlerin beyanına dayanmaktadır (Arslan ve Ergül, 2022; Çapçı, 2020; Günek, 2020). Fakat katılımcıların beyanları ile uygulamaları arasında zaman zaman farklılık görülebilmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerini gözlemlemek üzerine yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla doğal ortamlarında gözlemlenmesi ve öğretmenlerle yapılacak birebir görüşmeler, bu gözlemlerden edinilen bilgileri zenginleştirmiştir. Böylece bu çalışmada gözlemler ve görüşmeler yoluyla göçmen çocukların eğitiminde öğretmenlerin başvurdukları destekleyici uygulamalara dair derinlemesine bilgi edinilerek alanyazına gözleme dayalı bulgular kazandırılması planlanmaktadır.

Son olarak, ülkemizde yapılan çalışmaların çoğu ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerindeki okullara devam eden göçmen çocukların eğitimlerine ilişkin çıkarım yapmaktadır (Eren, 2019; Jafari ve diğerleri, 2018; Kızılkaya ve Ekici, 2022; Sakız, 2016; Topçuoğlu, 2014; Yener ve Doğutaş, 2024). Ancak erken çocukluk eğitime devam eden göçmen çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine yönelik olarak bilinenler sınırlıdır. Bu çalışma okul öncesi dönemdeki göçmen çocukları ve öğretmenlerin onların gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını ele almaktadır.

Bütün bu değerlendirmeler sonucunda bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir durum hakkında araştırmacıların sınırlı zaman içerisinde gözlem ve görüşme gibi çoklu kaynaklarla bilgi topladığı yöntemdir (Creswell, 2013). Durum çalışmaları bireyin görüşlerini ele aldığı kadar olayı da ele aldığı için karmaşık durumlara daha bütüncül ve insancıl bir anlayış sağlar (Brown, 2008). Bu çalışmada durum çalışması deseninin kullanmasının nedeni, okul öncesi eğitim kurumlarındaki göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik öğretmen uygulamalarına ilişkin geniş kapsamda bilgi sağlama isteğidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 öğretmen ve sınıflarındaki 4-6 yaş arasındaki 27

göçmen çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alacak göçmen çocuklar ve onların öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2015) kullanılarak bu çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaya dahil edilebilmesi için sınıfında göçmen çocuk bulunması göz önüne alınmıştır. Ayrıca, çalışma grubunda yer alacak çocukların çalışmaya dahil edilmesinde belirlenen ölçüt, ailesinin son 10 yıl içerisinde Türkiye'ye göç etmiş olmasıdır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki göçmen çocuk sayısı bir ile dört arasında değişmekte olup sınıflarda toplam 27 göçmen çocuk bulunmaktadır. Çalışma grubundaki göçmen çocukların biri anaokuluna gelmeden önce iki ay süre ile Türkçe dersi almış, diğer çocuklar doğrudan Türkçe öğrenmeye yönelik bir eğitim almamışlardır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Çalışma grubunun demografik özellikleri*

Katılımcılar	Okul Türü	Mesleki Kıdem Yılı	Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu	Göçmen Çocuk Sayısı	Köken Ülke
Ö1	İlkokula Bağlı Anasınıfı	11	5-6	18	4	Somali, Afganistan
Ö2	İlkokula Bağlı Anasınıfı	15	4-5	18	3	İran, Suriye
Ö3	Bağımsız Anaokulu	24	5	14	1	Suriye
Ö4	Bağımsız Anaokulu	18	5-6	13	1	Somali
Ö5	Bağımsız Anaokulu	16	5	19	4	Afganistan, İran
Ö6	Bağımsız Anaokulu	10	4	14	2	Somali
Ö7	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	22	5-6	17	2	Suriye
Ö8	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	12	4-5-6	17	4	Suriye, Afganistan
Ö9	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	20	5-6	15	4	Irak, Suriye, İran
Ö10	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	23	5-6	18	2	Suriye, Afganistan

Veri Toplama Araçları ve Yöntemi

Bu araştırmada veriler demografik bilgi formu, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışma grubunun gözlemlenmesi ve çalışma grubuyla yapılan görüşme hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ve çocukların demografik bilgileri hakkında bilgi edinmek amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki deneyimi, çocukların köken ülkeleri gibi bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır.

Gözlem

Bu çalışmada öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik uygulamalarına ilişkin veriler, katılımsız gözlem yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla etkileşimi sınıfta doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Bu çalışmada katılımsız doğal gözlem kullanılmasının amacı, okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinde öğretmenlerin rolünü farklı açılardan ve geniş bir biçimde incelemektir. Bu çalışmada gözlemler sırasında araştırmacı sınıfta bulunmuş ve öğretmenlere ya da çocuklara herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

Her bir öğretmenin sınıfında yer alan göçmen çocuklarla etkileşimi sınıfta doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlemler 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde iki ay içerisinde gerçekleştirilmiştir. Zamanın çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak her bir sınıfın gözlemi en fazla iki ay içerisinde tamamlanmıştır. Her bir sınıf beş kez gözlemlenmiştir. Gözlemler planlanırken sınıfların günün farklı zamanlarında gözlemlenmesine özen gösterilmiştir. Her sınıf bir kez günlük eğitim akışının oyun zamanında gözlemlenmiştir. Diğer dört gözlem ise etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Gözlemci her sınıf ziyaretinde yalnızca oyun zamanında ya da etkinlik zamanında gözlem yapmıştır. Gözlemler sırasında etkinlik türlerine ve etkinlik planlarına müdahale edilmemiştir. Gözlemler sırasında sınıflarda yapılan etkinlik türleri sanat, fen, matematik, drama, Türkçe gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Sınıfların günün farklı zamanlarında gözlemlenmesi, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri hakkında daha derin bir şekilde bilgi edinilmesini sağlamaktır. Her gözlem ortalama 60 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılan 2 öğretmen ve velileri kamera kaydına izin verdiği için ilk 5 gözlem kamera kaydıyla yapılmıştır. Diğer katılımcı öğretmenlerin kamera kaydına rızası olmadığından dolayı araştırmacılar tarafından biri devamlı kayıt yöntemi ile gözlemlere devam etmiştir. Gözlemler araştırmacılar tarafından biri tarafından gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlem formunda gözlem tarihi, gözlemlenen sınıf, gözlem zamanı, gözlem sırasında yapılan etkinliklere ilişkin bilgiler ve gözlem notları yer almaktadır.

Görüşme

Çalışma kapsamında göçmen çocukların öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sayesinde araştırmacı karşısındaki kişi veya kişilerin duygularına, bilgi, tecrübe ve gözlemlerine doğrudan ulaşabilir (Tekin, 2006). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması ile okul öncesi öğretmenlerinin ele alınan duruma ilişkin deneyim, bakış açısı ve bilgilerinin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ardından hem nitel araştırma konusunda hem de okul öncesi eğitim alanında çalışan bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sayesinde sorular araştırmanın amacına hizmet edip etmemesine, kolay anlaşılabilmesine ve yönlendirme içerip içermemesine ilişkin gözden geçirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışmanın katılımcılarından olmayan iki öğretmen ile pilot bir uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Görüşme sorularına son şekli verildikten sonra katılımcı öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş, dikkat dağıtıcı unsurların bulunmadığı bir odada onlara görüşme

soruları yöneltilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlere “Sınıfınızdaki göçmen çocuğun bilişsel beceri sürecini kolaylaştırmak için ne gibi uygulamalar yaptınız?” “Sınıfınızdaki göçmen çocuğun bilişsel beceri süreci ile ilgili sizin en çok zorlandığınız noktalar nelerdi?” ve “Sınıfınızdaki göçmen çocuğun sınıfta öğrenme sürecini kolaylaştırmak için herhangi birinden/bir yerden yardım aldınız mı?” gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar yazıya dökülmüş ve çözümlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinde öğretmenlerin uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla öncelikle Isparta ilinde göçmen çocukların yoğun olarak yaşadıkları bölgeler tespit edilmiş ve potansiyel katılımcıların yer aldığı okullar belirlenmiştir. Belirlenen anaokullarında veri toplayabilmek için MEB’den gerekli izinler alınmıştır.

Belirlenen okullardaki öğretmenleri, çalışma hakkında bilgilendirmek amacıyla dijital bir afiş hazırlanmıştır. Öğretmenlerle görüşerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Daha sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sınıfındaki göçmen çocuklar ve ailelerine çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Ailesi çalışmaya katılması için izin veren ve çalışmaya katılmakta gönüllü olan çocuklar, araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışma grubu belirlendikten sonra, öğretmenlerin sınıflarında beş ayrı zamanda gözlemler yapılmıştır. Gözlemler tamamlandıktan sonra öğretmenlerle bireysel ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen gözlem ve görüşme verileri analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada veriler gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Gözlemler sürekli kayıt yöntemi ile yapılmıştır. Analiz sırasında öğretmenlerin göçmen çocuğa yönelik uygulamaları Kolb’un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriğinden (Evin Gencel ve diğerleri, 2021; Kolb ve diğerleri, 2014) yararlanılarak irdelenmiştir. Deneyimsel Eğitim Rubriği, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi için alternatif bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir (Evin Gencel ve diğerleri, 2021). Eğitici roller kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç olmak üzere dört rolden oluşmaktadır. Her eğitici rolün alt rolleri bulunmaktadır. Bu alt rollere ve alt rollerin açıklamalarına Tablo 2’de yer verilmiştir. Öğretmenin uygulamaları, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine verdiği destek bağlamında ele alınmıştır.

Diğer yandan, çalışmanın verilerinin bir kısmı görüşmeler yoluyla elde edilen verilerden oluşturmaktadır. Öğretmenin göçmen çocukları desteklemeye yönelik olarak yaptığı uygulamaları derinlemesine incelemek amacıyla öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Böylece görüşmeler analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin temel amacı, elde edilen verilerin düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Betimsel analiz gerçekleştirilirken Yıldırım ve Şimşek’in (2011) sunduğu temel aşamalara uygun olarak öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve oluşturulurken Kolb’un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriği kullanılmıştır. Ardından tematik çerçeveye göre gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler işlenmiş, anlamlı bir şekilde bir araya

getirilmiştir. Düzenlenen veriler, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, belirlenen çerçeve içerisinde tanımlanan bulgular, araştırmacılar tarafından açıklanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde gözlem ve görüşme kayıtlarında katılımcılara kod isim verilerek katılımcıların gizliliği korunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel durum çalışmalarında geçerliğin ve güvenirliğin artırılması, araştırmacının ilgili durumla etkileşim süresini artırması, veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, araştırmaya konu olan kişilerin araştırma ile ilgili görüşlerinin alınması, araştırmanın konusu kapsamında daha önce çalışan araştırmacıların görüşlerinin alınması yoluyla yapılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Araştırmacının birden fazla veri toplama aracı belirlemesi o araştırmanın sonucunun geçerliğini ve güvenirliğini doğrudan etkiler (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlaması veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme yönteminin birlikte kullanılması, araştırma sırasında gözlem yapılan kurumlarda çalışan uzmanlarla görüşülmesi, görüşme soruları oluşturulurken araştırmanın konusu ile ilgili daha önceden çalışma yapan bir akademisyenden görüş alınması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yapılan gözlem katılımsız doğal gözlem olup amaçlı örneklem ile seçilen 10 öğretmen iki ay süre ile toplam 5'er kez gözlemlenmiş, öğretmenlerin görüşü alınmış ve veri analizinde her bir katılımcıya kod verilerek analizi yapılmıştır. Bu durum tesadüfi davranışların, hataların ve yanlı bir sonuç alınmasının önüne geçmek için planlanmıştır. Ayrıca veri analizi sırasında araştırmacıların dışında bir dış kodlayıcı, verilerin %20'sini tekrar kodlamıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği %86,66 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun en az %80 olması gerektiği (Miles ve Huberman, 1994) göz önüne alınarak kodlayıcılar arası güvenirliğin sağlandığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın verilerinin geçerliliğini sağlamak adına gerçekleştirilen gözlemlerden örnek olaylar sunulmuş ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Etik Konular

Bu alışma, İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu tarafından uygun bulunmuştur. Çalışmada, MEB'e bağlı anaokullarında veri toplanabilmesi için Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken kurumun, öğretmenin ve çocukların rızası gözetilmiş, çalışma grubunun çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamasına özen gösterilmiştir. Çocukların çalışmaya katılımı için öncelikle ailelerinden yazılı onam alınmıştır. Ardından, araştırmacılarından biri çocuklarla sınıf içinde bir konuşma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, ocuklara bir ödevinin olduğunu bu ödevde onların hangi oyunları oynadıklarını ve hangi etkinlikleri yaptıklarını izleyip not almak istediğini belirtmiş ve çocukların sözlü olarak izinlerini almıştır. Ayrıca, bulgular sunulurken katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar; göçmen çocuklara ise takma isimler verilmiştir. Veri toplama ve çözümlleme işlemleri tamamlandıktan sonra çalışmaya katılan öğretmenlerle, göçmen çocuklarla iyi uygulamalar konusunda bilgi paylaşımı yapılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimini desteklemeye yönelik uygulamalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada önemli bulgular elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyici çeşitli uygulamalar yaptıkları tespit

edilmiştir. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları olarak iki başlık altında sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları

İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları Kolb'un eğitici rol profillerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları gözlemlenmiş ve çocukları desteklemeye yönelik uygulamaların sıklığı eğitici rollere göre sınıflandırılmıştır. Eğitici rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Eğitici rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar

	Eğitici Roller	Alt Eğitici Roller	Açıklama	f
Sosyal-Duygusal Beceri	Kolaylaştırıcı	Konu ile ilgili deneyimleme	Eğitim konularını oyun/hissetme ve gerçek yaşam deneyimleri ile aktarmak	10
		Katılımcıların kendi deneyimleri	Çocukların konu ile ilgili yaşam deneyimlerini, düşüncelerini ve hislerini paylaşabildikleri bir ortam oluşturmak	1
		Yansıtma	Çocuklara devam eden gelişimleri üzerine yansıtma fırsatı vermek	-
	Konu Uzmanı	Bilginin toplanması ve analiz edilmesi	Çocukların eğitim konularını araştırıp incelemelerine fırsat vermek	-
		Bilginin ilişkilendirilmesi	Çocukların yeni soyut bilgileri geçmiş somut bilgileri ile ilişkilendirmesine olanak tanımak	-
		Bilgi kaynakları	Öğretmenin ve çocukların bilgi kaynaklarını paylaşacağı ortam sunmak	-
	Değerlendirici	Standartların belirlenmesi	Eğitim konusu ve çocukların gelişimlerine göre çocukları eğitim planlamasına dahil etmek	2
		Geribildirim	Yapıcı dönütlerde bulunmak	33
		Öz değerlendirme	Çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermek	3
	Koç	Koçluk	Gerekli olduğunda çocukları desteklemek ve yönlendirmek	47
		Öğrenme planı	Çocukları günlük ve etkinlik planlarına dahil etmek	5
		Gerçek yaşam uygulamaları	Etkinliğin sonunda gerçek yaşam deneyimi sunulması ve çocuklarla beraber değerlendirmek	-

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklerken kullandıkları eğitici rollerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, değerlendirici ve koç rollerine başvurmuşlardır. Kolaylaştırıcı rolünde konu ile ilgili deneyimleme (10) ve katılımcıların kendi deneyimleri (1); değerlendirici rolünde standartların belirlenmesi (2), geri bildirim (33) ve öz değerlendirme (3); koç rolünde ise koçluk (47) ve öğrenme planı (5) alt rollerine göre uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenler, **kolaylaştırıcı** rolünde **konu ile ilgili deneyimleme** alt rolünü kullanarak çocuklara gerçek yaşam deneyimleri sağlamıştır. Örneğin Ahmet, Ö9'a doğru ellerinde terlikle gelmiş ve *"nasıl giyeceğim bunu"* demiştir. Öğretmen *"gel tatlım sana göstereyim"* diye cevap vermiş ve ona terliklerini giymek konusunda yardımcı olmuştur. Öğretmenler, çocukların geçmiş deneyimlerini ve hislerini paylaşacakları ortamlar sağlayarak **katılımcıların kendi deneyimleri** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö5 okuduğu hikâyeden sonra *"peki size hiç kızıyorlar mı?"* diyerek geçmiş deneyimini anlatması için cesaretlendirmiştir. Mehmet *"annem bana hep kızıyor, çiçekleri kırdığım için"* demiş, öğretmen de *"peki dürüst davranıp doğruları söylüyor musun?"* diye cevap vermiştir. Mehmet *"evet"* demiş, öğretmen de *"ama o zaman kızmaması gerekiyor, dürüst davrandığın için"* diyerek diyalogu devam ettirmiştir.

Ayrıca öğretmenler, **değerlendirici** rolünde **standartların belirlenmesi** alt rolünü kullanarak çocukları eğitim etkinliklerine dahil ederken hem eğitim programının amaçlarını hem de çocukların gelişimlerini göz önünde bulundurmuştur. Bu doğrultuda çocukların katılmak istedikleri etkinlikleri, onların gelişim özelliklerine uygun hale getirmiştir. Örneğin *resmini bitiren Sami, arkadaşıyla birlikte top oynamak istediğini öğretmenine söylemiştir. Öğretmeni sınıfın bir köşesinde topla oynamakta zorlanan Sami ve arkadaşını birbirlerine topu atabilecekleri uzaklığa yerleştirmiştir. Ö2 "sen şöyle, sen de şöyle otur öyle oynayın, bakın daha güzel oluyor"* diyerek çocukları birbirlerine topu atabilecekleri uzaklıktaki yerlere yönlendirmiştir ve sınıfın bir ucuna Sami'yi diğer ucuna arkadaşını oturtmuştur. Öğretmenler, çocuklara yapıcı dönütlerde bulunarak **geri bildirim** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin serbest oyun zamanının sonunda oyuncaklar toplanırken Selim oyuncakların üzerine basarak ve onları atarak oyun oynadığı için Ö4 oyuncakları kastederek *"Selim topla bakalım"* diyerek yönlendirmiştir. Selim'in oyuncakları atarak oynamaya devam etmesi üzerine öğretmen *"ama öyle yapmak yok kırılırsa oynayamayabilirsin oyuncakları"* diyerek Selim'e geri bildirimde bulunmuştur. Selim de bu geri bildirimden sonra durmuş ve oyuncakları toplamaya başlamıştır. Öğretmenler, çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek **öz değerlendirme** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö2 yaptığı resmi gösteren Esra'ya *"Sence nasıl olmuş resmin?"* diyerek çocuğun kendisini değerlendirmesini sağlamıştır. Esra da karşılık olarak *"çok güzel olmuş"* demiştir.

Koç rolünde ise öğretmenler çocukları destekleyerek ve yönlendirerek **koçluk** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin İsmail'in masada tek başına oturuyor olduğunu gören Ö7 İsmail'e *"İsmail gel biraz da arkadaşlarınla oyna"* demiştir. İsmail'in kalkmaması üzerine öğretmen *"blok merkezinde oynayabilirsin"* diyerek İsmail'i diğer arkadaşlarının yanına nazikçe yönlendirmiştir. **Öğrenme planı** alt rolünde ise öğretmenler çocuklarla birlikte somut adımlar içeren bireysel öğrenme planı yapmışlardır. Öğretmenler etkinlik planlarına çocukları dahil etmişlerdir. Örneğin *"hemen etkinliklerden başlayalım"* diyen Ö6'ya, Aylin *"hayır"* cevabını vermiştir. Öğretmen de yumuşak bir ses tonuyla *"Aylin peki ne yapmak istiyorsun?"* diye sormuş ve Aylin spor yapmak istediğini söylemiştir. Öğretmen *"peki o zaman önce bir spor yapalım"* demiştir. Böylelikle öğretmen, Aylin ile birlikte öğrenme sürecinde değişiklik yapmıştır.

Yapılan gözlemlerden sonra öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik yaptıkları uygulamalar hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular Kolb'un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriği kullanılarak tablolastırılmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri

Gelişim Alanı	Eğitici Roller	Eğitici Alt Roller	ğretmen Sayısı (f)
Sosyal-Duygusal gelişim	Değerlendirici	Geri bildirim	2
	Koç	Koçluk	8

Tablo 3 incelendiğinde görüşme sırasında öğretmenlerin, göçmen çocukların sosyal-duygusal becerileri için; değerlendirici rolünde geri bildirim alt rolüyle (2 öğretmen), koç rolünde ise koçluk alt rolüyle (8 öğretmen) uygulamalar yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları değerlendirici rolünde geri bildirim alt rolüne başvurduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 “Sözel destek verdim, onun anlamadığı ya da arkadaşlarının anlamadığı noktalarda ben çevirmeye çalıştım” ifadesiyle çocuklara yapıcı geri dönütler verdiğini beyan etmiştir.

Değerlendirici rolünün yanında öğretmenler koçluk alt rolünde çocukları desteklediklerini ve yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 “*Mesela Ezgi çok sık tuvalete gidiyordu, ben aileyi çağırdım, dedim bir rahatsızlığı olabilir mi? Çok sık tuvalete gidiyor. Anne dedi ki evet evde de çok gidiyor, hocam bazen dedi buraya yapmak istemiyor sanırım eve geliyor, ona da yetişemiyor, sonra buraya yedek kıyafet koyduk. Sonra ben öğrenciyle konuştum, bazen söylemiyordu. Sonra sonra dediğim gibi Ezgi beni tanıdıkça, ben onu tanıdıkça ve bu konuda benim yaklaşımım öğrenciyi rahatlatınca, daha sık tuvalete gidebilirsin, istediğin zaman gidebilirsin diyordum. Ondan sonra onları atlattık ama yedek kıyafetimiz hep oldu bir sıkıntı olunca aileyi aradım. Dediğim gibi iletişim çok önemli yani aile öğretmen iletişimi iyi olduğu zaman çocukla ilgili bir sıkıntı yaşanacağını düşünmüyorum.*” sözleriyle sınıfındaki bir çocuğu nasıl desteklediğini örneklendirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları Kolb'un eğitimci rol profillerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları gözlemlenmiş ve çocukları desteklemeye yönelik uygulamaların sıklığı eğitimci rollere göre sınıflandırılmıştır. Eğitimci rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Eğitici rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar

	Eğitici Roller	Eğitici Alt Roller	Açıklama	f
Bilişsel Beceri	Kolaylaştırıcı	Konu ile ilgili deneyimleme	Eğitim konularını oyun/hissetme ve gerçek yaşam deneyimleri ile aktarmak	2
		Katılımcıların kendi deneyimleri	Çocukların konu ile ilgili yaşam deneyimlerini, düşüncelerini ve hislerini paylaşabildikleri bir ortam oluşturmak	1
		Yansıtma	Çocuklara devam eden gelişimleri üzerine yansıtma fırsatı vermek	-
	Konu Uzmanı	Bilginin toplanması ve analiz edilmesi	Çocukların eğitim konularını araştırıp incelemelerine fırsat vermek	1
		Bilginin ilişkilendirilmesi	Çocukların yeni soyut bilgileri geçmiş somut bilgileri ile ilişkilendirmesine olanak tanımak	-
		Bilgi kaynakları	Öğretmenin ve çocukların bilgi kaynaklarını paylaşacağı ortam sunmak	-
	Değerlendirici	Standartların belirlenmesi	Eğitim konusu ve çocukların gelişimlerine göre çocukları eğitim planlamasına dahil etmek	2
		Geribildirim	Yapıcı dönütlerde bulunmak	31
		Öz değerlendirme	Çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermek	1
	Koç	Koçluk	Gerekli olduğunda çocukları desteklemek ve yönlendirmek	17
		Öğrenme planı	Çocukları günlük ve etkinlik planlarına dahil etmek	1
		Gerçek yaşam uygulamaları	Etkinliğin sonunda gerçek yaşam deneyimi sunulması ve çocuklarla beraber değerlendirmek	-

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel becerilerini desteklerken kullandıkları eğitici rollerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, çocukların bilişsel becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç rollerine başvurmuşlardır. Kolaylaştırıcı rolünde konu ile ilgili deneyimleme (2) ve katılımcıların kendi deneyimleri (1); konu uzmanı rolünde bilginin toplanması ve analiz edilmesi (1), değerlendirici rolünde standartların belirlenmesi (2), geri bildirim (31) ve öz değerlendirme (1); koç rolünde ise koçluk (17) ve öğrenme planı (1) alt rollerine göre uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenler, **kolaylaştırıcı** rolünde **konu ile ilgili deneyimleme** alt rolünü kullanmışlar ve bu sayede çocuklara gerçek yaşam deneyimleri sunmuşlardır. Örneğin *Ö4 matematik etkinliği sırasında “6 parmak 4 çıktı, kaç kaldı” sorusuyla dikkatini çekmiş ve Selim’in parmaklarıyla denemesini sağlamıştır*. Öğretmenler, çocukların geçmiş deneyimlerini ve hislerini paylaşacakları ortamlar sağlayarak **katılımcıların kendi deneyimleri** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin *Ö1 trafik haftası ile ilgili konuşurken “Trafikte ne vardır?” diye sormuştur. Ahmet kendi deneyiminden yola çıkarak “kuyruk var” demiş ve onun deneyimi üzerine konuşmaya devam etmiştir*.

Konu uzmanı rolünde öğretmenler yalnızca **bilginin toplanması ve analiz edilmesi** alt rolünü kullanmışlardır. Bu alt rolde çocuğa bilgiyi analiz etme fırsatı vermişlerdir. Örneğin Ö1, *kitapta salyangozu hızlandırmak için ekleme yapabilecekleri bir resmi göstererek “salyangoz nasıl gidebilir” sorusuna Ahmet “bisiklet” cevabını vermiş, “motor mu daha büyük salyangoz mu” sorusuna “motor” demiş, öğretmen de “aferin” diye karşılık vermiştir.*

Ayrıca öğretmenler, **değerlendirici** rolünde **standartların belirlenmesi** alt rolünü kullanarak hem eğitim programına hem de çocukların kendi gelişimlerine uygun etkinlikler planlamış ve çocukları desteklemiştir. Örneğin Ö2, *Sami etkinliğini bitirip göstermeye geldiğinde “daha bitmemiş, şu yuvarlakları da boyaman gerekiyor” diyerek standartları belirlemiştir.* Öğretmenler, çocuklara yapıcı dönütler vererek **geri bildirim** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin *Ezgi 5 rakamını ters yazmış, Ö3 “Ezgi bak bu 5 rakamı karşıya bakacak şekilde olacak düzelt de dosyana koyalım” diyerek yapıcı geri bildirimde bulunmuştur.* Öğretmenler, çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek **öz değerlendirme** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö2 *Esra’ya “sence çizdiğin arılar ne yapıyor” diye sormuş, Esra da “bal yapıyorlar” demiş, (arılar çiçeklerin üstündeydi) “aaa peki sence yapıyorlar mı yoksa topluyorlar mı?” diyerek çizdiği resmin üzerine düşünmesini sağlamıştır.*

Koç rolünde ise öğretmenler çocukları destekleyerek ve yönlendirerek **koçluk** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö6 *her sıradan bir başkan seçerken Aylin’in oturduğu sıradan Aylin’i seçmiş, “kaç kişisiniz” diye sormuştur, Aylin parmağı ile 3 yaptığında, öğretmen “o kaç söyler misin?” demiş. Aylin söylememiş, arkadan başka bir çocuk söylemiştir, öğretmen de “bak arkadaşın kopya veriyor” demiş daha sonra ona destek olarak Aylin ile beraber “1 2 3” diye saymışlardır.* **Öğrenme planı** alt rolünü ise öğretmenler etkinlik planlarına çocukları dahil ederek kullanmışlardır. Örneğin *Aylin Ö6’ya “öğretmenim bak dinazor aç, görüyor musun onu aç, dinozoru” demiş, öğretmen de “ama orada sırayla ilgili bir şey yok” diyerek konuyla ilgili olmadığını belirtmiş ancak daha sonra beraber konu ile ilgili bir video seçmişlerdir.*

Yapılan gözlemlerden sonra öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel gelişimlerine yönelik yaptıkları uygulamalar hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular Kolb’un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriği kullanılarak tablolastırılmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri

Gelişim Alanı	Eğitici Roller	Eğitici Alt Roller	Öğretmen Sayısı (f)
Bilişsel Gelişim	Kolaylaştırıcı	Konu ilgili ile deneyimleme	3
	Değerlendirici	Geribildirim	1
	Koç	Koçluk	4

Tablo 5 incelendiğinde görüşme sırasında öğretmenlerin, göçmen çocukların bilişsel becerileri için; kolaylaştırıcı rolünde konu ile ilgili deneyimleme alt rolüyle (3 öğretmen); değerlendirici rolünde geri bildirim alt rolüyle (1 öğretmen), koç rolünde ise koçluk alt rolüyle (4 öğretmen) uygulamalar yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenler konu ile ilgili deneyimleme alt rolünde gerçek yaşamdan somut uygulamalarla çocuklara destek verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö4 “*Somutlaştırarak göstermeye çalıştım mesela orada 3 yazıyorsa 3 tane kalem koydum önüne, artı vesaire o şekilde görselleştirdiğim zaman daha rahat anladı.*”. Ayrıca Ö7 ise “*mesela 5 söylüyorum 6 söylüyorum hangisi diye soruyorum sandalyeye tek tek rakamları yapıştırdım, oturmalarını söylüyorum 5’in üzerine oturun dediğimde 5’e oturdular.*” diyerek bilişsel becerilerini desteklediklerinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenler geri bildirim alt rolünü çocuklara geri bildirim ve pekiştireç vererek uyguladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö10 “*Küçük ödüllerle, özellikle ben şey seviyorum sözel ödülleri seviyorum yani, somut ödül çok sözel ödüller. Somut ödül mesela ben yakalarına yıldız takarım, o şekilde çok maddi boyutu büyük olmayan şeyler.*” ifadesi ile çocukların davranışlarını pekiştirdiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler koçluk alt rolünde ise göçmen çocuklara tekrarlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 “*Çocuklardan farklı bir eğitim Hasan’a uygulamadım, ne konuştuysem sadece beni dinledi Hasan. Ama ben ona hep tekrar ediyordum. Mesela bir kedi resmi gösterirsek, bu kedi, miyav. Görsel gösteriyorum yani hikayelerde. İşte ev, tavşan. Bunu yaptım, tekrarlattım*” ifadeleriyle göçmen çocukların tekrarlar ve görsellerden faydalandıklarını belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenler göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalar hakkında görüş bildirirken aile katılımı süreçlerinden de bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (7 öğretmen) ebeveynlerin Türkçe bilmediğini ancak çeşitli yollarla onlarla iletişim kurmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise (3 öğretmen) ailelerin Türkçe bildiğini ve düzenli iletişim kurabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları Türkçe bilen ailelerin katılım sağlayabildiğini, Türkçe bilmeyenlerin ise çeşitli çekincelerle katılamadığını belirtmiştir. Öte yandan bazı aileler Türkçe bilmese de çözüm bulmak için çaba sarfetmiş, katılım sağlamaya çalışmışlardır. Öğretmenler de farklı şekillerde aileleri desteklemişlerdir. Örneğin Ö1 “*Türkçe bilen Arapça bilen bir tercümanla geliyorlardı buraya. Aileler sıfır Türkçeydi zaten ben tercümanı direkt arıyordum. O ona anlatıyordu, sonra bana geri dönüyordu. O şekilde iletişim kuruyorduk*” ifadeleriyle ailenin bulunduğu çözüm yolundan bahsetmiştir. Diğer bir örnekte de Ö7 “*annesini Türkçe bilmiyor ama ablası ve abisiyle iletişime geçtim. Yazışma olarak ben veliye teklifte bulundum. Arapçayı Türkçeye çevireyim dedim.*” diyerek aileyi sürece nasıl dahil ettiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler genel olarak ya ailelerin buldukları çözümlerle ya da öğretmenlerin kullandıkları stratejilerle göçmen ailelerin katılımını sağladıklarını bildirmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin ne tür uygulamalara başvurduklarını inceleyen bu çalışma, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalara katkı sağlamaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerden ve onlarla yapılan görüşmelerden elde edilen en önemli bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli stratejiler uyguladıklarıdır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları Kolb’un eğitici rol profillerine ve deneyimsel eğitim rubriğine (Evin Gencel ve diğerleri, 2021; Kolb ve diğerleri, 2014) göre incelendiğinde öğretmenlerin hem sosyal-duygusal hem de bilişsel beceriler bağlamında birçok eğitici rol profiline uygun davrandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurarken bireysel farklılıklara ve çocukların gelişim özelliklerine dikkat etmesi ve ayrıca buna uygun olarak eğitim uygulamalarını çeşitlendirmesi gerekmektedir (Tantekin Erden ve Tonga,

2020). Dikkat edilmesi gereken bireysel farklılıklardan biri çocuğun farklı bir dile sahip olması ya da farklı bir kültürden geliyor olmasıdır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Öğretmenlerin ğrenme ortamlarını düzenlerken çocukların dil, renk, ırk gibi farklı yönlerini dikkate alması onların nitelikli bir çokkültürlü eğitim vermesini sağlamaktadır (Nieto ve Bode, 2008). Böylece ocuklarla iyi bir iletişim kuran ğretmen, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etki bırakır (Evcin ve Zembat, 2021). Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulması, az temsil edilen gruplardaki çocukların eğitime katılımının sağlamasının yanında tüm çocukların eşit, kapsayıcı ve demokratik toplumda etkin katılım göstermelerini de geliştirir (Banks, 2009). Çocukların ğrenmesinde kültürel değer ve bilgilerinin, aile yapılarının ve deneyimlerinin öğrenme süreçlerine entegre edilmesinin olumlu etki ettiği bilinmektedir (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Kapsayıcı eğitim, sınıftaki tüm çocukların eğitim hakkını kapsamlı stratejiler ve eğitim etkinlikleri aracılığıyla elde etmesini gerektirmektedir (Eren, 2019).

Göçmen ocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan uygulamalar ve öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sıklıkla çocuklara geri bildirim verdiği ve koçluk yaptığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler, çocuklara yapıcı dönütler vererek ve gerekli gördüklerinde çocukları yönlendirerek göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde en çok geri bildirim ve koçluk rolünü kullanmalarının nedeni göçmen çocukların yaşadıkları dil sorununu en aza indirmek olabilir. Nitekim okul öncesi öğretmenlerine göre göçmen çocuklar toplumda çoğunlukla konuşulan dilde yeterliliğinin az olmasından dolayı sıklıkla zorluk yaşamaktadırlar (Esen ve Yazıcı, 2011; Gürgah Oğul ve Telli, 2023; Szente ve diğerleri, 2006). Öte yandan dil konusunda yaşanan bu zorluğun çocuğa etkileri çokkültürlü eğitim modeli ile azaltılabilir. Geri bildirim rolünü kullanırken öğretmenler göçmen çocuklara bireysel ve yapıcı dönütler vererek çocukların ilgilendiği etkinliğe ya da sosyal duruma tekrar odaklanmalarını ve üzerine düşünmelerini sağlamışlardır. Çokkültürlü eğitimde çocuklarla eşit miktarda diyalog kurulması, onlara eşit fırsatlar verilmesi ve akran öğrenmesinin desteklenmesi gibi faktörler çok önemlidir (Gorski, 2006). Sinkkonen ve Kyttil'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmenler çokkültürlü eğitimi geliştirmek için işbirlikli öğrenme modellerini benimsediklerini ve dil gelişimi için rol model olarak akran öğrenmesini desteklediklerini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada koçluk rolünde öğretmenler göçmen çocuklarla bireysel olarak ilgilenmiş, onları kendilerini ifade etmeye teşvik etmiş ve akran öğrenmesi konusunda desteklemişlerdir. Benzer şekilde McDevitt'in (2021) yaptığı çalışmada öğretmenler özellikle dil edinimi konusunda çocuklarla birebir iletişime geçmiş ve onları desteklemişlerdir. Bahsi geçen çalışmada, öğretmenlerin etkinlik ve oyun zamanlarında çocuklarla yerel dil alıştırması yaptıkları bulunmuştur.

Çalışmadan elde edilen diğer bulgu ise öğretmenlerin sosyal-duygusal ve bilişsel becerileri geliştirmek amacıyla konu uzmanı eğitici rolüne neredeyse hiç başvurmamış olmalarıdır. Konu uzmanı rolü içeriği gereği daha soyut düşünme, bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerilerinin sunulduğu bir rol çeşididir. Ayrıca konu uzmanı rolünde eğitimci daha otoriter, konuyu dersler ve metinler aracılığıyla aktaran bir özelliğe sahiptir (Kolb ve diğerleri, 2014). Mevcut çalışmada yaş grubunun küçük olması ve okul öncesi eğitimin doğası gereği öğretmenlerin ocuk merkezli etkinlikler uygulamaları, konu uzmanı rolüne daha az başvurmalarına sebep olmuştur. Benzer şekilde Gürgah Oğul ve Telli'nin (2023) göçmen çocukların matematik öğrenme süreçleri ile ilgili yaptığı çalışmada da okul öncesi ğretmenlerinin düzenleyici ve kolaylaştırıcı rolleri kullandıkları grlmştir. Korkut'un (2023) yaptığı çalışmada ortaokul ğretmenlerinin matematik ğretimi için eğitici rol profilleri

incelenmiş, öğretmenlerin en sık başvurdukları rollerden birinin konu uzmanı rolü olduğu görülmüştür. Bahsi geçen çalışmada yaş grubunun büyük olması ve matematik eğitimi üzerine odaklanması konu uzmanı rolünü ön plana çıkarmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri de uygulamalarına yönelik gözlemlerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin görüşlerinin uygulamalarıyla paralellik göstermesi, sınıftaki göçmen çocukların uyum sağlaması ve becerilerinin en üst düzeye ulaşması konusunda izledikleri yolun farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç halinde hangi stratejilere başvuracağını bilmesi, verdiği eğitimin daha etkili sonuçlar doğurmasına yardımcı olmaktadır. Mevcut çalışmanın bulgularına uyumlu olarak Gürgah Oğul ve Telli'nin (2023) yaptığı güncel bir çalışmada da okul öncesi öğretmenleri göçmen çocukların gelişim düzeyinin farkında olduğu, öğretmenlerin sınıfında göçmen çocuk olduğunu ilk öğrendiği andan itibaren çeşitli destekleyici uygulamalara başvurdukları görülmüştür. Benzer şekilde Karslı Çalamak ve diğerleri (2022) GÖÇ-MAT projesinde öğretmenlerin, göçmen çocukların öğrenme süreçlerinde işbirlikli öğrenme, çoklu temsillerin kullanımı ve kültürel öğelerin eğitime dahil edilmesi konularında farkındalık sahibi oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, yapabilecekleri sınırlı olsa da göçmen çocuklarla ilgili olarak karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenler gerektiğinde çeviri programlarından, beden dilinden, destek personelinden faydalanmakta, eğitim programlarını yeniden düzenlemekte ve etkinlik planlarını göçmen çocuklara uyarlamaktadırlar (Alabay ve Ersay, 2020). Diğer yandan, yapılan görüşmelerde öğretmenlerin değinmemiş olmalarına rağmen sınıf içinde bazı eğitici rollere de başvurdukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklerken kolaylaştırıcı rollerden özellikle konu ile ilgili deneyimleme alt rolüne sıklıkla başvurmuşlardır. Kolaylaştırıcı rolde öğretmenler, daha öğrenen merkezli bir yaklaşım benimsemekte, onların sorumluluk almasını ve karar verme becerilerini desteklemektedir (Evin Gencel, 2013).

Öğretmenlerin çocukların hem sosyal-duygusal hem de bilişsel gelişimlerine yönelik yaptıkları uygulamalara bakıldığında benimsedikleri eğitici rol profillerinin çeşitli olmasına rağmen genellikle birbirine paralellik gösterdiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, okul öncesi öğretmenleri çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek üzere yaptıkları etkinliklerde kullandıkları eğitici rol profillerinin birbirinden çarpıcı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için yaptıkları uygulamalarda kolaylaştırıcı, değerlendirici ve koç rollerinde; bilişsel becerilerini destekleyebilmek için yaptıkları uygulamalarda kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç rollerinde uygulamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların geldikleri kültürel altyapı çeşitli olsa da gelişimlerini bir bütün olarak ele aldıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca mevcut çalışmada öğretmenler çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerine gerektiğinde ebeveynleri de dahil etmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre dil bilmeyen aileler, dil bilenlere göre daha çekingen olup daha az katılım göstermektedirler. Öğretmenler daha az katılım gösteren aileleri sürece dahil etmek için çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Çocuklar okulda olduğu kadar evde de öğrenmelerini destekleyebilecek yetişkinlerle birliktelerdir (Gürgah Oğul ve Aktaş Arnas, 2020). Crosnoe ve Ansari (2015) göçmen çocukların ebeveynlerinin hem aile katılım etkinliklerine hem de öğrenme faaliyetlerinin evde desteklenmesine daha az katkıda bulunduklarını belirtmiş olmalarına rağmen mevcut çalışmada Türkçe bilen ailelerin katılım sağladığı, bilmeyenlerin ise desteklendiği takdirde katılım sağlayabildikleri belirlenmiştir. Mevorach (2008) yaptığı

Çalışmada rretmenlerin, göçmen çocukların ev ortamında daha az desteklendiğini fark edip okul ortamında daha destekleyici çalışmalar düzenlediklerini bulmuştur. Mevcut çalışmada rretmenlerin katılımda güçlük çeken ailelerin eğitime dahil olmasını sağlayacak çeşitli yollar denemesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu alışma göçmen çocuklarla yapılan sınıf içi uygulamalara ışık tutmasına rağmen bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak, çalışma yalnızca göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerine odaklanmıştır. Göçmen ocukların yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında daha sonra yapılacak çalışmalarda, rretmenlerin diğer gelişim alanlarını desteklemek adına ne tür uygulamalar yaptıkları irdelenebilir. İkincisi, bu çalışma 10 rretmenin sınıftaki uygulamalarını ele almıştır. Daha sonraki çalışmalarda iyi uygulamalara sahip daha az sayıda rretmenin göçmen çocuklarla yaptığı uygulamalar derinlemesine incelenebilir. Üçüncüsü, bu çalışmada gözlemlerin kamera ile kayıt altına alınmasına izin vermeyen rretmenlerin sınıflarında araştırmacılarından biri sürekli kayıt yoluyla gözlem yapmıştır. Her sınıfta görüntü kaydı alınamadığından dolayı bu çalışma araştırmacının yazılı gözlem kayıtları ile sınırlıdır. Dördüncüsü, bu çalışmada göçmen ocukların Türkçe dil yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla doğrudan bir ölçüm yapılmamış ve çocukların biri dışında hiçbiri doğrudan Türkçe ğrenmeye yönelik bir eğitim almamışlardır. Bu alışma, rretmenlerin çoğunlukla daha önce Türkçe ğrenmeye yönelik dil eğitimi almamış çocuklar için yaptıkları sınıf içindeki uygulamalar ile sınırlıdır. Son olarak, bu çalışmanın verileri yalnızca rretmenden elde edilmiştir. İleride yapılacak olan çalışmalar göçmen çocukların ailelerinden de bilgi alarak sınıf içi uygulamalar konusunda çok yönlü bir çıkarım yapılabilir.

Sonuç olarak, gn olumsuz etkileriyle erken yaşlarda karşılaşan çocuklar için okul önemli bir ortamdır. Bu alışma, rretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak desteklenmesi için onlara çeşitli fırsatlar sunduğunu doğrulamaktadır. rretmenlerin sınıfta başvurduğu uygulamaların niteliği, göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel öğrenme açıklarını gidermek açısından önem arz etmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Nur Hilal TELLİ DEMİR: Kavramsallaştırma, verilerin toplanması, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, makalenin yazımı.

Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OğUL: Kavramsallaştırma, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, makalenin yazımı

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmaya değerli zamanını ayırarak katkıda bulunan okul yöneticileri, rretmenler ve çocuklara teşekkür ederiz. Ayrıca bu çalışmayı destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların herhangi bir kişi ya da kuruluş ile çıkar atışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., Noor, N. M., & Una Global Evaluation Group. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Akan, D., Başar, M., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Akay, B., Aydın, D. & Şahin, N. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 7(1), 8-14. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/253452/goc-olayinin-cocuk-sagligi-uzerine-etkileri> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 7(14), 37-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademik-hassasiyetler/issue/58511/801065> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aktaş Arnas, Y. (2018). *Okul öncesi eğitimde fen eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Alabay, E., & Ersay, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.699738> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ansari, A., & Crosnoe, R. (2015). Immigration and the interplay of parenting, preschool enrollment, and young children's academic skills. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 382. <https://doi.org/10.1037/fam0000087> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780> adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/leter.537817> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın Güngör, T., & 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/tr/pub/issue/63058/831809> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bahar, H. H., & Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s11m> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102861> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016167> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Brown, P., E. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30395> adresinden 11.02.2024 tarihine erişilmiştir.

- Bulgarelli, D., & Molina, P. (2016). Social cognition in preschoolers: Effects of early experience and individual differences. *Frontiers in Psychology*, 7(1762), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01762> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bütün, E., & Mercan Uzun, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1, 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Crosnoe, R., & Ansari, A. (2015). Latin American immigrant parents and their children's teachers in U.S. early childhood education programmes. *International Journal of Psychology*, 50(6), 431-9. 10. <https://doi.org/10.1002/ijop.12173> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlilik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/49680/589679> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Erol, D., & Savaş, Ö. (2022). Okulöncesi dönemdeki risk altındaki çocuklar: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 239-258. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10815> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Esen, E., & Yazıcı, Z. (2011). *Onlar bizim hemşehrimiz: Uluslararası göç ve hizmetlerin kültürlerarası açılımı*. Siyasal Kitabevi.
- Evcin, S., & Zembat, R. (2021). Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine etki eden faktörler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 220-232. <https://doi.org/10.29228/tead.14> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 635-648. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1883029403_036EvinGencel%C4%B0ke-635-648.pdf&key=16620 11.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Evin Gencel, İ., Erdogan, M., Kolb, A.Y. & Kolb, D. A. (2021). Rubric for experiential training. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 188-211. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.13> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Geçici Koruma Yönetmeliği 3/1/2014. *Resmi Gazete*. (Sayı: 28871). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gonzalez, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. (2001). Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 115- 132. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_7 adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Goodwin, A. L. (2016). Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children. *Educational Studies*, 53(5), 433-449. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1261028> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Gorski, P., C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/14675980600693830> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212123> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F. (2020). *Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Gürgah Oğul, İ. (2020). *Okul öncesi çocukların matematik gelişimlerinin ev ve okul matematik çevresi bağlamında incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gürgah Oğul, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2020). Erken dönemde matematik konuşmaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 186-199. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341171> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gürgah Oğul, İ., & Telli, N. H. (2023). Preschool teachers' opinions on the mathematics learning process of immigrant children. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 408-428. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1228637> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Jafari, K. K., Tonça, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. <https://doi.org/10.31805/acjes.479232> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133+. https://met512.weebly.com/uploads/4/2/2/5/42253875/anas_article_re-vygotsky_constructivism.pdf adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karslı Çalamak, E., & Erdemir, E. (2019). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(2), 216-246. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332119> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karslı, E., Olkun, S., & Sözen Özdoğan, S. (2022). Çokkültürlü sınıflarda matematik eğitimi: öğretmen uygulamaları üzerine bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 123-155. <https://doi.org/10.18039/ajesi.926493> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2021). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 924–939. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1979670> adresinden 17.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kızılkaya, O. & Ekici, G. (2022). Views of secondary school students on the adaptation of Syrian migrant students in educational environments. *The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 9 (34), 115-131. https://tidsad.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=63900 adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The experiential educator: principles and practices of experiential learning*. Experience Based Learning Systems, Inc.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator the educator role profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204–234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In s. J. armstrong & c. V. Fukami (e ds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp. 42–68). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Korkut, B. (2023). *Kolb eğitici rol profillerine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitici rollerinin öğretim süreçlerine yansımalarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Köksal Akyol, A. (2019a). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Anı Yayıncılık.
- Köksal Akyol, A. (2019b). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Anı Yayıncılık.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59(4), 986–992. <https://doi.org/10.2307/1130265> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Macun, B., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekasını desteklemede öğretmenin rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(14), 951- 964. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9947> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- McDevitt, S., E. (2021). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 123-142, <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1818650> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Basımevi.
- MEB (2022). *Eğitim-Öğretim* Yılı Verileri. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Mevorach, M. (2008). Do preschool teachers perceive young children from immigrant families differently? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(2), 146-156, <https://doi.org/10.1080/10901020802059508> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Öçal, T. (2015). *Okul öncesi öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmede öğretmenlerin rol ve sorumlulukları*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ördek İnceoğlu, S., Gürgah Oğul, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2017). *Suriyeli ebeveynler ile okul öncesi dönemde aile katılım uygulamaları*. 5. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Parke, R. D., & Gauvain, M. (2009). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. (7th edition). McGraw-Hill Education.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th edition). Sage.
- Sağlam, T. Ç., & Beştepe, N. E. (2018). Yaratıcı drama yöntemiyle farklı kültürleri tanıma ve bir arada yaşama çalışmaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 85-100. <https://doi.org/10.21612/yader.2018.006> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.975386> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sinkkonen, H. M., & Kytälä, M. (2014) Experiences of finnish teachers working with immigrant students, *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Strickland, M. J., Keat, J. B., & Marinak, B. A. (2010). Connecting worlds: Using photo narrations to connect immigrant children, preschool teachers, and immigrant families. *School Community Journal*, 20(1), 81-102. <https://www.adi.org/journal/ss10/stricklandkeatmarinakspring2010.pdf> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15–20. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Tantekin Erden, F., & Tonga, F. E. (2020). Okul ncesi ğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin görüşleri: Matematik ğretimi, cinsiyet farklılıkları, öğretmenin rolü. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 845-862. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.698618> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Temel, Z. F., rdek İnceoğlu, S., & Gürgah Oğul, İ. (2017). Suriyeli mülteci çocukların göç sonrası uyum süreci. 5. Uluslararası Erken ocukluk Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Topçuoğlu, R. A. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar–yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen ocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 89-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797693> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Uluslararası G rgt (2009). *G terimleri sözlüğü*. Uluslararası G rgt.
- Urquia, M., Fafard St-Germain A. A., Godoy, M., Brownell, M., Janus, M. (2023). Child development of kindergarten immigrant and non-immigrant boys and girls in Manitoba, Canada. *European Journal of Public Health*, 33(Supplement_2), ckad160-1620. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.1620> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların gle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. Disiplinlerarası G ve G Politikaları Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Yener, G., & Doğutaş, A. (2024). Okul yönetici ve ğretmenlerinin göçmen ve yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 54-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3183924> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Children who have to experience migration face many problems. The most prominent of these problems are language, social adaptation and learning problems (Atasoy iek, 2017; Arslan & Ergül, 2022; Szente, Hoot, & Taylor, 2006). Teachers have important roles in reducing the difficulties faced by migrant children and facilitating their adaptation to school. Teachers can improve children's skills by guiding them during the activities they prepare taking into account their individual differences (al, 2015). Preschool teachers contribute to the development of children both cognitively and socially. Teachers can reduce the effects of the disadvantaged situation of immigrant children by making various practices to develop these skills.

The importance of the research is that although studies on the education of migrant children generally focus on the difficulties experienced by children and their families, the role of teachers in supporting the development of these children has not been sufficiently examined. This study aims to increase what is known in this field by observing teachers' practices to support the social-emotional and cognitive development of migrant children in their classrooms.

For this purpose, the following questions were answered:

1. What are the practices of preschool teachers to support the social-emotional development of immigrant children in their classrooms?
2. What are the practices of preschool teachers to support the cognitive development of immigrant children in their classrooms?

Method

In the current study, a case study from qualitative research designs was used. The study group consists of 10 preschool teachers working in preschool institutions affiliated with the Ministry of National Education in Isparta in the 2022-2023 academic year and 27 immigrant children aged 4-6 studying in their classes. The data of the study were obtained through observations and semi-structured interviews. Observations were carried out in 10 different classrooms for two months at 5 different times for 60 minutes. During the observations, the first 5 observations were recorded with a camera in the classrooms of two teachers who allowed camera recording. Since the remaining classrooms did not consent to camera, one of the researchers recorded the observations with the running recording method. When the observations were over, semi-structured interviews were conducted with the teachers. Interview questions were prepared by the researchers. One-to-one interviews were conducted in a room where the participant teachers would not be distracted. The interviews were recorded with a camera and then transcribed and made ready for analysis. Kolb's educator role profiles and experiential training rubric (Evin Gencil et al., 2021) were used to analyse the data. Descriptive analysis method was used to analyse the data.

Findings

The findings showed that preschool teachers used various practices to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children. Teachers used facilitator, standard-setter/evaluator and coach roles to support children's social-emotional skills. In

addition, they also used the roles of facilitator, subject expert, standard-setter/evaluator and coach to support children's cognitive skills.

The most frequently used educational roles of teachers to support immigrant children's social-emotional skills were coach and standard-setter/evaluator. Under the coach role, the coaching sub-role (47 cases), which supports and guides children, and under the standard-setter/evaluator role, the feedback sub-role (33 cases) were the prominent practices. On the other hand, teachers used standard-setter/evaluator role most frequently to support children's cognitive skills. Under the standard-setter/evaluator role, the feedback sub-role (31 cases) was used most frequently. After the standard-setter/evaluator role, the most frequently used role was the coaching (17 cases) role. Teachers also used the role of subject matter expert in cognitive skills support processes, unlike social skills. Teachers' views were in parallel with the observations. In addition, although immigrant parents had various difficulties in family involvement processes, teachers found various solutions to communicate with children's families. Teachers communicated with families through interpreters and other Turkish-speaking family members.

Discussion and Conclusion

This study, which examines what kind of practices teachers use to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children, contributes to the studies on teachers' practices in the classroom. The most important finding of this study was that the teachers participating in the study apply various strategies to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children in their classrooms. When the classroom practices of the teachers were analysed according to Kolb's educator role profiles and experiential training rubric (Kolb et al., 2014; Evin Gencil et al., 2021), it was found that the teachers acted in accordance with many educator role profiles in the context of both social and cognitive skills. Preschool teachers' good communication with children has a good effect on both academic and social-emotional aspects (Evcin & Zembat, 2021). Teachers should communicate with children by paying attention to their individual differences and organise the educational environment accordingly (Tantekin Erden & Tonga, 2020).

When the practices to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children were analysed, it was found that teachers frequently gave feedback and coached children. This finding shows that teachers tried to improve the social and cognitive skills of immigrant children by giving constructive feedback to children and guiding them when necessary. The reason why teachers mostly used feedback and coaching roles in the education of immigrant children may be to minimise the language problem experienced by immigrant children. When using the feedback role, the teachers gave individual and constructive feedback and corrections to the immigrant children, enabling them to refocus and reflect on the activity or social situation they were interested in. In multicultural education, factors such as equal dialogue with children, giving them equal opportunities and supporting peer learning are very important (Gorski, 2006).

The opinions of the teachers in this study also support the findings obtained from the observations of their practices. The fact that the teachers' opinions are in parallel with their practices shows that they are aware of the way they follow in order for the immigrant children in the classroom to adapt and reach the highest level of their skills. Teachers who know which tactics to employ in times of need assist the education they deliver achieve more effective results. In a recent study conducted by Gürgah Oğul and Telli (2023), preschool teachers were

aware of the developmental level of immigrant children. Teachers resorted to various supportive practices from the moment they first learnt that there were immigrant children in their class.

Teachers also stated that they pay attention to involve parents in the social and cognitive development processes of children when necessary. According to the teachers, families who do not speak Turkish are more timid and less involved than those who speak Turkish. Teachers used various strategies to involve the less involved families in the process. Children are with adults who support their learning at home as well as at school (Gürgah Oğul & Aktaş Arnas, 2020). Although Crosnoe and Ansari (2015) stated that parents of immigrant children contribute less both in family involvement activities and in supporting learning activities at home, in the current study, it was found that families who speak Turkish participate and those who do not speak Turkish can participate if they are supported.

Another finding obtained from the study is that teachers almost never applied to the subject expert role in order to develop social-emotional and cognitive skills. The subject expert role is a type of role in which more abstract thinking, analysing and synthesising skills are presented. In addition, in the subject expert role, the educator is more authoritative and conveys the subject matter through lectures and texts (Kolb et al., 2014). In the current study, the fact that the participants were so young and the teachers implemented child-centered activities due to the nature of preschool education caused them to apply to the subject expert role less frequently. Korkut's (2023) study evaluated the educational role profiles of secondary school teachers for mathematics teaching, and it was discovered that one of the most commonly used teacher roles was that of subject expert. The fact that the ages of children were older and the focus on mathematics education brought the role of subject expert to the forefront.

Although this study sheds light on teachers' classroom practices with immigrant children, it has some limitations. First, the study focused only on the social-emotional and cognitive skills of migrant children. Considering the difficulties experienced by migrant children, future studies can examine what kind of practices teachers use to support other areas of development. Second, this study analysed the classroom practices of 10 teachers. In future studies, the practices of fewer teachers with good practices with migrant children can be analysed in depth. Third, one of the researchers made observations by running record in the classrooms. This study is limited to the written observation records. Fourthly, except for one for the children, none of them received any training to learn Turkish. This study is limited to the classroom practices that the teachers carried out for children who had not received any Turkish language training mostly. Lastly, the data of this study were obtained only from the teacher. Future studies can obtain information from the families of immigrant children and make a multifaceted inference about classroom practices.

In conclusion, school is an important environment for children who encounter the negative effects of migration at an early age. This study confirms that teachers offer various opportunities to migrant children to support their social-emotional and cognitive development. The quality of the practices used by teachers in the classroom is important in terms of addressing the social-emotional and cognitive learning deficits of immigrant children.

Contribution Rate of the Researchers

Nur Hilal TELLİ DEMİR: Conceptualisation, data collection, data analysis, reporting of findings, writing the article.

Dr. İrem GÜRGAH OğUL: Conceptualisation, data analysis, reporting of findings, writing the article

Support and Acknowledgment

We would like to thank the school administrators, teachers and children who contributed to this study by giving their valuable time. We would also like to thank TUBITAK for supporting this study.

Statement of Conflict of Interest

The researchers who conducted this study have no conflict of interest with any person or organisation.



DOI: 10.18039/ajesi.1540519

The Contribution of Visual Designs Created Through Artificial Intelligence to Cultural Transmission¹

Sevda CEYLAN-DADAKOĞLU², Hülya İZ-BÖLÜKOĞLU³

Date Submitted: 29.08.2024

Date Accepted: 07.04.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

This research aims to investigate the contribution of visual designing with artificial intelligence in art lessons to cultural transmission. In order to realize this aim, qualitative research was conducted with 16 students studying in the 11th grade of a public school in Ankara. First of all, the students discovered programs that allow them to make visual designs with artificial intelligence. Then, they conducted a literature review on Aşık Veysel, an important personality of Turkish Folk Culture, who was included in the UNESCO commemoration and celebration program for the 50th anniversary of his death in 2023. In line with the information obtained, visual designs related to Aşık Veysel were created through text-based artificial intelligence programs that can make visual designs. When the literature research and visual designs with artificial intelligence were completed, a opinion form was held with the participating students. Based on the findings obtained from the opinion form, findings were obtained about the ease of producing visual designs with artificial intelligence and the difficulties caused by artificial intelligence, as well as the effectiveness of the theoretical research conducted. As a result of this research, it was observed that students gained knowledge about Aşık Veysel's life, personality, philosophy and art.

Keywords: Aşık Veysel, visual design, cultural transfer, art education, artificial intelligence

Cite: Ceylan-Dadakoğlu, S., & İz-Bölükoğlu, H. (2025). The contribution of visual designs created through artificial intelligence to cultural transmission. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 413-445. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1540519>



¹. A part of this research was presented as an oral presentation at the InSea World Congress held in Çanakkale between 4-8 September 2023.

² (Corresponding author) PhD, Ministry of Education, Türkiye, svdeylul@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-2583-6368>

³ Prof, TOBB ETÜ, School of Architecture and Design, Visual Communication Design, Türkiye, hibolukoglu@etu.edu.tr , <https://orcid.org/0009-0000-7577-819X>

⁴ This study was carried out with the approval of Anadolu University Ethics Committee dated 02.07.2024 and numbered 746748.



DOI: 10.18039/ajesi.1540519

Yapay Zekâ Aracılığıyla Oluşturulan Görsel Tasarımların Kültürel Aktarıma Katkısı¹

Sevda CEYLAN-DADAKOĞLU², Hülya İZ-BÖLÜKOĞLU³

Gönderim Tarihi: 29.08.2024

Kabul Tarihi: 07.04.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma, görsel sanatlar derslerinde yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kültür aktarımına katkısını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için Ankara'da bir devlet okulunun 11. sınıfında öğrenim gören 16 öğrenci ile nitel bir araştırma yürütülmüştür. Öğrenciler öncelikle yapay zekâ ile görsel tasarım yapmalarını sağlayan programları keşfetmiştir. Ardından, 2023 yılında ölümünün 50. yılı dolayısıyla UNESCO tarafından anma ve kutlama programına alınan Türk Halk Kültürünün önemli şahsiyetlerinden Aşık Veysel hakkında literatür taraması yapmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda görsel tasarım yapabilen çeşitli yapay zekâ programları aracılığıyla Aşık Veysel ile ilgili görsel tasarımlar oluşturulmuştur. Literatür araştırması ve yapay zekâ ile görsel tasarımlar tamamlandığında, katılımcı öğrencilere görüş formu uygulanmıştır. Görüş formundan elde edilen bulgulardan hareketle yapay zekâ ile görsel tasarımlar üretmenin kolaylığı ve yapay zekânın neden olduğu zorlukların yanı sıra uygulama süresince yapılan teorik araştırmanın önemi hakkında da bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Aşık Veysel'in hayatı, kişiliği, felsefesi ve sanatı hakkında bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir. Ayrıca yapay zekâ programlarıyla görsel tasarımlar yapmanın kültür aktarımına olumlu katkı sağladığı ortaya konulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Aşık Veysel, görsel tasarım, kültürel aktarım, sanat eğitimi, yapay zekâ

Atıf: Ceylan-Dadakoğlu, S. ve İz-Bölükoğlu, H. (2025). Yapay Zekâ Aracılığıyla Oluşturulan Görsel Tasarımların Kültürel Aktarıma Katkısı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 413-445. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1540519>



¹. Bu araştırmanın bir kısmı 4-8 Eylül 2023 tarihleri arasında Çanakkale'de düzenlenen InSea Dünya Kongresi'nde sözlü sunum olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, svdeylul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2583-6368>

³ Prof, TOBB ETÜ, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, Türkiye, hibolukoglu@etu.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0000-7577-819X>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 02.07.2024 tarih ve 746748 sayılı Etik Kurul Onayı gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Yapay zekâ ile ilgili teknolojiler, görsel sanatlardaki araştırma ve yaratıcı tasarım uygulamalarının doğasını büyük ölçüde dönüştürmektedir. Teknoloji ve yaratıcılık arasındaki ilişki günden günde derinleşmekte, araştırma ve tasarım alanlarında yapay zekâ destekli uygulamaların sayısı artmaktadır (Cetinic ve She, 2022). Sanat alanında, görsel ve işitsel algıların taklidine dayalı yapay zekâ üretimi; birden fazla disiplinin üretken (generatif) sanat ile üretiminden, bilinçli yönlendirmelerle elde edilen halüsinasyon benzeri özgün yapay zekâ üretimlerine kadar birçok çalışmanın yapıldığı bir alandır (Güney ve Yavuz, 2020). Liu (2023), birkaç yıl öncesine kadar sadece insanların sanat yaratabildiğinin düşünüldüğünü ve insanlığın “sanatın ölümü” nü düşündüğü son zamanlarda yapay zekânın sanat yaratma konusunda parlayan bir yıldız olduğunu öne sürmektedir. Örneğin, yapay zekâ ve derin öğrenme kullanarak fotoğrafları sanatsal çalışmalara dönüştüren Prisma ([http-1](http://1)) ve çizilen eskizleri otomatik olarak tamamlayan AutoDraw3 uygulaması yapay zekânın sanat alanındaki yaratıcı kullanımını göstermektedir (Ertürk ve Üzümcü, 2022). DALL-E, Starry AI ve Stable Diffusion gibi platformlar ise metin tabanlı içerikleri gerçekçi görseller haline getirebilmektedir (Mbalaka, 2023; Dehouche ve Dehouche, 2023; Hunt, 2023). Yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın boyutları o kadar ilerlemiştir ki; Colorado Eyalet Fuarı’nın her yıl yaptığı geleneksel sanat yarışması dijital sanat kategorisinde birincilik ödülü yapay zekâ ile yaratılan bir sanat eserine verilmiştir. Jason M. Allen eserini metin satırlarını hiper gerçekçi grafiklere dönüştüren bir yapay zekâ programı olan Midjourney ile yaratmıştır (Roose, 2022).

Görsel 1

Jason Allen tarafından yapay zekâ aracılığıyla ile yaratılan Théâtre D’opéra Spatial isimli çalışma, 2022.



Yapay zekâ teknolojilerinin sanat alanındaki yaratıcı kullanımları artarken, bu gelişmeler sanat eğitime de yansımakta öğrencilerin yaratıcılığını ve yeteneklerini geliştirmelerini desteklemektedir. Örneğin fotoğraf düzenleme uygulamalarında, klasik resimlerin yeniden üretimlerinde, oyun tasarımlarında yapay zekânın kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle derin öğrenme teknikleriyle resim, müzik, şiir gibi veri tabanları kullanılarak yaratıcı ve estetik sanatsal çalışmalar üretilebilmektedir. Midjourney, Dall-E, Stable Diffusion gibi yazılımlar, sanatçıların veya sanat akımlarının tarzını kopyalayarak metinden hiper realist görüntüler yaratabilmektedir (Yakar, 2020). Yapay zekâ farklı tarzlarda ve benzersiz resimler üreterek, yaratıcı çıktılar üretme potansiyelini ortaya koymaktadır (Chen ve Chen, 2023). Bu

sayede, yapay zekâ sanat eserlerinin yaratım sürecine yeni bakış açıları getirerek, öğrencilerin tasarım fikirlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır (Vartiainen ve Tedre, 2023).

Yapay zekâ sanat eğitiminde yalnızca yaratıcı bir araç olmanın ötesine geçerek, sanat eserlerinin analizi konusunda da rol oynamaktadır. Sanat eserlerinin stil, tür ve sanatçısını öğrenerek, anlamsal ve estetik açıdan analiz yapabilen yapay zekâ, müze, galeri ve dijital sanat arşivlerinin düzenlenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu algoritmalar, sanat tarihi çalışmalarında da kullanılabilir. Bu çerçevede yapay zekâ destekli sanat eğitiminin, öğrencilerin sanat eserlerini tanımlamaları ve sınıflandırmalarına yardımcı olabileceği öne sürülmektedir (Saleh vd., 2014; Yakar, 2020; Chiu vd., 2022).

Yapay zekânın sanat alanındaki bu analitik ve eğitsel katkıları, aynı zamanda müze ve galerilerde interaktif deneyimlerin oluşturulmasıyla sanatın dijital platformlara taşınmasına da olanak tanımaktadır. Sanat galerileri, müzeler ve müzayedeler artık sanal sergiler, hologramlar ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojileri kullanarak geleneksel sanat eserlerini dijital yüzeylerde sergilemektedir (Kılıç, 2022). Sanal gerçeklik ve makine öğrenimi araçlarının daha erişilebilir hale gelmesi (Ciecko, 2017), müzelerde yapay zekâ destekli interaktif sanat deneyimlerini mümkün kılmaktadır. Arslan (2020) bu teknolojilerin klasik anlayışın ötesinde aktif ve üretken katılımcı etkileşimi sağladığını belirtirken, Cetinik ve She (2022) de yapay zekânın küratörlük, sergileme ve satış süreçlerinde giderek artan önemini vurgulamaktadır.

Yapay zekâ ve dijital teknolojilerin sanat dünyasına sunduğu yenilikler, sanat eserlerinin sergilenmesinden küratöryel süreçlere ve sanat eğitime kadar geniş bir yelpazede etkili olmaktadır. Hutson ve Cotroneo (2023), yapay zekânın görsel sanatlarda yaratıcı problem çözme için önemli bir araç olduğunu belirterek, sanatsal yaratıcılığı geliştirme konusundaki çok yönlü rolünü vurgulamakta ve yapay zekânın sanat eğitime entegrasyonunu savunmaktadır. Sanatsal uygulamalarda yaygın olarak kullanılan yapay zekâ destekli algoritmaların, sanat eğitiminde bir araç olarak kullanımı kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla yapay zekânın sanat eğitimindeki kullanımı ve kültürel aktarım süreçlerine katkısını incelemek araştırmamızın problem durumu içerisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda, yapay zekâ teknolojilerinin sanat eğitiminde bir araç olarak kullanımı, yalnızca sanatı ve yaratıcılığı desteklemekle kalmayıp aynı zamanda kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarımında da önemli bir rol oynayabilir.

Kültürel miras, toplumların sanattan bilime kadar pek çok alandaki yaratımlarını içermekte hem somut hem de soyut değerleri kapsamaktadır (UNESCO, 1982). Melanlıoğlu (2010) kültür aktarımını, milletin kültürel öğelerin yeni kuşaklara anlatılması, kavratılması ve benimsetilmesi olarak tanımlamıştır. Anadolu'nun zengin kültürel mirasa sahip olması ve kültürel mirasın aktarımı yoluyla varlığını koruması (Özdemir, 2023) toplumun değerlerini ve ideal bireyi yaratmasında önemlidir (Üstün ve Demirtaş, 2023). Bütün bu değerleri gelecek kuşaklara taşıyan araçlardan birisi de kuşkusuz ki Görsel Sanatlar eğitimidir. Görsel sanatlar dersi öğretim programında bir öğrenme alanı olarak tanımlanan kültürel miras (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2018), sanat eğitiminin kültür aktarımında önemli bir işlevi olduğunu göstermektedir. Son zamanlarda popülerliği artan yapay zekâ destekli uygulamaların kültür aktarımında kullanılabileceği düşünülmektedir. Chen ve Chen (2023) kültürel unsurları keşfetmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanan öğrencilerin, kültürel miraslarını daha iyi anlayabileceğini ifade etmektedir. Sanat eğitiminin kültür aktarımındaki önemli işlevi göz önünde bulundurularak, bu araştırmada 20. yüzyılın en önemli halk ozanlarından Âşık Veysel'i yeni nesile tanıtmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Âşık Veysel gibi kültürel figürlerin yapay

zekâ araçlarıyla tanıtılması ve eğitimde nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceği konusunda öneriler geliştirmek, araştırmanın odak noktalarındandır.

Görsel 2

"I'm going day and night" 6 No.lu öğrenci



Görsel 3

Tarlada yürüyen yaşlı ozan. 11 No.lu Öğrenci



Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, görsel sanatlar dersinde yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kültür aktarımına katkısını araştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Katılımcıların Aşık Veysel ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?
- 2- Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya ve kültür aktarımına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Vartiainen ve Tedre (2023), yapay zekânın tasarım ve teknoloji eğitiminde değer ve becerileri nasıl özgürleştirebileceği veya engelleyebileceği konusunda belirgin bir araştırma eksikliği olduğunu düşünmektedir. Bu araştırmada, metin temelli görsel tasarım programları kullanılarak dijital tasarımlar üretilmiş ve kültürel aktarım süreci ele alınmıştır. Ayrıca, sanat eğitimine yapay zekâ temelli görsel tasarımların entegrasyonu ve kültürel aktarımın nasıl gerçekleştirilebileceği incelendiğinden önemli bir katkı sunmaktadır.

Yöntem

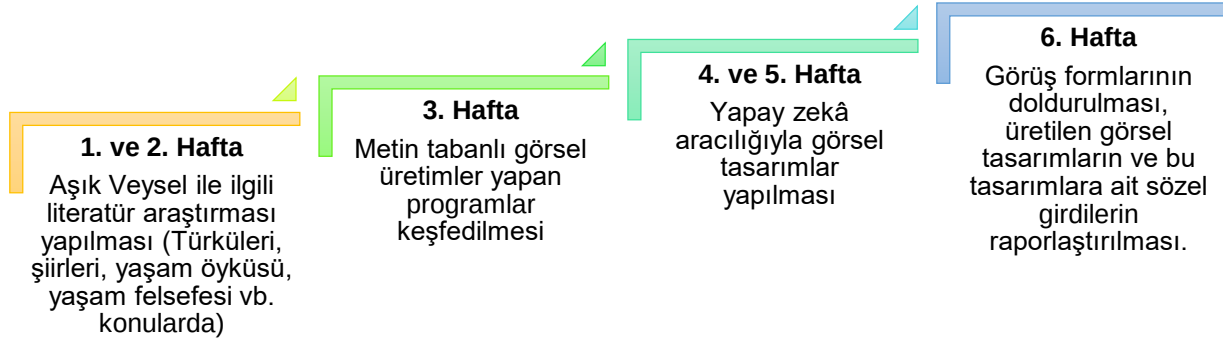
Araştırma Deseni

Görsel sanatlar derslerinde yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kültür aktarımına katkısına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni ile yürütülmüştür. Tek durum desenlerinde isminden de anlaşılacağı gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.300). Bu araştırmada tek bir analiz birimi kullanıldığından bu desen tercih edilmiştir. Durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır. Burada bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşular, bu yolla zengin ve birbini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya hedeflenir. Bu çalışmada da iki farklı veri toplama aracı

ile çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır (Silverman, 2010; Hennink vd., 2010; Denzin ve Lincoln, 2011; Merriam & Tisdell, 2015;). Bu çalışmada incelenen durum, yapay zekâ programları ile görsel tasarımlar yapmanın kültürel aktarıma katkısına ilişkin ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada mevcut durumu derinlemesine betimlemek ve insanların bakış açılarını anlamak hedeflendiğinden bu yöntem tercih edilmiştir. Durum çalışmalarında elde edilen sonuçların, durumlar birbirinden farklı olduğu için genellenmesi söz konusu değildir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnek ve deneyim oluşturmaları beklenmektedir.

Şekil 1

Araştırma Süreci



Kültürel aktarım konusu: Aşık Veysel

Âşık Veysel 1894/95 yılında Sivas'ın Sivrialan köyünde doğmuş ve 1973'te aynı köyde vefat etmiştir. 20. Yüzyılın en önemli halk ozanlarından biri olarak kabul edilen Veysel, önceleri âşık sanatından bazı şiirleri türküye dönüştürmüş, daha sonra kendi şiirlerini yazarak bu gelenek içinde sanatı ile yerini almıştır (Yakıcı, 2012). Âşık Veysel, Dede Korkut geleneğini, yaşatmış (Taşpınar, 2023) saz çalarak, şiirler okuyarak (Kaya, 2011), şiirlerini besteleyip söyleyerek kültürel mirasın zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca Âşık Veysel, radyo programlarına katılarak, plaklara türkü okuyarak ve halk etkinliklerinde yer alarak geniş kitlelere ulaşmıştır. Köy Enstitüleri'nde ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde verdiği derslerde geleneksel şiirin genç kuşaklara aktarılmasına önemli katkılarda bulunmuştur (Yakıcı, 2012). Âşık Veysel, 39 yaşında ilk şiirini yazmış ve I. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyet'in ilanı gibi tarihi olayları şiirlerinde işlemiştir. Toplumda eğitici ve yol gösterici bir rol üstlenen Veysel, Türk uluslaşma sürecine tanıklık etmiş ve ondan ilham almıştır. Bilime, okumaya, üretmeye önem vermiş, özellikle kız çocuklarının eğitimini savunmuştur. Cumhuriyet'in devrimlerini çok iyi anlamış ve çevresine anlatmıştır. Şiirlerinde Türklük, Atatürk'e bağlılık, vatan sevgisi ve çalışkanlık temalarına sıklıkla işleyerek ulus bilinci oluşturmayı amaçlamıştır (Nasrattınoğlu, 1981). Âşık Veysel, toplumun her kesimine hitap eden bir halk ozanı olarak hem ulusal hem de yerel kültürün değerlerini aktarma misyonunu sürdürmüştür (Taşpınar, 2023). UNESCO, 41. Genel Konferans kararı ile Âşık Veysel'in vefatının 50. yılı olan 2023 yılını, Azerbaycan, Macaristan, Kazakistan, Kırgızistan, Kuzey Makedonya, Ukrayna ve Özbekistan'ın desteğiyle anma yılı olarak ilan etmiştir. Bu karar, Âşık Veysel'in kültürel mirasa katkılarının uluslararası düzeyde de kabul gördüğünü göstermektedir (UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, 2023). Bu nedenle araştırmanın kültürel aktarım konusunu Âşık Veysel oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da bir ortaöğretim okulunun 11. sınıfında öğrenim gören, yaş aralığı 16-17 olan 5'i erkek, 11'i kadın toplam 16 öğrenci ve katılımcı gözlemci olan araştırmacı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve kolaylık sağlaması sebebiyle tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile yakın ve kolay ulaşılabilen durum (Yıldırım & Şimşek, 2016) seçilmiştir. Araştırmacı katılımcılara daha hızlı ve kolay ulaşabilmek adına, katılımcıları çalıştığı kurumdaki öğrencilerden seçmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Çalışmada iki farklı araştırmacı bulunmaktadır. Araştırmacılardan biri verilerin toplandığı okulda öğretmen olarak çalışmaktadır. 6 haftalık uygulama sürecinde, çalışılan duruma bağlı olarak araştırmacı, katılımcılarla doğrudan tanışan, aynı ortamı paylaşan ve veri analizinde kendi bakış açısını kullanan, yani hem uygulayıcı hem de katılımcı gözlemci olan bir kişidir. Katılımcı gözlemci olan araştırmacı planlayıcı rolü üstlenmiştir. Araştırmacı; katılımcılara metinden görüntü üreten yapay zekâ programlarının nasıl uygulandığını açıklama, katılımcıları motive etme, katılımcılarla görüşme ve etkinliklerin sorunsuz yapılabilmesi için katılımcılara teknik destek sağlama gibi görevleri yerine getirmiştir. Toplanan verilerin kullanımının sadece araştırma ile sınırlı kalacağı ve kişisel verilerin üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir.

Etkinliklerin Planlanması

Araştırma, üç temel etkinlik üzerine yapılandırılmıştır. Birinci etkinlik, katılımcıların üzerinde çalışılan konuya yönelik bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla teorik araştırma yapmalarıdır. Bu aşamada, katılımcılar Google Akademik, ResearchGate, YÖK Tez Merkezi gibi akademik kaynaklara erişim sağlamış, ayrıca YouTube ve çeşitli edebi internet sitelerinden konuyla ilgili incelemeler yapmıştır. İkinci etkinlik, metinden görüntü üreten yapay zekâ programlarının keşfedilmesidir. Bu aşamada, araştırmacı Stable Diffusion, MidJourney ve DALL-E gibi yaygın olarak bilinen yapay zekâ programlarını tanıtmış ve bu programların çalışma prensiplerini açıklamıştır. Araştırma süresince katılımcılar bu programların dışında kendi keşfettikleri on farklı yapay zekâ programlarını da kullanabilmiştir. Üçüncü etkinlik ise katılımcıların çalışılan konuya ilişkin çok sayıda deneme yaparak istenilen görüntüleri oluşturmalarıdır. Bu aşamada, katılımcılar birinci etkinlikte elde ettikleri bilgileri kullanarak görseller üretmiş ve sözel ifadeleri (promptları) uygulamalara girmelerinde araştırmacı rehberlik etmiştir. Her katılımcı en az 50 görsel tasarım üretmiş, bunlardan en beğendikleri 20 tanesini görüş formunun son kısmına (promptlarıyla beraber) yüklemiş ve formları dijital olarak araştırmacıya yönlendirmiştir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada bütüncül bir şekilde çalışılabilmesi için nitel veri toplama tekniklerinin kullanılması planlanmıştır. Veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çalışma grubunun demografik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan anket kullanılmıştır. Bu kısım görüş formunun girişinde yer almaktadır. Çalışmanın ikinci aşamasında Görsel Sanatlar derslerinde yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kültür aktarımına katkısına ilişkin çalışma grubunun görüşlerini derinlemesine belirleyebilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılmıştır (Ek. 1.). Açık uçlu sorular katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle anlatmalarına olanak

sağlayan sorulardır (Patton, 2018). Görüş formu araştırma sürecinde yapay zekâyı görsel tasarımlar oluşturma ve kültür aktarımına katkı sayılabilecek bir araç olma açısından değerlendirme ve yapay zekânın görsel sanatlar derslerinde kullanılmasını değerlendirmek amacıyla çalışma grubuna uygulanmıştır. Görüş formunda yer alan sorular kolay anlaşılabilir ve açık uçlu olmalarıyla beraber katılımcıları yönlendirmekten kaçınmaktadır. Görüş formu nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanarak içerik geçerliği sağlanmıştır.

Etik Konular

Görüş formunu uygulamak için gerekli araştırma izni alınmıştır (Protokol No:746748, Tarih: 02.07.2024, Kurul adı: Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu).

Verilerin analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket formu ve görüş formu kullanılmıştır. Anketten toplanan bilgiler tablolastırılarak sunulurken, görüş formundan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizinde araştırmacı, kavramların varlığını, anlamlarını analiz eder. Daha sonra araştırmacı verilerdeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmacı içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışır. İçerik analizinde temel işlem, benzer verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analizlerin güvenilirliği iki şekilde sağlanmıştır. İlk olarak, bu çalışma sırasında toplanan veriler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış, araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve araştırmacıların çelişkiye düştüğü durumlar yeniden değerlendirilerek kodlara son şekli verilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; $[(\text{Görüş birliği}) / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik katsayısı ilk turda % 88 olarak bulunmuştur. Bu süreçten sonra kodlayıcılar bir araya gelerek uzlaşmazlık olan içerikleri tekrar değerlendirmiş ardından ikinci turda ortalama güvenilirlik katsayısı %100 olarak bulunmuştur. İkincisi, iki ayrı analiz karşılaştırıldıktan sonra oluşan kategori ve kod listesi gözlemci üçgenlemesi yöntemi (Denzin, 1978) ile süreci doğrulamak amacıyla ölçme ve değerlendirme ve alan uzmanına inceletilmiştir. Araştırmada elde edilen veri setinin yönetimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Nitel Veri Setinin Yönetimi

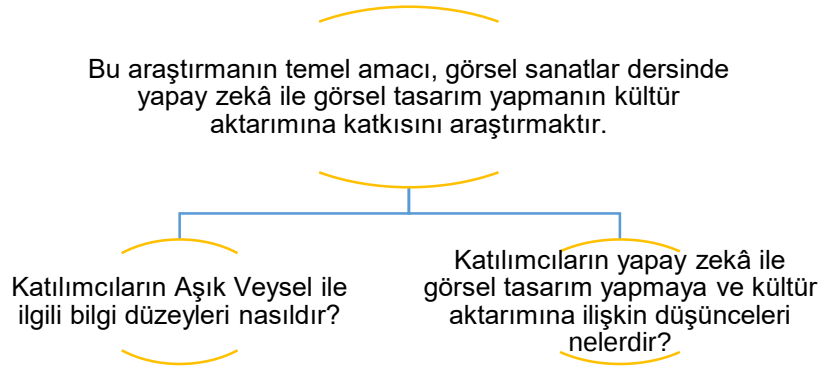
İfade	İfadenin açıklımı
GF,11.öğr. /st 25-26	Görüş Formu, 11 numaralı öğrenci, Satır 25-26

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular iki aşamada değerlendirilmiştir. Şekil 2’de çalışmanın amacı ve buna bağlı problem durumları ifade edilmiştir.

Şekil 2

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler



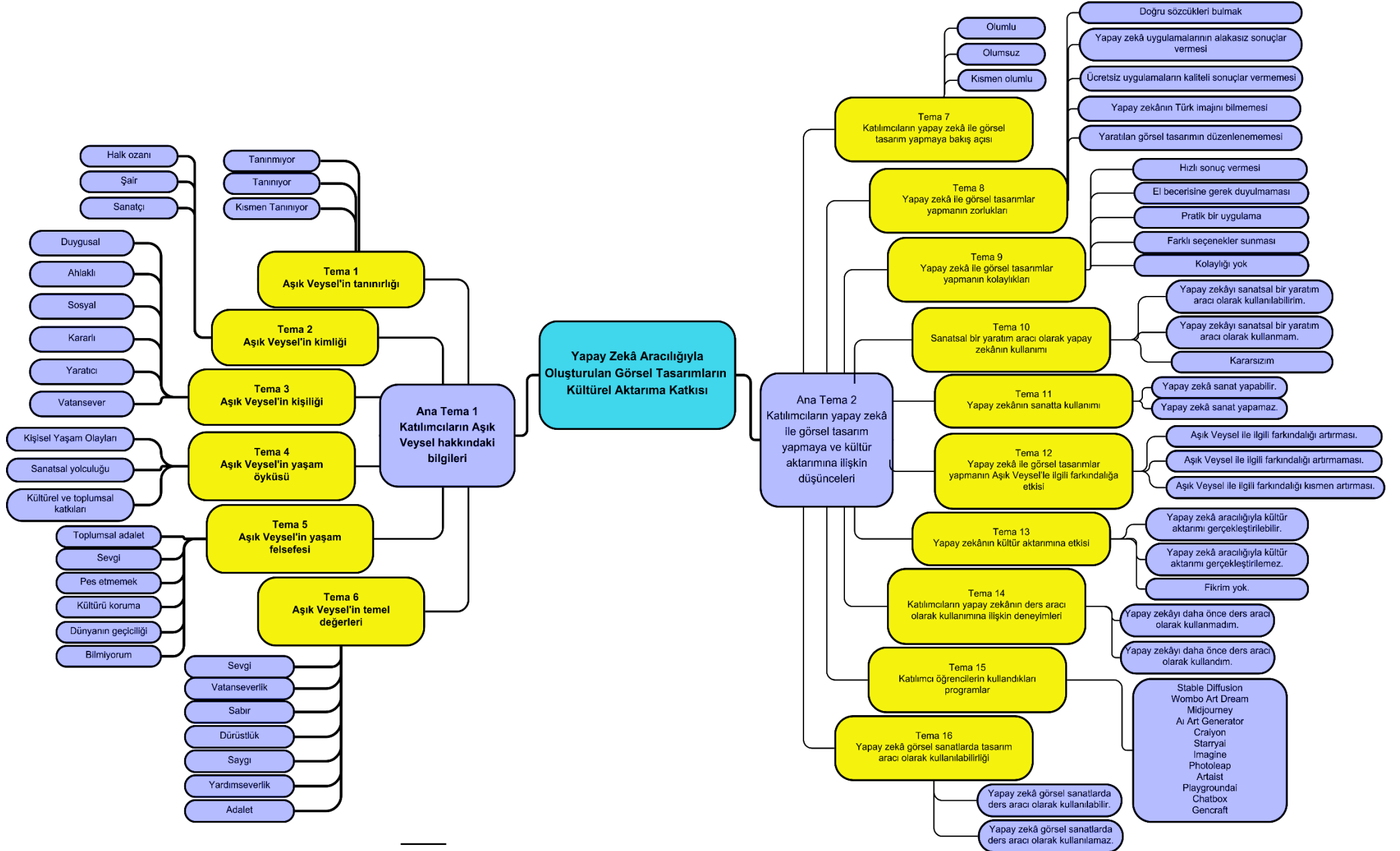
Görsel sanatlar dersinde yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kültür aktarımına katkısını araştıran bu çalışma iki araştırma sorusuna yanıt aramaktadır. Araştırma soruları Şekil 3’de görülmektedir. Araştırma sorularına cevap verebilmek için görüş formundan elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Verilerin içerik analizinin sonucuna göre 16 tema üzerinden 2 ana temaya ulaşılmıştır. Şekil 3’te ana tema, temalara ve alt temalara genel bakış görülmektedir.

1. Alt Problem: Katılımcıların Aşık Veysel ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?

1. alt problem ile katılımcıların Aşık Veysel ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir. Katılımcıların 1. araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik görüşleri altı tema altında toplanmıştır. Her bir tema ve alt temaya ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Şekil 3

Görsel sanatlar dersinde yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kültür aktarımına katkısına genel bakış



1. Tema: “Aşık Veysel’in tanınırlığı” teması ile araştırma yapılmadan önce katılımcıların Aşık Veysel’i tanıyıp tanımadıklarını belirlemek amaçlamıştır. Bu tema “Tanınmıyor” (f:10), “Tanınıyor” (f:1) ve “Kısmen tanınıyor” (f:5) alt temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların Aşık Veysel’in tanınırlığına yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Aşık Veysel’in tanınırlığı

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Aşık Veysel’in tanınırlığı	Tanınmıyor	10	“...Maalesef. Meşhur türküler ve ünlü şairleri dışında pek de iyi tanıımıyordum. Özellikle hayatını artık daha ayrıntılı bildiğime inanıyorum.” (GF, 7.öğr. /st 428-430). “...Hayır tanıımıyordum. Türk müziğine ve Türk edebiyatına bu kadar katkıda bulunan bir ozanı tanımak benim içinde çok faydalı oldu...” (GF, 6.öğr. /st 436-437).
	Tanınıyor	1	“..Önceden Aşık Veysel şarkılarını dinlemiştim, şiirlerini okumuştum ve Aşık Veysel hakkında bir ödev hazırlamıştım. Çok fazla yeni bilgi öğrenmedim ama uzun süredir dinlemiyordum hatırlamış oldum....” (GF, 1.öğr. /st 419-421).
	Kısmen tanınıyor	5	“..O kadar detaylı tanıımıyordum, yaşam öyküsünü aşağı yukarı biliyordum onun dışında özellikle şiirlerini bilmiyordum, ciddi bir şekilde okumamıştım....” (GF, 9.öğr. /st 433-435). “..Az çok tanıyordum fakat bu çalışma daha iyi tanımama vesile oldu...” (GF, 5.öğr. /st 426).

Bulgular incelendiğinde; katılımcıların yarısından fazlasının araştırma öncesinde Aşık Veysel’i tanımadıkları (f:10) görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık üçte biri ise Aşık Veysel’i kısmen tanıdığını (f:5) ifade etmiş, bir katılımcı ise hiç tanımadığını belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcıların çoğunun Aşık Veysel hakkında bilgi sahibi olmadığı söylenebilir.

2. Tema: “Aşık Veysel’in kimliği” teması ile katılımcıların Aşık Veysel’in kimliği hakkındaki bilgileri incelenmiştir. “Aşık Veysel’in kimliği” temasının boyutları “Halk ozanı” (f:14), “Şair” (f:10) ve “Sanatçı” (f:1) şeklindedir. Katılımcıların Aşık Veysel’in kimliği ile ilgili yaptığı tanımlardan bazıları Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3

Aşık Veysel’in kimliği

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Aşık Veysel’in kimliği	Halk ozanı	14	“...Aşık Veysel bir halk ozanıdır. Sivas’ta doğmuştur. Hem şiir yazar hem de saz çalar, türkü söyler.” (GF, 1.öğr. /st 1-2). “...Çocuk yaşta çiçek hastalığına yakalanıp göz yetisini kaybetmesine rağmen pes etmeyip hayatla başa çıkmayı başaran bir Türk ozanıdır..” (GF, 6.öğr. /st 16-17).
	Şair	10	“...halk ozanıdır, aynı zamanda şairdir de...” (GF, 11.öğr. /st 31). “...Doğa, toplumsal olaylar, din ve siyasete ince eleştiriler yönelttiği şiirleri de var...” (GF, 15.öğr. /st 51-52).
	Sanatçı	1	“..Çocukken görme yetisini kaybetmesine rağmen yılmayıp şiirlerinde hoşgörü gibi kavramları işleyen sanatçımızdır...” (GF, 3.öğr. /st 7-8).

Bulgular, araştırma süreci sonrasında katılımcıların Aşık Veysel'in kimliği ile ilgili çeşitli bilgiler edindiklerini göstermektedir. Katılımcıların Aşık Veysel'i en çok "Halk ozanı" en az "Sanatçı" olarak tanımladıkları gözlenmiştir.

3. Tema: "Aşık Veysel'in kişiliği" teması, katılımcıların Aşık Veysel'in kişiliği ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu tema, "Duygusal özellikler" (f:14), "Vatansever Özellikler" (f:9), "Ahlaki Özellikler" (f:3), "Sosyal Özellikler" (f:10), "Kararlılık" (f:13), "Yaratıcı Özellikler" (f:5) alt temaları üzerinden incelenmiştir. Katılımcıların Aşık Veysel'in kişiliği ile ilgili algılarına yönelik ifadelerden bazıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Aşık Veysel'in kişiliği

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Aşık Veysel'in kişiliği	Duygusal özellikler (Sevgidolu, Duygusal, Şefkatli, Umutlu, Yardımsever, Affedici, Üzgün)	14	"...Kendisi oldukça sevgi doludur aynı zamanda bence..." (Görüş Formu, 9.öğr. /st 88). "Aşık Veysel'in şair olduğundan da yol çıkarak söyleyebiliriz ki duygusal bir adamdır.." (GF, 11.öğr. /st 102-103).
	Kararlı (Sabırlı, Mücadeci, Tutkulu)	13	"Hayatı boyunca birçok mücadele vermiş birisidir. Bu yüzden de mücadelecisi biridir. Önüne engeller çıksa asla pes etmemiş hiçbir şeyden taviz vermemiştir." (GF, 12.öğr. /st 107-109).
	Soyal Özellikler (Hoşgörülü, İyi niyetli, saygılı, mütevazı)	10	"..Geleneğe bağlı, şiirlerinde hoşgörü, sevgi, birlik ve beraberlik, vatanseverlik ve tabiat konularını işlemesi onda bu özelliklerin olduğunun kanıtıdır.." (GF, 4.öğr. /st 73-75). "..İyi niyetli ve fedakâr.." (GF, 13.öğr. /st 110).
	Vatansever özellikler (Vatansever, Doğa sever)	9	"Sabırlı, hoşgörülü, vatansever ve azimli bir kişiliğe sahip" (GF, 3.öğr. /st 71). "Aşık Veysel'in eserlerinde doğaya ve doğanın güzelliklerine sık sık yer verir.." (GF, 10.öğr. /st 99-100).
	Yaratıcı özellikler (Eleştirel düşünebilen, Yetenekli)	5	"..eleştirel bir bakışı olan (şarkılarındaki temel düşüncelerden yola çıkarak böyle düşündüm)..." (GF, 1.öğr. /st 66-67). "..Çok derin düşüncelere sahip olan ve bu düşünceleri çok iyi yansıtan.." (GF, 1.öğr. /st 65).
	Ahlaki Özellikler (Ahlaklı, Geleneğe bağlı, İmanlı)	3	"..Geleneğe bağlı, şiirlerinde hoşgörü, sevgi, birlik ve beraberlik, vatanseverlik ve tabiat konularını işlemesi onda bu özelliklerin olduğunun kanıtıdır" (GF, 4.öğr. /st 73-75).

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların Aşık Veysel'e 21 farklı kişilik özelliği atfettikleri görülmektedir.

4. Tema: "Aşık Veysel'in yaşam öyküsü" teması ile katılımcıların Aşık Veysel'in yaşam öyküsü ile ilgili bilgilerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu temanın alt boyutları "Kişisel yaşam olayları" (f:34), "Sanatsal yolculuğu" (f:13), "Türk kültürüne katkıları" (f:5) şeklindedir. Katılımcıların Aşık Veysel'in yaşamı hakkındaki bilgilerine örnek olan görüşlerden bazıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Aşık Veysel'in yaşam öyküsü*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Aşık Veysel'in yaşam öyküsü	Kişisel Yaşam Olayları	34	“...Küçük yaşta önce sol gözünü, daha sonra görebilme şansı varken sağ gözünü de kaybediyor...” (GF, 7.öğr. /st 143-144). ...kız kardeşlerinin de aynı hastalıktan dolayı yaşamını yitirdiklerini...” (GF, 15.öğr. /st 187-188). “8 yıllık karısı tarafından terkedildiğini.” (GF, 10.öğr. /st 161-162).
	Sanatsal yolculuğu	13	“..onu hayata bağlayan bağlamayı babasının aldığı, müziğe nasıl başladığını...” (GF, 8.öğr. /st 151-152). “..müziğe olan tutkusu ve yeteneği sayesinde kendini ifade ettiğini...” (GF, 10.öğr. /st 163-164). “..şiiir ve türküde ustadır, şiirlerinde bir çok duygu ve toplumsal konulardan bahsetmiştir...” (GF, 14.öğr. /st 184-185).
	Türk kültürüne katkıları	5	“..Şiirler yazmaya da başladı ve kısa sürede Türk halk müziği dünyasında tanınmaya başladı. Kendisi, Türk kültürüne önemli katkılarda bulundu ve ölümünden sonra da saygıyla anıldı...” (GF, 16.öğr. /st 194-196).

Bulgular incelendiğinde katılımcıların Aşık Veysel'in yaşam öyküsü içerisinde en çok Aşık Veysel'in görme yetisini kaybetmesi, kız kardeşlerinin vefatı gibi kişisel yaşam olaylarından bahsettikleri gözlenmiştir.

5. Tema: “Aşık Veysel'in yaşam felsefesi” teması ile katılımcıların Aşık Veysel'in yaşam felsefesi ile ilgili bilgi ve görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu tema, “Toplumsal adalet” (f:7), “Sevgi” (f:3), “Pes etmemek” (f:3), “Dünyanın geçiciliği” (f:2), “Kültürü koruma” (f:3), “Bilmiyorum” (f:2) alt temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların Aşık Veysel'in yaşam felsefesine ilişkin görüşlerinden bazıları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6*Aşık Veysel'in yaşam felsefesi*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Aşık Veysel'in yaşam felsefesi	Toplumsal adalet	7	“...Toplumsal adaletin ve halkın sesi olmanın önemini vurgulayan bir tutumu vardır....” (GF, 10.öğr. /st 222-223). “..Aşık Veysel insanlar arasındaki eşitsizliğe, kültürel hayatın yozlaşmasına, birlik ve beraberliğin göz ardı edilmesine karşı çıkmış ve bunu hayat felsefesi edinmiştir....” (GF, 8.öğr. /st 214-216).
	Sevgi	3	“...Aşık Veysel'in yaşam felsefesi, doğaya, insanlara ve içsel duygusal yolculuğa duyduğu sevgi ve önem üzerine kuruludur...” (GF, 10.öğr. /st 221-222).
	Pes etmemek	3	“..Yaşama her daim sarılan, pes etmeyi kabul etmeyen bir yaşam felsefesi vardı...” (GF, 7.öğr. /st 211-212).
	Kültürü koruma	3	“..Kültürel hayatın yozlaşmasına karşı çıkmış, bu gibi durumları eleştirmekten geri kalmamıştır...” (GF, 6.öğr. /st 209-210).
	Dünyanın geçiciliği	2	“...Yaşam felsefesi bence bu dünyanın gelip geçici olduğunu bilerek yaşamak ...”(GF, 1.öğr. /st 197).
	Bilmiyorum	2	“..Yaşam felsefesini bilmiyorum....” (GF, 5.öğr. /st 205).

Bulgular incelendiğinde katılımcıların Aşık Veysel'in yaşam felsefesini çeşitli yönleriyle fark edebildikleri görülmektedir. Katılımcılar Aşık Veysel'in yaşam felsefesinin en çok toplumsal adalete (f:7) dayandığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar sevgi, pes etmemek, Türk kültürünü koruma ve dünyanın geçiciliği konularının da Aşık Veysel'in yaşam felsefesini oluşturduğunu belirtmektedir.

6. Tema: “Aşık Veysel'in temel değerleri” teması, katılımcıların “Aşık Veysel'in hangi kök değerlere (saygı, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, sabır vb) sahip olduğunu düşündüklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu tema, “Sevgi” (f:11), “Vatanseverlik” (f:7), “Sabır” (f:5), “Dürüstlük” (f:4), “Saygı” (f:4), “Yardımseverlik” (f:3), “Adalet” (f:2) alt temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların Aşık Veysel'in temel değerlerine yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Aşık Veysel'in temel değerleri

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Aşık Veysel'in temel değerleri	Sevgi	11	“...Aşık Veysel'in eserlerinde insan sevgisi ve insan ilişkilerine dair derin duygular bulunur. İnsanların birbirleriyle bağlantısını, dayanışmayı ve sevgiyi önemser. Doğaya ve tabiata büyük bir sevgi besler. Doğanın güzelliklerine değer verir, onunla uyum içinde yaşamının önemini eserlerinde vurgular...” (GF, 10.öğr. /st 257-261). “..Aşık Veysel'in yaşamında en önemli değer sevgidir bence. Aşık Veysel hayatı boyunca hep çok sevmiş biridir bence, doğayı sevmiştir, insanları sevmiştir.” (GF, 9.öğr. /st 253-255).
	Vatanseverlik	7	“...Aşık Veysel'in hayatını okurken en çok hissettiğim 2 değer kesinlikle sabır ve vatanseverlikti. Özellikle eşinin söylediği “Ata'ya gidemediğine bir, askere gidemediğine iki; yanardı ki o kadar olur...” sözlerinde bunu hissedebiliyoruz. ...” (GF, 7.öğr. /st 248-251). “...milletine düşkün.....” (GF, 12.öğr. /st 267).
	Sabır	5	“...sabır şiirlerinde ağır basıyordu...” (GF, 3.öğr. /st 243).
	Dürüstlük	4	“..dürüştür, sevgi doludur..” (GF, 5.öğr. /st 245).
	Saygı	4	“..Saygı, sevgi, birlik ve beraberlik...” (GF, 6.öğr. /st 246).
	Yardımseverlik	3	“..Aşık Veysel'in temel değerleri arasında sevgi, saygı, yardımseverlik, doğaya saygı ve insanların birbirlerine yardım etmesi yer alır....” (GF, 16.öğr. /st 273-274).
	Adalet	2	“...Halkın yaşadığı sorunlara ve adaletsizliklere duyarlı bir kişiğe sahiptir...” (GF, 10.öğr. /st 261-262).

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların çoğunun Aşık Veysel'in sahip olduğu kök değer “Sevgi” (f:11) olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. “Sevgi” değerinin ardından en fazla bahsi geçen değer “Vatanseverlik” (f:7) değeri olduğu görülmektedir.

Görsel 4

Forest path, old man, life, death, earth, beautiful watercolor painting, 9 No.lu öğrenci

**Görsel 5**

Man with bağlama in a village, anatolian motifs, 7 No.lu Öğrenci



2. Alt Problem: Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya ilişkin düşünceleri nelerdir?

2. alt problem ile katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya ilişkin düşüncelerini belirlemek hedeflenmiştir. Katılımcıların 2. araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik görüşleri on tema altında toplanmıştır.

7. Tema: “Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya bakış açısı” teması, katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yaptıktan sonra, yapay zekâ ile tasarım yapmaya yönelik bakış açılarını belirlemeye çalışmıştır. Bu tema “Olumlu” (f:7), “Olumsuz” (f:7) ve “Kısmen olumlu” (f:2) alt temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya bakış açılarına yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8*Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya bakış açısı*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya bakış açısı	Olumlu	7	“...Sevdim. Bu çalışmayı yaparken zevk aldığımı hissettim...” (GF, 6.öğr. /st 459). “...Aslında sevdiğimi söyleyebilirim. Çünkü bu iş hem şaşırtıcıydı hem de eğlenceliydi. Yani sadece birkaç sözcük girerek karşımızda mucizevi bir şekilde görsel bulmak aslında oldukça tuhaf. En güzel kısmı da sözcükleri yazdıktan sonra çıkan görseli heyecanla beklemek...” (GF, 7.öğr. /st 461-464).
		7	“..Sevmedim. Uygulamaya aşık Veysel’in sözlerinden yazdığım zaman alakasız görseller sundu. Ayrıca Türk kültürünün çok yanlış anlaşıldığını düşünüyorum. Eğer araştırma yaptığımız konu farklı olsaydı eğlenceli olabilirdi fakat uygulamaya Türk motifleri sembolleri ile ilgili cümleler yazdığım zaman alakasız sonuçlar çıktı” (GF, 16.öğr. /st 482-486). “..Sevmedim. Soyut şeyleri sevmiyorum. Elle tutulur tasarımlar daha güzel geliyor...” (GF, 2.öğr. /st 452-453).
	Kısmen	2	“Bazen sevdim bazen sevmedim. Sevmemin sebebi çok farklı şeyleri bir araya toplayıp özgün görselleri önüme getirebilmesi, sevmememin sebebi ise çoğu zaman yazdıklarımı görsellerde bulamamam ve yazdığım sözcüklerin yetersiz kalması bazen çok uygun olmayan görsellerle karşılaştım...” (GF, 1.öğr. /st 447-451).
	Olumlu		

Bulgular incelendiğinde; katılımcıların yarısından fazlasının yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya bakış açılarının olumlu/kısmen olumlu (f:9) diğer yarısının ise olumsuz (f:7) olduğu gözlenmiştir. Yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaktan hoşlanan katılımcılar, bunun sebebini kolayca görsel tasarımlar yapabilmelerine bağlamaktadır. Diğer katılımcılar yapay zekânın içerikle alakasız görseller üretmesini ve istenilen görsele ulaşıncaya kadar çok fazla deneme yapmaları gerektiğini belirtmiş ve bu sebeple olumsuz görüş bildirmişlerdir.

8. Tema: “Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın zorlukları” teması, katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarımlar yaparken karşılaştıkları zorlukları belirlemeye çalışmıştır. Bu tema, “Doğru sözcükleri bulmak” (f:9), “Yapay zekâ uygulamalarının alakasız sonuçlar vermesi” (f:8), “Ücretsiz uygulamaların kaliteli sonuçlar vermemesi” (f:4), “Yapay zekânın Türk imajını bilmemesi” (f:3), “Yaratılan görsel tasarımın düzenlenememesi” (f:1) alt temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın zorluklarına yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir.

Tablo 9

Yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın zorlukları

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın zorlukları	Doğru sözcükleri bulmak	9	“..Yapay zekâyla aynı dili konuşmak zordu. Çünkü aradığım görselde istediğim duyguları, renkleri, şekilleri yapay zekâya anlatmak ve bunu sadece sözcüklerle yapmak zordu. Örneğin “adam” yazdığım da Aşık Veysel’e benzeyen ve soyut görseller istemiştin ama bana istediğim tarzda görseller vermedi ve ben de farklı sözcüklerle zenginleştirdim. Doğru sözcükleri bulmak gerçekten zordu...” (GF, 1.öğr. /st 487-492). “...Yapmak istediğiniz şeyi çok iyi aktarmanız (sözlü) gerekiyor...” (GF, 12.öğr. /st 516).
	Yapay zekâ uygulamalarının alakasız sonuçlar vermesi	8	“..Aklındaki şeye ulaşmak oldukça zor çünkü aslında resmi yapan sen değilsin, uygulamanın yazılımına göre istediğinin tam tersi şeyler çıkıp bir süre sonra insanı sinirlendirebiliyor...” (GF, 9.öğr. /st 507-509). “..Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın zorlukları dediğim gibi asla istediğim görsellere ulaşamamam, istediğimden öte konuyla alakalı bir görsele bile çok zor ulaşmamdı...” (GF, 10.öğr. /st 510-512).
	Ücretsiz uygulamaların kaliteli sonuçlar vermemesi	4	“..Ücretsiz Güzel yapay zekâ uygulaması yok..” (GF, 3.öğr. /st 494-495). “..Kullandığımız uygulamalar ücretsiz olduğu için aslında çıkan ürünler çok da mükemmel çıkmıyordu. Bunun da verdiği ayrı bir zorluk vardı...” (GF, 12.öğr. /st 520-522).
	Yapay zekânın Türk imajını bilmemesi	3	“..Yapay zekâda Türk kültürü ve motifleriyle ilgili yeteri kadar bilgi ve görsel bulunmaması...” (GF, 10.öğr. /st 513-514). “..Fark ettim ki Türk kültürü yapay zekânın veri tabanında çok yanlış yer alıyor. Türk kültürü ile ilgili yazdığımızda Arap, sakallı, cübbeli kişiler çıkıyor. Konumuz aşık Veysel olduğu için de çok zorlandım çünkü onu öyle bir tanıtmamız lazımdı ki kendisine benzesin....” (GF, 12.öğr. /st 517-520).
	Yaratılan görsel tasarımın düzenlenememesi	1	“..Ayrıca görselde istemediğim kısımlardan kurtulmak imkansızdı...” (GF, 15.öğr. /st 526-527).

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yaparken en çok doğru sözcükleri bulma (f:9) konusunda zorlandıkları gözlenmiştir. Yapay zekâ uygulamalarına doğru, betimleyici sözel ifadeler girmek, istenilen görseli oluşturmada kilit durumundadır. Bu nedenle doğru sözcükler kullanılmadığında istenilen sonuca ulaşmakta zorluk yaşanmaktadır. Katılımcılar için bir diğer zorluğun yapay zekâ uygulamalarının alakasız sonuçlar vermesi (f:8) olduğu gözlenmiştir. Ücretsiz uygulamaların kaliteli sonuçlar vermemesi, yapay zekânın Türk imajını bilmemesi, yaratılan görsel tasarımın düzenlenememesi konuları da katılımcılara zorluk yaşatmıştır.

9. Tema: “Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın kolaylıkları” teması ile metin temelli yapay zekâ uygulamalarının görsel tasarımlar oluşturmaya sağladığı kolaylıklar irdelenmiştir. Bu tema, “Hızlı sonuç vermesi” (f:7), “El becerisine gerek duyulmaması” (f:4), “Pratik bir uygulama” (f:4), “Farklı seçenekler sunması” (f:4), “Kolaylığı yok” (f:2), “Ücretsiz oluşu” (f:1) alt

temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kolaylıklarına yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kolaylıkları

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Yapay zekâ ile görsel tasarım yapmanın kolaylıkları	Hızlı sonuç vermesi	7	“...Kendi elimizle yapamayacağımız görseli birkaç saniye içinde bize sunuyor. Bu çok büyük bir kolaylık...” (GF, 6.öğr. /st 543-544). “...Çok kısa sürede ve ellerini kirletmeden, oturduğu yerden bir şeyler üretmek en kolay yanı...” (GF, 9.öğr. /st 551-552).
	El becerisine gerek duyulmaması	4	“..Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın kolaylıkları kalem kâğıt vb. el becerisi kullanmadan araştırmalar sayesinde yazılan önemli kelimeler ile görseller elde edilmesi. Yani kısacası benim açımdan el becerisi istememesiydi...” (GF, 10.öğr. /st 554-557). “..Yapay zekâ uygulamaları ile yapılan tasarımlarda boyama çizme gibi el emeği gerektiren işler yoktur. Cümleleri güzel ve konuya uygun seçmek, konu hakkında yeterli araştırmayı yapmak yeterli olacaktır...” (GF, 16.öğr. /st 569-572).
	Pratik bir uygulama	4	“...Kolay kısım bizim sadece kelime yazarak görseller elde edebilmemiz aslında. Yani bu sistem zaten başlı başına büyük bir kolaylık. Tek yapmamız gereken birazcık beklemek ve azıcık hayal gücü. Onun dışında her şey önümüze sunuluyor...” (GF, 7.öğr. /st 545-548). “..Bence yapay zekâ ile tasarım ileride çok yaygınlaşacak belki de günümüzde kullanılan malzemelerin yerini alacak(boya, kâğıt vb.)...” (GF, 12.öğr. /st 560-562).
	Farklı seçenekler sunması	4	“Hiç aklımıza gelmeyen görseller bularak hayal gücümüzü geliştirmesi, farklı bakış açısı sunması” (GF, 14.öğr. /st 564-565).
	Kolaylığı yok	2	“..Hiçbir kolaylığı yok çünkü çoğu uygulama ücretli ve Türkçe algılamaması...” (GF, 13.öğr. /st 563).
	Ücretsiz oluşu	1	“...ücretsiz uygulamalar yardımı ile hiç para ödmeden bir şeyler üretmek de mümkün...” (GF, 9.öğr. /st 552-553).

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın en büyük kolaylığı olarak hızlı sonuç almayı (f:7) belirtmişlerdir. Bu tür uygulamalar el becerisine gerek olmaksızın (f:4), saniyeler içerisinde (f:4) birden fazla görüntü (f:4) yaratabilmektedir. Dolayısıyla yapay zekâ programlarının görsel tasarım yapma sürecinde katılımcılara oldukça büyük kolaylık sağladığı, pratikliği (f:4) ile zamandan ve enerjiden tasarruf sağladığı söylenebilir. Katılımcılardan yalnızca iki tanesi herhangi bir kolaylığın olmadığını ifade etmiştir. Bu durumun nedeni olarak; iyi programların ücretli oluşu ve programın tam olarak kullanılamaması öne sürülmüştür.

10. Tema: “Sanatsal bir yaratım aracı olarak yapay zekânın kullanımı” teması ile katılımcıların, sanatsal çalışmalarında yapay zekâ temelli uygulamaları kullanma konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tema, “Yapay zekâyı sanatsal bir yaratım aracı olarak kullanılabiliyorum.” (f:10), “Yapay zekâyı sanatsal bir yaratım aracı olarak kullanmam.” (f:5), ve

“Kararsızım” (f:1) alt temaları bağlamında irdelenmiştir. Katılımcıların sanatsal bir yaratım aracı olarak yapay zekânın kullanımına yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Sanatsal bir yaratım aracı olarak yapay zekânın kullanımı

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Sanatsal bir yaratım aracı olarak yapay zekânın kullanımı	Yapay zekâyı sanatsal bir yaratım aracı olarak kullanılabiliyim.	10	“...Kullanabilirim hatta düşündüğüm sanatsal esere birçok farklı şey katmamı da sağlayabilir. Çünkü bazen beklemediğim görsellerle de karşılaşabiliyorum bu da yeni fikirler üretmeme yarar...” (GF, 1.öğr. /st 573-575). “..Her ne kadar çeşitli zorlukları olsa da evet kullanabiliriz....Dijitalleşen dünyada bu da artık bir yöntem ve ilerde de oldukça gelişmiş ve yaygın olacaktır...” (GF, 9.öğr. /st 587-590).
	Yapay zekâyı sanatsal bir yaratım aracı olarak kullanmam.	5	“...Hayır çünkü arattığınız şeyle uzaktan bile alakası olmayan görseller getiriyor bu da işi çok aksatıyor ayrıca Türk kültürü gibi bazı şeylere tam olarak hâkim değil...” (GF, 4.öğr. /st 578-580). “..Bence kullanamayız çünkü özgün fikirlerimizi yapay zekâya çok iyi yansıtamayız...” (GF, 5.öğr. /st 581-582).
	Kararsızım	1	“...Bence el emeği ile yapan sanat eseri ile yapay zekâda yapılan eserler bir tutulmamalı çünkü gerçek hayatta o resmi yaparken birçok teknik kullanılıyor, emek harcanıyor. Ama yapay zekâ bunu yaptığında sanatçının hayal gücü bir nevi kısıtlanıyor. Çünkü yapay zekânın veri tabanındaki şeyler karşımıza çıkıyor. İleride ama mutlaka yapay zekânın sanat alanında da yeri çok büyük olacak” (GF, 12.öğr. /st 594-599).

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlası yapay zekâyı sanatsal bir yaratım aracı olarak kullanılabileceğini (f:10) ifade ettiği gözlenmiştir. Katılımcılar tarafından, yeni fikirler üretmeye olanak sağlayan, dijitalleşen dünyanın bir gereği olarak görülen ve doğru sözcüklerin kullanılmasıyla etkili sonuçlar verebilecek olan yapay zekâ uygulamalarının sanatsal yaratım aracı olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Yapay zekâyı sanatsal bir yaratım aracı olarak kullanmayacağını belirten katılımcılar (f:5) yapay zekâ uygulamaları ile fikirlerini tam olarak görsel tasarımlara dönüştüremediklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan bir kişi ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

11. Tema: “Yapay zekânın sanatta kullanımı” teması, katılımcıların yapay zekâ tabanlı sanatsal üretimleri sanat olarak kabul edip etmedikleri konusunu irdellemektedir. Bu tema “Yapay zekâ sanat yapabilir” (f:13), “Yapay zekâ sanat yapamaz” (f:3) alt temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların yapay zekânın sanatta kullanımına yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12*Yapay zekânın sanatta kullanımı*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Yapay zekânın sanatta kullanımı	Yapay zekâ sanat yapabilir	13	“...Sanat insan yaşamı ve onda gerçekleşen olaylar ile yönünü bugüne kadar çok değiştirmiştir. Pek çok akım aslında biz farkında olmasak da bizden ve hayatımızdan doğuyor ve şu andaki teknoloji de bizim günlük yaşantımızın merkezinde. Bu teknoloji de günümüz dünyasında sanatı yapay zekâ ile yorumluyor yani bu yüzyılın sanat akımı da yapay zekâ sanatı olabilir. Kısaca evet mümkündür...” (GF, 9.öğr. /st 618-623). “..Evet. Günümüzde teknolojinin uğramadığı alan kalmadı. Sadece görsel sanatlar alanında da değil müzik tiyatro gibi sanat alanlarında da kullanılabilir...” (GF, 10.öğr. /st 638-640).
	Yapay zekâ sanat yapamaz	3	“...Hayır çünkü bir robot resim yaparsa bence bu sanat olmaz daha düzgün insan yüzü resmedemiyor...” (GF, 4.öğr. /st 610-611). “...Bence pek mümkün değil çünkü özgün fikirlerimizi yapay zekâya çok iyi yansıtamayız...” (GF, 5.öğr. /st 612-613).

Bulgular, katılımcıların büyük bir kısmının yapay zekâ ile sanat yapılabileceğini (f:13) düşündüklerini göstermektedir. Teknolojinin hızlı gelişimi, hayatımızı biçimlendirışı ve yapay zekâ uygulamalarının sağladığı kolaylıklar katılımcıları yapay zekânın sanat yapabileceği konusunda etkilemiş olduğu görülmektedir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren katılımcıların görüşlerinin temelinde ise fiktisel ve şekilsel bağlamda yapay zekâ uygulamalarının başarısızlığı yatmaktadır.

12. Tema: “Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın Aşık Veysel’le ilgili farkındalığa etkisi” teması, araştırma boyunca katılımcıların yapmış oldukları araştırmalardan edindikleri bilgilerin Aşık Veysel ile ilgili farkındalığa olan katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu tema, “Yapay zekâ ile yapılan görsel tasarımların Aşık Veysel ile ilgili farkındalığı artırması” (f:13), “Yapay zekâ ile yapılan görsel tasarımların Aşık Veysel ile ilgili farkındalığı artırmaması” (f:1), “Yapay zekâ ile yapılan görsel tasarımların Aşık Veysel ile ilgili farkındalığı kısmen artırması” (f:2) alt temaları üzerinden irdelenmiştir. Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın Aşık Veysel’le ilgili farkındalığa etkisine yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13*Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın Aşık Veysel’le ilgili farkındalığa etkisi*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın Aşık Veysel ile ilgili farkındalığa etkisi	Aşık Veysel ile ilgili farkındalığı artırması	13	“...Evet. Çünkü yapay zekâya Aşık Veysel’i anlatırken onu çokça betimlemem gerekti. Böylece Aşık Veysel gözümde daha da somutlaştı. Aşık Veysel’i yapay zekâya anlatmak onu daha iyi tanımamı sağladı. Ayrıca Aşık Veysel deyince aklıma gelen diğer farklı sözcükleri de kullanmam gerekti. Bu da bana farkındalık kazandırdı....” (GF, 1.öğr. /st 642-646). “..Evet, aslında hep ismini duyduğumuz bu halk ozanını hiç de tanımadığımı fark ettim...” (GF, 15.öğr. /st 666-667). “...Evet. Araştırmalarım sayesinde Aşık Veysel’in hem yaşam oykusunu hem de şiirlerini inceleme fırsatı buldum...” (GF, 16.öğr. /st 668-669).
	Aşık Veysel ile ilgili farkındalığı kısmen artırması	2	“...Kısmen, sadece biraz daha onu yakından tanımış oldum...” (GF, 12.öğr. /st 663). “...Biraz arttırdı...” (GF, 8.öğr. /st 665).
	Aşık Veysel ile ilgili farkındalığı artırmaması	1	“...Hayır çünkü aşık Veysel’e karşı ayrı bir saygım var, tanıyorum...” (GF, 13.öğr. /st 664).

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının araştırmanın sonunda Aşık Veysel ile ilgili farkındalıklarının arttığını (f:13) ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca bir tanesi bu konuda olumsuz görüş bildirirken iki katılımcı ise Aşık Veysel’i zaten tanıdıklarını, araştırma sayesinde daha detaylı tanımış olduklarını ifade etmiştir.

13. Tema: “Yapay zekânın kültür aktarımına etkisi” teması, yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla kültürel aktarımın yapılabilirliğini irdelemektedir. Bu tema “Yapay zekâ aracılığıyla kültür aktarımı gerçekleştirilebilir” (f:12), “Yapay zekâ aracılığıyla kültür aktarımı gerçekleştirilemez” (f:3), “Fikrim yok” (f:1) alt temaları çerçevesinde incelenmiştir. Katılımcıların yapay zekânın kültür aktarımına etkisine yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14*Yapay zekânın kültür aktarımına etkisi*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Yapay zekânın kültür aktarımına etkisi	Yapay zekâ aracılığıyla kültür aktarımı gerçekleştirilebilir	12	“...Evet söyleyebilirim. Çünkü kültür aktarımı sadece yazılı ya da sözlü olarak değil de yapay zekâ aracılığıyla da gayet iyi aktarılır. Kültür aktarımı için gerekli sözcükler, görseller mevcut. Bu da kültür aktarımı için yeterli...” (GF, 1.öğr. /st 670-672). “...Söyleyebiliriz ama yapay zekâ Türk kültürünü bilmiyor bağlamayı zor buldum” (GF, 3.öğr. /st 674-675). “..Söyleyebiliriz ancak çok başarılı bir kültür aktarımı da gerçekleştiremedik çünkü Türk kültürü genellikle Arap kültürü ile karıştırılmış çoğu uygulamada...” (GF, 9.öğr. /st 683-685).
	Yapay zekâ aracılığıyla kültür aktarımı gerçekleştirilemez	3	“...Mümkün değil dediğim gibi Türk kültürüne hâkim değil AI ye göre Türk kültürü Arap kültürüne eşit...” (GF, 4.öğr. /st 676-677).
	Fikrim yok	1	“...Bilmiyorum...” (GF, 8.öğr. /st 682).

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların çoğu yapay zekâ aracılığıyla kültür aktarımı gerçekleştirilebileceğini (f:12) ifade etmiştir. Ancak bu tema ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren (f:3) katılımcılar yapay zekânın veri tabanında Türk kültürünü yeterince görselleştirebilecek bilginin olmadığını belirtmektedir.

14. Tema: “Katılımcıların yapay zekânın ders aracı olarak kullanımına ilişkin deneyimleri” teması, bu araştırmadan önce katılımcıların yapay zekâyı kullanıp kullanmadıklarına yönelik tespitlerde bulunmaktadır. Bu tema “Yapay zekâyı daha önce ders aracı olarak kullanmadım” (f:15) ve “Yapay zekâyı daha önce ders aracı olarak kullandım” (f:1) alt temaları üzerinden incelenmiştir. Katılımcıların yapay zekânın ders aracı olarak kullanımına ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15*Katılımcıların yapay zekânın ders aracı olarak kullanımına ilişkin deneyimleri*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Katılımcıların yapay zekânın ders aracı olarak kullanımına ilişkin deneyimleri	Yapay zekâyı daha önce ders aracı olarak kullanmadım	15	“...Hayır ilk defa bu etkinlikte kullandım...” (GF, 16.öğr. /st 717). “..Hayır kullanmadım. İlk deneyimimdi...” (GF, 6.öğr. /st 707).
	Yapay zekâyı daha önce ders aracı olarak kullandım	1	“...Evet...” (GF, 13.öğr. /st 714).

Bulgular incelendiğinde katılımcıların çok büyük bir kısmının yapay zekâyı daha önce hiç kullanmadıkları (f:15) görülmüştür. Yalnızca bir katılımcının bu araştırmadan önce yapay zekâ uygulamalarını deneyimlediği görülmektedir.

15. Tema: “Katılımcı öğrencilerin kullandıkları programlar” teması, araştırma süresince katılımcıların hangi yapay zekâ temelli tasarım programlarını kullandığını belirlemeyi hedeflemektedir. Katılımcıların kullanmış olduğu programlar Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16*Katılımcı öğrencilerin kullandıkları programlar*

	Kullanılan program	f	
	Stable Diffusion	8	
	Wombo Art Dream	6	
	Midjourney	2	
	Aı Art Generator	2	
	Imagine	2	
	Craiyon	1	
	Starryai	1	
	Photoleap	1	
	Artaist	1	
	Playgroundai	1	
	Chatbox	1	
	Gencraft	1	

Tablo 16
katılımcıların 12
keşfettiği ve en çok
(f:8) isimli
kullandıkları

incelendiğinde
farklı program
Stable Diffusion
programı
görülmemektedir.

16. Tema:
görsel sanatlarda

“Yapay zekânın
tasarım aracı

olarak kullanılabilirliği” teması katılımcıların görsel sanatlar derslerinde yapay zekâ temelli uygulamalara bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu tema “Yapay zekâ görsel sanatlarda ders aracı olarak kullanılabilir” (f:15) ve “Yapay zekâ görsel sanatlarda ders aracı olarak kullanılamaz” (f:1) alt temaları üzerinden incelenmiştir. Katılımcıların yapay zekânın görsel sanatlarda tasarım aracı olarak kullanılabilirliğine yönelik görüşlerinden bazıları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17*Yapay zekânın görsel sanatlarda tasarım aracı olarak kullanılabilirliği*

Tema	Alt tema	f	Örnek ifade(ler)
Yapay zekânın görsel sanatlarda tasarım aracı olarak kullanılabilirliği	Yapay zekâ görsel sanatlarda ders aracı olarak kullanılabilir	15	“...Kullanılabilir. Çok faydalı olur ve oldukça yaratıcı eserler ortaya konabilir. Gelecekte yapay zekâ ile yapılan görsel sanatların yaygınlaşacağını düşünüyorum. (GF, 10.öğr. /st 735-737). “...Kullanılabilir hatta çok da güzel olur. Birçok farklı fotoğrafın birleştirilmesiyle farklı temalarda çok özgün eserler üretilebilir. Bulunan fotoğraflar üzerine sanatçı kendi yorumunu da katarak çok hoş sonuçlar ortaya çıkarabilir...” (GF, 1.öğr. /st 718-721).
	Yapay zekâ görsel sanatlarda ders aracı olarak kullanılamaz	1	“...Hayır çünkü yapay zekânın ana alanı farklı ve sanata ne kadar istense de ayak uyduramaz ...” (GF, 13.öğr. /st 740-741).

Bulgular incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamının, yapay zekânın görsel sanatlarda ders aracı olarak kullanılabileceğini (f:15) ifade ettiği görülmüştür.

Görsel 6

Blind man who is Turkish folk poet is writing something near a big tree but the man wears old hat and his hair is white and he is lonely. 12 No.lu öğrenci

**Görsel 7**

A beardless man with a stick in his hand walking in a wheat field. Turkish motifs, love, poet, music, sunset, crows flying in the air. 8 No.lu Öğrenci

**Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bilinç kavramına uzak, algoritmalarından oluşan, insan beyninin çalışma mekanizmasını taklit eden, biyolojik olmayan, farklı alanlardan uzmanların birlikte yazdığı kodlara dayalı dijital teknolojinin bir örneği olan yapay zekâ üzerine çalışmalar, insan beyninin çalışma prensibinin çözümlenebildiği ve yazılım diline uyarlanabildiği ölçüde gelişim göstermektedir (Özselçuk, 2023). Yapay zekâ destekli araştırmaların, sorunlara daha yenilikçi ve yaratıcı çözümler bulunmasına olanak sağlayacak geniş bir bakış açısı (Mbalaka, 2023) sunacağını söylemek mümkün görünmektedir. Yapay zekânın dahil edildiği eğitim araştırmalarındaki çeşitlilik, değişen eğitim paradigmaları çerçevesinde yeni fikirlerle ve yaklaşımlara duyulan ihtiyacı göstermektedir. Bu çerçevede araştırmamız metin temelli görsel tasarımlar yapabilen yapay zekâ programları aracılığıyla kültürel aktarıma odaklanmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemini “**Katılımcıların Aşık Veysel ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?**” sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırma öncesinde katılımcıların büyük bir kısmının Aşık Veysel hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. MEB Türk Dili ve Edebiyatı ortak kazanımları (2023) ve Müzik dersi ortaöğretim öğretim programı (2018) incelendiğinde Aşık Veysel’e az yer verilmesinin böyle bir sonuca yol açtığı düşünülmektedir. Araştırma süreci sonrasında katılımcılar Aşık Veysel’in kimliğini “Halk ozanı”, “Sanatçı” gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Bu, literatürde de Aşık Veysel’in iyi saz çalan ve şiir okuyan bir halk sanatçısı olarak nitelendirilmesiyle uyumludur (Kaya, 2011; Yakıcı, 2012). Ayrıca katılımcıların Aşık Veysel hakkındaki algılarının olumlu olduğu, onun kişiliği ile ilgili bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Katılımcılar Aşık Veysel’in yaşam felsefesinin en çok toplumsal adalete dayandığını ifade

etmiş; özellikle toplumsal birliktelik, dürüstlük gibi değerlerin ön plana çıktığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Aşık Veysel'in yaşam öyküsü üzerinde dururken çoğunlukla görme yetisini kaybetmesiyle ilgili bölümlere odaklanmış, sanatıyla ilgili bilgilere ise daha az değinmişlerdir. Bu, katılımcıların yaşam öyküsündeki duygusal yönlerden daha fazla etkilendiklerini göstermektedir. Katılımcılar, Aşık Veysel'i sevgi değerini içselleştiren vatansever bir ozan olarak tanımlamıştır. Araştırma sonuçları, bu konuyla ilgili önceki literatürle tutarlıdır (Oğuzcan, 1991; Günay, 1993; Kurtoğlu, 2017; Atay ve Çamcı, 2020; Qedimbeyli, 2022; Taşpınar, 2023). Araştırma süresi boyunca yapılan çalışmalar sayesinde katılımcıların, Aşık Veysel'in kimliği, kişiliği, yaşam öyküsü, yaşam felsefesi ve temel değerleri hakkında geniş çaplı bilgi edindikleri görülmüştür. Dolayısıyla araştırmamızın 1. alt problemine ilişkin sonuçlar katılımcıların bilgi düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın 2. alt problemini **“Katılımcıların yapay zekâ ile görsel tasarım yapmaya ve kültür aktarımına ilişkin düşünceleri nelerdir?”** sorusuna ilişkin sonuçlar şöyledir.

Katılımcıların çoğu yapay zekâ ile görsel tasarım yapmayı olumlu bulurken, bazıları alakasız görseller üretmesi ve fazla deneme gerektirmesi gibi nedenlerle olumsuz görüş bildirmiştir. Deveci (2022), yapay zekâyâ yönelik hem iyimser hem de kötümser değerlendirmelerin olduğunu göstererek bu sonucu desteklemektedir.

Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın en zor yanının; doğru ve betimleyici sözel ifadeleri (prompt) girmek olduğu belirlenmiştir. Yapay zekanın konuyla alakasız sonuçlar vermesi, ücretsiz uygulamaların düşük kalite sunması, Türk kültürüne özgü görsel eksikliği ve yaratılan görsel tasarımın düzenlenememesi de zorluklar arasındadır. Literatür bu sonuçları desteklemektedir (Cetinic ve She, 2022; Deveci, 2022; Panicker, 2022). Yapay zekâ ile görsel tasarımlar yapmanın en büyük kolaylığı, görsel tasarımların oluşturulmasında hızlı sonuç alma olduğu, bu özelliğin görsel tasarım yapma sürecinde zamandan ve enerjiden tasarruf sağladığı sonucuna varılmıştır. Radhakrishnan (2023)'in araştırması bulgularımızla örtüşmektedir.

Katılımcıların çoğu, yapay zekâ uygulamalarının sanatsal yaratımda kullanılabileceğini belirtmiştir. Sanatçılar ve yapay zekâ arasındaki iş birliği, yaratıcılığın yeni formlarını ortaya çıkarmakta ve sanatın teknik, algısal ve yorumsal boyutlarını değiştirmektedir. Deveci (2002) yapay zekânın, sanatçılara henüz hayal edemedikleri ilginç eserler yaratma fırsatı sunduğunu belirterek sonuçlarımızı desteklemektedir. Katılımcıların çoğu, günümüz sanatında yapay zekâ destekli görsel tasarımların yer bulacağını düşünmektedir. Sanatçı Refik Anadol, makine zekâsı estetiği ile zaman ve mekân algısının değişimini araştırmakta, yapay zekâ ve teknolojiyi sanatsal üretimde kullanmaktadır (refikanadol.com). Deveci (2022), yapay zekâ ile üretilen sanat ve tasarım örneklerini inceleyerek, yeni teknolojilerin sanat ve tasarımda önemli bir rol oynayacağını vurgulamaktadır. Literatürde yapay zekânın sanatta kullanımı ile ilgili çok sayıda çalışma (Güney ve Yavuz, 2020; Yakar, 2020; Kılıç, 2022; Özselçuk, 2023; Taluğ ve Eken, 2023) katılımcıların söylemlerini desteklemektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zekâ uygulamaları ile görsel tasarımlar oluşturabilmek için yapılan araştırmaların bilgi düzeylerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, Aşık Veysel ile ilgili farkındalıklarının arttığını düşündürmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı yapay zekâ aracılığıyla kültür aktarımı yapılabileceğini düşünmektedir. Ancak, yapay zekâ uygulamalarına Türk kültürüne ait ifadeler girildiğinde Arap kültürüne ait görsellerin üretildiğini ve bunun olumsuz bir durum olduğunu vurgulamıştır. Yapay zekâ, Türk kültürünü doğru şekilde tanımadığından kültürel yanlışlıklar meydana gelmektedir. Araştırmalar, yapay

zekâ sistemlerinin kültürel çeşitliliği yeterince yansıtamadığını ve bu sistemlerin geliştirilmesi gerektiğini göstererek (Mbalaka, 2023; Radhakrishnan, 2023) sonuçlarımızı desteklemektedir. Dolayısıyla kültürel aktarımın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için veri tabanında Türk dili ve kültürüne yönelik doğru verilerin/görüntülerin yüklenmesinin zorunlu olduğu sonucuna varılmaktadır.

Katılımcıların neredeyse tamamı bu araştırmadan önce yapay zekâ uygulamalarını deneyimlememiştir. Bu durum, araştırmacının yalnızca kültürel aktarım konusunda değil yapay zekâ programlarıyla görsel tasarım yapma konusunda da katılımcılara alan yarattığı ve birçok katılımcının ilk kez yapay zekâ araçlarıyla görsel tasarım yapma fırsatı bulduğunu göstermektedir. Katılımcılar araştırma süresince 12 farklı program keşfetmiş ve en çok Stable Diffusion'u tercih etmiştir. Dehouche ve Dehouche (2023), Stable Diffusion'un görsel sanatlar alanında eğitimcilerin rehberliğiyle estetik ve teknik kavramların öğretimi için etkili bir araç olabileceğini belirtmektedir. Ücretsiz bir program olan Stable Diffusion diğer ücretsiz yapay zekâ temelli tasarım programlarına kıyasla daha kaliteli görsel tasarımlar sunduğundan, katılımcılar tarafından sıkça tercih edilmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı, yapay zekânın görsel sanatlarda ders aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bülbül ve Ersöz (2022), eğitimde yapay zekânın hedeflerinden birinin öğrencilere insan-bilgisayar etkileşimli bir platform sunmak olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda da benzer bir platformda tasarım yapabilme imkânı sağlanmış ve yapay zekânın hem tasarım aracı hem de kültürel aktarım aracı olarak görsel sanatlar dersinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

İnsanlık tarihi boyunca birey, her zaman sanatla iç içe yaşamış, yeni yaratımlar içinde sürekli üretmiş ve üretirken de kendini ve dünyasını sorgulamıştır. İnsanların kendilerini ifade etme biçimleri, sanatın malzemeleri ve formları zamanla değişse de değişmeyen tek şey, insanın yaratım gücüdür (Özselçuk, 2023). İnsan-yapay zekâ ilişkilerini yeniden çerçevelemek, sanat eğitimcileri ve araştırmacıların sanat müfredatındaki yeni sorgulama ve yaratıcılık için yapay zekânın potansiyelini keşfetmelerine yardımcı olacaktır (Park, 2023). Elbette, yapay zekâ ve sanat eğitimi konusunda bazı etik ve estetik sorunlar da bulunmaktadır. Örneğin, yapay zekâ tarafından yaratılan sanat eserlerinin orijinalliği ve insan yaratıcılığı konusu bunlardan biridir. Yapay zekâ, sayısız olasılığı saniyeler içinde hesaplayabilir ve deneyim, bilgi ya da motivasyona ihtiyaç duymadan, insana kıyasla çok daha kısa bir eğitim süreciyle çalışmaya hazır hale gelmektedir. Ancak duygu, sezgi, ilham ve yaratma isteği gibi muğlak kavramların hâkim olduğu sanat alanında benzer çıkarımlar yapmak güçleşmektedir. Yazılımlar, kuralları önceden belirlenmiş alanlarda başarılı olabilirken, kuralların olmadığı ve kültürel birikimin önemli olduğu sanatsal alanda yapay zekânın gerçekten artistik bir üretim yapıp yapamayacağı belirsizdir (Yakar, 2020). Ayrıca, yapay zekânın sanatsal ifadesinin duygusal ve insani yükünü tamamen anlayıp anlamayacağı sorusu da vardır. Bununla birlikte, sanat eğitimi destekleme, sanatsal yaratma ve analiz için yapay zekânın sağladığı kazanımlar oldukça geniştir ve bu alandaki uygulamalar giderek artmaktadır. Bu araştırma metinden görüntü üretebilen yapay zekâ programları çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; yazılı metinden görüntü üretme mantığıyla çalışan yapay zekâ programlarının, kültürel aktarım konusunda katılımcılara teorik olarak katkı sağladığı söylenebilir. Elbette ortaya çıkan görsel tasarımların yaratıcılık ve nitelik boyutu tartışılabilir ve bu durum başka bir araştırmanın konusudur. Ancak eğitimde yapay zekânın derin bir dönüşüm yaratacağı düşünülmektedir (Bülbül ve Ersöz, 2022). Araştırma süreci ve sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, yapay zekânın gelecek yıllarda eğitim ve öğretimde daha aktif rol alacağı öngörülmektedir.

Öneriler

Yapay zekâ destekli sanat eğitimi ve müfredat geliştirilmesi: Yapay zekâ hem kültürel aktarım hem de görsel tasarım açısından güçlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. Bu bağlamda, sanat eğitiminin içeriği ve öğretim yöntemleri, teknoloji ve sanat arasındaki etkileşimi daha verimli kılacak şekilde yenilenmelidir. Görsel sanatlar derslerinde yapay zekâ temelli görsel tasarım programlarının kullanılması, kültürel aktarım amacıyla çeşitli kültürlerle ait kişiliklerin, olayların veya temaların öğretilmesinde önemli bir katkı sağlayabilir. Böylece, öğrenciler hem sanatsal yaratım süreçlerini hem de farklı kültürel öğeleri daha etkili bir biçimde keşfetme imkânı bulabilirler.

Yapay zekâ programlarının kültürel çeşitliliğe uyarlanması: Yapay zekâ araçlarının, kültürel çeşitliliği doğru şekilde yansıtabilecek şekilde geliştirilmesi önemlidir. Bu, kültürel aktarımın daha sağlıklı bir şekilde yapılabilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Türk dili ve yabancı dil eğitimine katkı sağlama: Yapay zekâ ile görsel tasarımlar oluşturma süreci, metin temelli bir yöntem olduğundan hem Türk dili hem de yabancı dil eğitimi için faydalı olabilir. Öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek için yazılı metinlerden görsel üretim pratiği yaparak dilsel ifade yeteneklerini güçlendirebilirler.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada yazarların katkı oranı eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmamıza sağladıkları katkıdan ötürü katılımcı öğrencilerimize teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Allen J. (2022). *Théâtre D'opéra Spatial* [Dijital sanatlar/dijital olarak işlenmiş fotoğrafçılık]. Colorado Eyalet Fuarı, ABD. https://static01.nyt.com/images/2022/09/01/business/00roose-1/merlin_212276709_3104aef5-3dc4-4288-bb44-9e5624db0b37-superJumbo.jpg?quality=75&auto=webp
- Anadol R. (2023). *Refik Anadol hakkında*. 15 Aralık 2023'te <https://refikanadol.com/information/> alındı.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 71-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/55426/690058>
- Atay, R., & Çamcı, H. (2020). Aşık Veysel'in "Gezerken Aklımın Evine Vardım" Şiiri Bağlamında Din-Felsefe İlişkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9 (4), 329-340.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Oran, Ş., & Demirel, F., (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Bülbül, H., & Ersöz, B. (2022). Eğitimde yapay zekâ sanal gerçeklik ve sanal evren (metaverse). Ş. Sağıroğlu ve MU Demirezen (Ed.), *Yapay zekâ ve büyük veri kitap serisi 4: Yorumlanabilir ve Açıklanabilir Yapay Zekâ ve Güncel Konular* (s. 149-183). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık
- Cetin, E., & She, J. (2022). Understanding and creating art with AI: Review and outlook. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications, and Applications (TOMM)*, 18(2), 1-22. <https://doi.org/10.1145/3475799>
- Chen, H. C., & Chen, Z. (2023). Using ChatGPT and Midjourney to Generate Chinese Landscape Painting of Tang Poem 'The Difficult Road to Shu'. *International Journal of Social Sciences*, 3(2), 1-10. <https://doi.org/10.35745/ijssai2023v03.02.0001>
- Chiu, M. C., Hwang, G. J., Hsia, L. H., & Shyu, F. M. (2022). Artificial intelligence-supported art education: A deep learning-based system for promoting university students' artwork appreciation and painting outcomes. *Interactive Learning Environments*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2100426>
- Ciecko, B. (2017, 1 Şubat). *Examining the impact of artificial intelligence in museums*. Museums and the Web. <https://mw17.mwconf.org/paper/exploring-artificialintelligence-in-museums>
- Dehouche, N., & Dehouche, K. (2023). What's in a text-to-image prompt? The potential of stable diffusion in visual arts education. *Heliyon*, 9 (6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16757>
- Denzin, N. K. (1978). Problems in analyzing elements of mass culture: Notes on the popular song and other artistic productions. *American Journal of Sociology*, 75(6), 1035-1038. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/224853>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th Edition). Sage Publications.
- Deveci, M. (2022). Yapay Zekâ Uygulamalarının Sanat ve Tasarım Alanlarına Yansıması. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 0 (9), 118-140. <https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1115961>
- Ertürk, M., & Üzümcü, N. E. (2022). Görsel iletişim tasarım eğitiminin değerlendirme süreçlerinde üçüncü göz: Bir yapay zekâ modeli. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 12 (1), 191-202. <https://doi.org/10.20488/sanattasarim.1133850>
- Günay, U. (1993). Âşık Veysel ve âşık tarzı şiir geleneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/605578>
- Güney, E., & Yavuz, H. (2020). Yapay Zekâ ile Sanatsal Üretim Pratiğinde Sanatçının Rolü ve Değişen Sanat Olgusu. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 415-439. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sanatvetasarim/issue/58750/848434>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2010). *Qualitative Research Methods* (1st edition). SAGE Publications Ltd.
- Hunt, K. M. (2023). Could artificial intelligence win the next Weather Photographer of the Year competition? *Weather*, 78(4), 108-112. <https://doi.org/10.1002/wea.4348>
- Hutson, J., & Cotroneo, P. (2023). Praxis and Augmented Creativity: A Case Study in the Use of Generative Artificial Intelligence (AI) Art in the Digital Art Classroom. *The International Journal of Technologies in Learning*, 31(1), 113-132. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v31i01>

- Kaya, D. (2011). *Aşık Veysel*. Akçağ Yayınları
- Kılıç, İ. B. (2022). Günümüzde dijitalleşen sergileme olanakları ve sanat yapıtının yitirilen aurası. *Uluslararası İletişim ve Sanat Dergisi*, 3(6), 1-19. <https://doi.org/10.29228/iletisimvesanat.63393>
- Kurtoğlu, F. S. (2017). Âşık Veysel'in şiirlerini değerler eğitimi açısından okumak. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (83), 101-123. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2580652>
- Liu, B. (2023). Arguments for the Rise of Artificial Intelligence Art: Does AI Art Have Creativity, Motivation, Self-awareness and Emotion?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 811. <https://doi.org/10.5209/aris.83808>
- Mbalaka, B. (2023). Epistemically violent biases in artificial intelligence design: the case of DALL-E 2 and Starry AI. *Digital Transformation and Society*, 2(4), 376-402. <https://doi.org/10.1108/DTS-01-2023-0003>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Müzik Dersi 9., 10., 11. Ve 12. Sınıflar Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821152226520-9-12-M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180121.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=339>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Türk Dili ve Edebiyatı Ortak Kazanımları https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_02/13145908_2023_YKS.pdf
- Melanlioğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/631>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th Edition). John Wiley & Sons
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nasrattınoğlu, İ. Ü. (1981). *Ölümünün 8. yıldönümünde Âşık Veysel*. Nasrattınoğlu Yayınları
- Oğuzcan, Ü. Y. (1991). *Âşık Veysel Şatıroğlu/Dostlar Beni Hatırlasın*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özdemir, K. (2023). Eğitim & Bilim 2023-III. S Karabatak & M Karabatak (Ed.). *Kültürel miras unsurlarının tarih derslerine ve tarih ders kitaplarına yansımaları* (s.181-195). Efe Akademi. <https://doi.org/10.59617/efepub202347>
- Özselçuk, S. (2023). 1. Dijital sanat bağlamında yapay zekâ algoritmalarının kullanımına yönelik eleştirel bir inceleme: Refik Anadol'un "Makine Hatıraları: Uzay" sergisi. *International journal of economic and administrative academic research*, 3(1), 1-21. <https://www.ijerdersi.com/index.php/ijer/article/view/36/38>
- Panicker, S. (2022). AI-Inflected Art/Architecture: Who (or rather, what) is the artist/architect. *Blueprint*, 3(2), 15-36. <https://simplebooklet.com/blueprintsep2022#page=15>
- Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Radhakrishnan, A. M. (2023). Is Midjourney-AI a new anti-hero of architectural imagery and creativity? *GSJ*, 11(1). <https://doi.org/10.11216/gsj.2023.01.102270>
- Roose, K. (2022). An AI-generated picture won an art prize. Artists aren't happy. *The New York Times*, 2 (September). <https://cs.uwaterloo.ca/~jhoey/teaching/cogsci600/papers/Roose2022.pdf>
- Saleh, B., Abe, K., Arora, R. S. & Elgammal, A. (2014). Toward automated discovery of artistic influence. *Multimed Tools Appl*, 75(7), 3565–3591. <https://doi.org/10.1007/s11042-014-2193-x>
- Silverman, D. (2010). *Qualitative Research* (3th Edition). SAGE Publications Ltd.
- Taluğ, D. Y., & Eken, B. (2023). Intersection of human creativity and artificial intelligence in visual design. *Journal of Art and Iconography*, 4(1), 18-29. <https://doi.org/10.5152/ArtIcon.2023.1256114>
- Taşpınar, K. (2023). Âşık Veysel'in Uluslaşma Sürecine Katkısını Etnopedagojik ve Etnoandragojik Açından Değerlendirmek. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, 3(1), 18–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8058679>
- Unesco Türkiye Millî Komisyonu (2023). 2023 Âşık Veysel Yılı 28 Ağustos 2023'te <https://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/6070> alındı.

- UNESCO (1982). *Mexico City declaration on cultural policies: World conference on cultural policies*. <http://unesdoc.unesco.org>
- Üstün, H., & Demirtaş, E. (2023). Ortaokul müzik dersinin kültür aktarımı bağlamında incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16 (41), 347-366. <https://doi.org/10.12981/mahder.1212137>
- Vartiainen, H., & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2174557>
- Yakıcı, A. (2012). Geleneksel şiirden türküyeye dönüşümün yaratıcı ve aktarıcısı olarak Âşık Veysel'in kültürel mirasa katkısı. *Milli Folklor*, 24(94), 101-111. <https://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=93&Sayfa=98>
- Qedimbeyli, M. (2022). Âşık Veysel'in yaratıcılığında estetik güzellik, vatancılık ve işçi eğitimi . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, IV. Uluslararası Rumeli [Dil , Edebiyat , Çeviri] Sempozyumu Özel Sayısı , 304-311 . <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146793>
- Yakar, G. (2020). Görsel Sanatlar-Yapay Zekâ İş Birliğine Yönelik İşlevsel Sınıflandırma Derlemesi. *Turkish Studies*, 15(3), 373-387. <http://dx.doi.org/10.47844/TurkishStudies.43972>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

Studies on artificial intelligence, which is an example of digital technology based on codes written by experts from different fields, which are far from the concept of consciousness, consist of algorithms, imitate the working mechanism of the human brain, are not biological, and are developed to the extent that the working principle of the human brain can be deciphered and adapted to the software language (Özselçuk, 2023). Today, many creative software with artificial intelligence are used for creative tasks such as producing images, writing poems, painting, and composing music. The dimensions of visual design with artificial intelligence have advanced so much that; The first prize in the digital art category of the traditional art competition held by the Colorado State Fair every year was given to a work of art created with artificial intelligence. Jason M. Allen created his work with Midjourney, an artificial intelligence program that transforms lines of text into hyper-realistic graphics (Roose, 2022). Cultural heritage, defined as a learning area in the visual arts curriculum, shows that art education has an important function in cultural transmission. "Art creates a bridge between the past and the present, and the historical sensitivity of the cultural past is transmitted from generation to generation through art education. Individuals who understand, preserve and transform their cultural richness into a work of art can only be raised through art education" (Özgür, 2004). Considering the important function of art education in cultural transmission, this research aims to introduce Aşık Veysel, one of the most important Turkish folk bards of the 20th century, to the new generation. With the decision of the 41st General Conference of UNESCO, the 50th anniversary of the death of Aşık Veysel was included in the UNESCO Commemoration and Celebration Anniversary Programme for 2023 with the support of Azerbaijan, Hungary, Kazakhstan, Kyrgyzstan, North Macedonia, Ukraine and Uzbekistan (Unesco Turkish National Commission, 2023). For this reason, the cultural transfer subject of the research is the Turkish folk minstrel Aşık Veysel. In this research, digital visual designs were made through artificial intelligence-based visual design programmes in art education. Our research aims to make cultural transfer through visual designs made with text-based artificial intelligence programmes and various researches. In addition, our research is important because it focuses on how artificial intelligence-based visual designs can be included in art education and how cultural transfer can be made.

Method

This study, which examines student opinions on the contribution of visual design with artificial intelligence to cultural transfer in visual arts courses, was carried out with a case study, one of the qualitative research designs. The situation examined in the research is to determine high school students' opinions on the contribution of visual design with artificial intelligence to cultural transfer. The research question is "What are the student opinions on the contribution of visual design with artificial intelligence to cultural transfer?" The sub-problems of the research were determined as follows; 1- What is the participants' level of knowledge about the Turkish folk poet Aşık Veysel? 2- What are the participants' thoughts on visual design with artificial intelligence and cultural transfer? The research was conducted with 16 students studying in the 11th grade of a secondary school in Ankara, determined by the easily accessible sampling method. Data were collected using opinion form, survey and document analysis and analyzed using content analysis.

Findings

According to the results of sub-problem 1, it was observed that the participants acquired extensive information about Aşık Veysel's identity, personality, life story, philosophy of life and core values through their research. When the first theme of sub-problem 1, namely the participants' knowledge about Aşık Veysel before the research, was evaluated, it was seen that most of the participants did not have any information about Aşık Veysel. When the first theme and the next five themes and their analyses were compared, it was concluded that the

participants had sufficient knowledge about Aşık Veysel after the research. Therefore, the results of sub-problem 1 of our research show that there was an increase in the participants' knowledge levels. According to the results of sub-problem 2; it was concluded that the participants' perspectives on visual design with artificial intelligence were positive and that the difficulties in making visual designs with artificial intelligence were mostly entering correct and descriptive verbal expressions into artificial intelligence applications. It was concluded that the convenience of making visual designs with artificial intelligence mostly provides convenience to the participants in getting fast results in creating visual designs. Based on the positive opinions of the participants, it was concluded that artificial intelligence can be used as an artistic creation tool and a lesson tool in visual arts. It was concluded that the research conducted by the participants to create visual designs with artificial intelligence applications yielded results and awareness about Aşık Veysel was increased. Regarding the effect of artificial intelligence on cultural transfer, it was seen that artificial intelligence did not know Turkish culture and was confused with Arab culture. It was concluded that cultural transfer can be made more healthily in the context of visual design by correcting this situation.

Conclusion and Discussion

Throughout the history of humanity, the individual has always lived intertwined with art, has always produced new creations, and has questioned himself and his world while producing. Although the ways people express themselves, and the materials and forms of art have changed, it is possible to say that the only thing that does not change is the creative power of humans (Özselçuk, 2023). Reframing human-artificial intelligence relationships will help art educators and researchers discover the potential of artificial intelligence for new inquiry and creativity in art curricula and critically examine possible ethical issues regarding its application in art classes (Park, 2023). Of course, some moral and aesthetic issues regarding artificial intelligence and art education exist. For example, the originality of artworks created by artificial intelligence and the issue of human creativity are among these. Artificial intelligence can calculate countless possibilities in seconds. It becomes ready to work with a much shorter training process compared to humans, without the need for experience, knowledge, and motivation. In the field of art, where vague concepts such as emotion, stimulation, intuition, inspiration, and desire to create dominate, it becomes difficult to make similar inferences. Software is successful in areas where rules are predetermined. However, it is not possible to predict whether artificial intelligence will be able to produce artistic production in the artistic field where there are no rules and cultural accumulation is important (Colton, cited in Yakar, 2020). In addition, there is the question of whether artificial intelligence will fully understand the emotional and human burden of artistic expression. However, the gains of artificial intelligence for supporting art education, artistic creation, and analysis are quite extensive. Specialization and applications in this field are gradually increasing. This research was conducted within the framework of artificial intelligence programs that can produce images from text. When the results of the research are evaluated in general; it is possible to say that artificial intelligence programs that work with the logic of producing images from written text contribute theoretically to the participants in terms of cultural transmission. Of course, the creativity and quality dimensions of the resulting visual designs can be discussed and this can be the subject of another research. However, it is thought that education will be deeply transformed by artificial intelligence (Bülbül and Ersöz, 2022). Considering the duration of the research and the results of the research, it is anticipated that artificial intelligence will play a more active role in education and training in the coming years.

It is recommended to use artificial intelligence-based visual design programs in visual arts classes, to use creating visual designs with artificial intelligence in foreign language teaching, to produce special images related to Turkish culture and other cultures and add them to the database, and to use artificial intelligence-based visual design programs as course tools.

Contribution Rate of the Researchers

The contribution of the authors to this study is equal.

Support and Acknowledgment

We would like to thank our student participants for their contributions to our research.

Statement of Conflict of Interest

There is no conflict of interest in the study.



DOI: 10.18039/ajesi.1548277

Relationship between Cognitive Flexibility, Body Image and Subjective Well-being in Adolescents¹

Fatoş GÖZTAŞI SOYDAN², Sare TERZİ İLHAN³

Date Submitted: 11.09.2024

Date Accepted: 21.06.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between adolescents' cognitive flexibility, body image, and subjective well-being. The direction of this aims for this study, quantitative research methods and relational design were used. The research group for this study consists of 538 adolescents, aged between 14 and 18, who continue high schools in the Central district of Batman province in the 2022-2023 academic year. The convenience sampling method was used to determine the research group. In this study, the Cognitive Flexibility Scale was used to measure cognitive flexibility, the Body Liking Scale was used to measure body image, and the Subjective Well-Being Scale for Adolescents was used to measure adolescents' subjective well-being. The SPSS 27 package program was used for data analysis in this study. Pearson Correlation analysis and Multiple Regression Analysis were used to analyze the research data. As a result of the analyses, there was a positive significant relationship between adolescents' cognitive flexibility scores and body liking scores, cognitive flexibility scores and subjective well-being scores, body liking scores and subjective well-being scores. It was found that the independent variables predicted the dependent variable of subjective well-being. These findings were discussed within the framework of the literature.

Keywords: adolescence, cognitive flexibility, body image, subjective well-being

Cite: Göztaşı Soydan, F., & Terzi İlhan, S. (2025). Relationship between cognitive flexibility, body image and subjective well-being in adolescents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 446-470. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1548277>



¹ This article was produced from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

² Graduate Student, Amasya University, Institute of Social Sciences, Department of Education Science, Turkey, fatosgoztasi45@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0348-3832>

³ (Corresponding Author) Phd, Amasya University, Faculty of Education, Department of Education Science, Turkey, sare_terzi@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7728-8909>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Amasya University, dated 16.12.2022 and issue number E-30640013-108.01-111373



DOI: 10.18039/ajesi.1548277

Ergenlerde Bilişsel Esneklik, Beden Algısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki¹

Fatoş GÖZTAŞI SOYDAN², Sare TERZİ İLHAN³

Gönderim Tarihi: 11.09.2024

Kabul Tarihi: 21.06.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı ergen bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri, beden algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırma nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Bu çalışma kapsamında araştırma grubu 2022 - 2023 eğitim - öğretim yılında Batman ili Merkez ilçesindeki farklı lise türlerinde öğrenimine devam eden ve yaşları 14 ile 18 yaş aralığında değişen 538 ergen bireyden oluşturmaktadır. Çalışma için araştırma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla Bilişsel Esneklik Ölçeği, beden algılarını ölçmek amacıyla Bedeni Beğenme Ölçeği ve öznel iyi oluşlarını ölçmek amacıyla Ergenler İçin Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi için SPSS 27 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla, elde edilen verilerin analizinde Pearson Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ergen bireylerin bilişsel esneklik puanları ile bedeni beğenme puanları, bilişsel esneklik puanları ile öznel iyi oluş puanları ve bedeni beğenme puanları ile öznel iyi oluş puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esneklik ve bedeni beğenme bağımsız değişkenlerinin öznel iyi oluş bağımlı değişkenini yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: ergenlik, bilişsel esneklik, beden algısı, öznel iyi oluş

Atıf: Göztaşı Soydan, F., & Terzi İlhan, S. (2025). Ergenlerde bilişsel esneklik, beden algısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 446-470. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1548277>

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, fatosgoztasi45@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0348-3832>

³ (Sorumlu yazar) Dr, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, sare_terzi@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7728-8909>

⁴ Bu çalışma Amasya Üniversitesi'nin 16.12.2022 tarih ve E-30640013-108.01-111373 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

İnsan yaşamı birçok evreden oluşmaktadır. Bu evrelerden biri ergenlik dönemidir. Dünya Sağlık Örgütü ergenlik dönemini yaşamın ikinci 10 yılına denk gelen, 11-20 yaşlarını kapsayan çocukluk ile yetişkinlik arasındaki yaşam dönemi olarak tanımlamıştır (DSÖ, 2022). Bu dönem psikolojik, bedensel, sosyal, duygusal değişimin ve gelişimin olduğu, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçtiği evre olarak tanımlanmaktadır (Aktuğ, 2006). Bu dönem, hızlı biyopsikososyal değişimlerle karakterizedir. Birey bu dönemde birçok değişimle baş başadır. Ergenlik döneminde bireyin, değişim yaşadığı alanlardan biri de bedendir. Bu dönemde bireyin bedeninde hızlı bir büyüme ve değişim gözlenmektedir. Bedensel değişimle birlikte birey bedeniyle yoğun şekilde ilgilenmeye başlamaktadır (Oktan ve Şahin, 2010). Ayrıca bu dönemde bedensel görünümünden hoşnut olma arzusu ve toplumun beklentilerine uygun olmaya çalışma isteği vardır (Murray vd., 2012). Bireyin bedenine ilişkin tüm bu değerlendirmeleri ise beden algısını oluşturmaktadır.

Beden algısı bireyin kendi bedenine ilişkin geliştirdiği duygu, düşünce, davranış ve inançlarını ifade etmektedir (Cash ve Pruzinsky, 1989). Beden algısı bireyin toplumsal yargıları ve kişisel özellikleri çerçevesinde şekillenen, bireyin kendisi ve başkaları tarafından nasıl görüldüğü hakkında fikirleri sonucunda zihninde oluşan değerlendirmeleri ifade etmektedir (Alagül, 2004). Benzer şekilde Fisher ve Cleveland (1968), beden algısını bireyin bedeninin nasıl görüldüğüyle ilgili algı ve tutumlarını içeren zihinsel temsiller olarak tanımlamaktadır. Bireyin beden algısının oluşumunda, kendisinin bedenini nasıl algıladığının yanı sıra, ailesi ve sosyal çevresinin de bedeni hakkındaki tutumları beden algısının oluşumunda önemli role sahiptir (Karslı, 2014; Kundakçı, 2005; Mezarcı, 2018). Bireyin beden algısı, olumlu veya olumsuz yönde olabilmektedir (Cash, 1989). Doğan'a (2010) göre olumlu beden algısı, bireyin bedeninden hoşnut olmasıdır. Beden algısının olumlu olması; öznel iyi oluş (Tiggeman, 1994; Katz ve Farrow, 2000; Durkin ve Paxton, 2002; Tuzgöl Dost, 2006; Donaghue, 2009); yaşam doyumu (Stokes ve Frederick-Recascino, 2003); benlik saygısı (Sarwer vd., 1998; Kashdan ve Roberts, 2004) ile ilişkilidir. Beden algısının olumsuz olması ise yaşam doyumunu düşürmekte (Jain ve Tiwari, 2016; Sarıkadioğlu, 2016; Purutçuoğlu ve Aksel, 2017; Kaya Şen, 2019); sorunları çözmede yetersizlik (Cramer ve Sarwer, 2007; Lowder, 2011); depresyon (Hamurcu vd., 2015); sosyal kaygı (Öngören, 2015; Doğan, 2010; Kılıç, 2015) gibi birey için birçok olumsuzluğa yol açmaktadır.

Ergenlik döneminde bireyin bedenindeki değişimlere uyum sağlaması ve bedenini kabul etmesi önemlidir. Bu dönemdeki değişim ergenlerin gelişimlerine yardımcı olurken aynı zamanda uyum problemleri yaşamalarına da neden olabilmektedir. Örneğin ergenler, bedeninden utanma, bedenini gizleme, bedeni beğenmeme buna bağlı olarak yeme problemleri (Yılmaz, 2017; Aslan, 2004), sosyal ortamlardan kaçınma (Haspolat ve Kağan, 2017; Karaaslan, 2017; Şanlı ve Çelik, 2023) gibi sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu sorunlar ergenlerin yaşamlarındaki rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerine engel olabilmektedir (McKnight vd., 2002). Bireylerin yaşamlarında zorluklarla baş etmeyi, uyum sağlamayı, daha yüksek motivasyonu, alternatif seçenekler üretmeyi bilişsel esneklik kolaylaştırabilmekte veya sağlayabilmektedir (İmroğlu vd., 2021). Bu doğrultuda ergenlerin beden algılarının olumlu yönde olmasına katkıda bulunabilecek değişkenlerden birinin bilişsel esneklik olabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel esneklik, bireyin, bir durum karşısında seçeneklerin ve uygun alternatiflerin farkında olması, esnek olmaya ve duruma uyum sağlamaya istekli olması ve esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesidir (Martin ve Anderson, 1998; Martin vd., 1998).

Bilişsel esnekliğin yüksek olması bireyin yaşamdan aldığı doyumun artmasına, daha doğru kararlar alabilmesine ve kendini daha yetkin hissetmesine yardımcı olmaktadır (Bilgiç, 2015). Bilişsel esneklik hem seçenekleri görebilmeyi hem de uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Bilişsel esnekliğin diğer tarafında yer alan bilişsel katılık ise işlevsel olmayan düşüncelere neden olduğundan ruh sağlığı problemlerini de beraberinde getirmektedir (Ciarrochi vd., 2005).

Ergenlik döneminin önde gelen problemlerinden biri, bireylerin bedenlerindeki değişimlere uyum sağlamakta güçlük çekip, beden algılarının olumsuz etkilenmesidir. Beden ile ilgili memnuniyetsizlik; kaygı (Caccavale vd.,2012); düşük benlik saygısı (Özbey ve Gültekin, 2021); yeme bozuklukları (Ata vd.,2014; Elçi Boğaz vd., 2019; Ergün vd., 2022), depresyon (Barlas vd., 2014; Littleton vd., 2003) olmak üzere birçok ruhsal sıkıntıyı beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda bilişsel esneklik, bireylerin farklı durumlara uyum sağlamalarına ve alternatif yolları görmelerine yardımcı olduğundan ergenlerin yaşadıkları değişimlere uyum sağlamalarına yardımcı olur (Leung ve Zakzanis, 2014).

Literatür incelendiğinde Türk ergenlerle yapılan birçok çalışmada, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sosyalleşmeye ve gelişime daha açık oldukları, öz denetimlerinin arttığı, daha az duygusal tutarsızlık sergiledikleri, sorunlarla baş etmede aktif baş etme becerilerini kullandıkları ve daha yüksek iyi oluşa sahip oldukları görülmüştür (Bilgin, 2017; Bedel ve Ulubey, 2015; Topkaya vd., 2022; Akçay Özcan ve Kıran Esen, 2016). Yine yapılan çalışmalarda bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça kendilerine, başkalarına ve yaşantılarına daha olumlu bakabildikleri görülmüştür (Diril, 2011). Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler katı ve işlevsiz bilişsel yapının duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını nasıl etkileyebileceğinin farkındadırlar (Aydınay Satan, 2014; Gündüz, 2013). Bu doğrultuda bilişsel esnekliğin, olumsuz duyguların daha az hissedilmesini sağladığı görülmektedir (Corey, 2008).

Beden algısıyla ilişkili olabilecek bir başka değişken ise öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş; bireyin olumsuz duyguları az, olumlu duyguları daha fazla yaşaması ve yaşamdan yüksek doyum alması şeklinde tanımlanmaktadır (Diener, 2000; Argle vd., 1989). Diener (2000), öznel iyi oluşu tanımlarken duyuşsal ve bilişsel iki boyutu olduğunu ifade etmektedir. Duyuşsal boyut, bireyin olumlu duygu yaşantısının olumsuz duygu yaşantısından fazla olması ile belirtilirken, bilişsel boyut olan yaşam doyumunu ise hayattan, evlilikten, okuldan, işten ya da yaşamın diğer alanlarından alınan doyuma ilişkin öznel değerlendirmelere dayanmaktadır (Diener, 2000). Olumlu duygular; ilgi, güven, heyecan, neşe, uyanıklık gibi duyguları ifade etmektedir. Olumsuz duygular ise üzüntü, korku, nefret, suçluluk gibi olumsuz duyguları içeren öznel stresi anlatmaktadır (Ben-Zur, 2003).

Literatür incelendiğinde ergenlerin beden algılarının olumlu olmasının öznel iyi oluşlarına katkı sağladığını söylemek mümkün görünmektedir. Birçok çalışmada beden algısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye işaret edilmektedir (Norton vd., 2015; Çelen, 2007; Demir ve Kumcağız, 2020). Örneğin Stokes ve Frederick-Recascino (2003), farklı yaş gruplarındaki kadınlarla yaptıkları çalışmada, kadınların beden memnuniyetinin, genel yaşam memnuniyetine ve iyi oluşlarına anlamlı katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Tuzgöl Dost (2006) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin bedensel görünümünden memnuniyetleri ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Ergenlik dönemindeki bireylerde biyolojik, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında hızlı değişim ve gelişim söz konusudur. Bu hızlı değişim ergenlik dönemindeki bireylerin birçok alanda uyum sorunu ve çatışma yaşamalarına neden olmaktadır (Daniel vd., 1998). Bu sorunlar ergen için zor bir süreci gündeme getirmekte ve bu süreç ergenlik dönemindeki

bireylerin ruh sağlığını ve öznel iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Norton vd., 2015). Nitekim bu noktada yapılan çalışmalara bakıldığında ergenlerin yaşamış oldukları depresyona, anksiyeteye, yetersizliklere, stres kaynaklarına ve zarar verici davranışlara odaklanılmıştır (Ben-Zur, 2003). Oysaki ergenlerin yaşamlarındaki pozitif öğelere daha fazla önem vermek, ergenlerin gelişim süreçleri içerisinde daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Ben-Zur, 2003). Mutlu bir ergenin, olumsuz duygulardan çok olumlu duygular yaşadığı ve yaşamdan daha fazla doyum aldığı, daha az uyum problemleri yaşadığı düşünülmektedir (Garcia vd., 2010).

Literatürde ergenlerde bilişsel esneklik, beden algısı ve öznel iyi oluş değişkenlerini bir arada inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu noktada, çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra beden algısı değişkeni ile ilişkili olabilecek değişkenlerin araştırılmasının ergenlik dönemindeki bireylere olumlu beden algısı kazandırmaya yönelik yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda ergenlerde bilişsel esneklik, beden algısı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ergenlerin bilişsel esneklikleri, beden algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ergenlerin beden algıları, bilişsel esneklikleri ve öznel iyi oluşları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Ergenlerin beden algıları ile bilişsel esneklikleri öznel iyi oluşlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ergenlerin beden algıları, bilişsel esneklikleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlenmesinde istatistiksel analizler ve sayısal veriler kullanıldığından nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri araştırmacının bir davranışı, olgu veya durumu betimlemek için istatistiksel analiz ve sayısal verileri kullandığı araştırma yöntemidir (Cox, 2019). Bu çalışma ilişkisel desende tasarlanmıştır. İlişkisel desen iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. İlişkisel desen değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişim varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2014).

Bu çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden beden algısı ve bilişsel esneklik yordayıcı değişkenler, öznel iyi oluş yordanan değişken olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada araştırma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıya hız kazandırma ve kolay ulaşılabilir çalışma grubu belirleme noktasında kolaylık sağlamaktadır (Kılıç, 2013). Araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Batman ili, Merkez ilçesindeki farklı lise türlerinde öğrenimine

devam eden yaşları 14-18 yaş aralığında değişen 538 ergen katılmıştır. Araştırma grubuna ilişkin sosyodemografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Değişkenler		N	%
Yaş	14	103	19.1
	15	196	36.4
	16	142	26.4
	17	84	15.6
	18	13	2.4
Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	255	47.4
	Erkek	283	52.6
Kardeş Sayısı	1	16	3.0
	2	43	8.0
	3	89	16.5
	4	103	19.1
	5+	287	53.3
Okul Türü	Fen Lisesi	133	24.7
	Anadolu Lisesi	152	28.3
	Meslek Lisesi	119	22.1
	Sosyal Bilimler Lisesi	134	24.9
	Toplam	538	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %19,1’inin 14, %36,4’ünün 15, %26,4’ünün 16, %15,6’sının 17, %2,4’ünün 18 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %47,4’ü kadın, %52,6’sı erkektir. Katılımcıların %3’ünün bir kardeşi, %8’inin iki kardeşi, %16,5’inin üç kardeşi, %19,1’inin dört kardeşi, %53,3’ünün beş veya daha fazla kardeşi vardır. Katılımcıların %24,7’si fen lisesinde, %28,3’ü Anadolu lisesinde, %22,1’i meslek lisesinde, %24,9’u sosyal bilimler lisesinde öğrenime devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu; bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu form aracılığıyla araştırmaya katılan katılımcıların; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü ve araştırmaya katılmaya gönüllülük bildirimine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ); Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçeye uyarlama çalışması Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. Tek boyutludur ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6’lı likert tipi dereceleme ölçeği ile puanlanmaktadır. Ölçekteki

2, 3, 6 ve 10. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 ve en yüksek puan 60'tır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireylerin bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .80'dir. Test tekrar test güvenirlik kat sayısı ise .83'tür. Bu araştırma için iç tutarlılık kat sayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

Bedeni Beğenme Ölçeği (BBÖ); Tylka ve Wood-Barcalow (2015) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Anlı, Eker ve Özçelik (2015) tarafından yapılmıştır. Tek boyutludur ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi dereceleme ölçeği ile puanlanmaktadır. Ölçek içerisinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 ve en yüksek puan 50'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireylerin bedenini beğenme düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğe yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi : $\chi^2 = 72.46$, $sd = 33$, $RMSEA = .077$, $CFI = .98$, $IFI = .98$, $RFI = .95$, $GFI = .93$, $SRMR = .045$ olarak bulunmuştur. Bu araştırma için iç tutarlılık kat sayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler İçin Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖÖ); Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Dört boyutludur ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri bireylerin yaşamın çeşitli alanlarındaki doyum düzeylerini ve olumlu duygulanımı içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi dereceleme ölçeği ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan 60'tır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireylerin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa katsayısı .86'dır. EÖİÖÖ'nin test tekrar test güvenirlik katsayısı .83'tür. Bu araştırma için iç tutarlılık kat sayısı aile ile ilişkilerde doyum boyutu için .87; olumlu duygular boyutu için .77; yaşam doyum boyutu için .88; önemli diğerleri ile ilişkilerden doyum boyutu için .84 ve EÖİÖÖ için .90 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla ilk olarak Google Forms üzerinden veri toplama formu oluşturulmuştur. Katılımcıların yaşlarının 18 yaş altında olması nedeniyle Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Onayı alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığından araştırma uygulama izni alınmıştır. E-71214596-604.02-73976897 sayılı araştırma uygulama izni ile veri toplama formu 04.05.2022 ile 10.05.2022 tarihleri arasında araştırma grubuna uygulanmıştır. Veri toplama formu Batman Merkezde bulunan Ziya Gökalp Anadolu Lisesi, Malabadi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fatma Aliye Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi'nde uygulanmıştır. Form öğrencilere uygulanmadan önce Veli Onam Formu ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Google Forms üzerinden hazırlanan veri toplama formu ilgili okulların bilişim ve teknoloji laboratuvarlarında katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Araştırmaya katılmak için bireylerin 14-18 yaş aralığında olması gerekmektedir. Araştırmaya katılım gönüllük ilkesine dayanmakta olup araştırmayı kabul eden 14-18 yaş arasındaki 538 ergen birey çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar ölçekleri yaklaşık 12-13 dakikada cevaplandırmışlardır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra toplanan veriler SPSS-27 programına aktarılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada yapılan bütün istatistiksel analizler SPSS 27 paket programı ile yapılmıştır. İlk adımda, ölçeklerin güvenirliği ve normal dağılımı incelenmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve bütün değerlerin .70 üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde iç tutarlılık katsayısının 0.70 ve üzeri olması ölçeklerin güvenilir olduğu anlamına

gelmektedir (Kılıç,2013). Daha sonra ölçeklerin normal dağılım varsayımına uygunluğu değerlendirilmiştir. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde, $-2 + 2$ referans aralığında yer aldıkları görülmüştür (HahsVaughn ve Lomax, 2020; George ve Mallery, 2010). Bunun sonucunda bu çalışmada parametrik testler kullanılması tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde Pearson Korelasyon analizi, Çoklu Regresyon Analizi testleri kullanılmıştır.

Etik Konular

Bu çalışma kapsamında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Onayı alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığında araştırma uygulama izni alınmıştır. E-71214596-604.02-73976897 sayılı araştırma uygulama izni ile veri toplama formu 04.05.2022 ile 10.05.2022 tarihleri arasında araştırma grubuna uygulanmıştır. Uygulamadan önce katılımcılar 18 yaşından küçük olduğu için velilerinden araştırmaya katılımları ile ilgili yazılı izin alınmıştır.

Bulgular

İlk olarak elde edilen verilere ilişkin genel bir bilgi vermesi açısından analiz yapılmadan önce verilere ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Bilişsel Esneklik Ölçeği, Bedeni Beğenme Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Betimsel Analizler Tablosu

	N	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss.	Basıklık	Çarpıklık
Bilişsel Esneklik Ölçeği	538	24	72	51.93	7.87	0.25	-0.17
Bedeni Beğenme Ölçeği	538	10	50	37.38	9.12	-0.29	-0.56
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	538	15	60	44.82	8.71	0.69	-0.63

Tablo 2 incelendiğinde, Bilişsel Esneklik Ölçeğine ait minimum puan 24, maksimum puan 72 ve ortalama puan 51.93 ± 7.87 basıklık katsayısı 0.25, çarpıklık katsayısı -0.17 olarak gözlemlenmiştir. Bedeni Beğenme Ölçeğine ait minimum puan 10, maksimum puan 50 ve ortalama puan 37.38 ± 9.12 , basıklık katsayısı -0.29, çarpıklık katsayısı -0.56 olarak gözlemlenmiştir. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğine ait minimum puan 15, maksimum puan 60 ve ortalama puan 44.82 ± 8.71 , basıklık katsayısı 0.69, çarpıklık katsayısı -0.63 olarak gözlemlenmiştir.

Daha sonra çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcıların bilişsel esneklikleri, beden algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu doğrultuda EÖİÖÖ toplam puanları, BEÖ toplam puanları ve BBÖ toplam puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*BEÖ Toplam Puanları, BBÖ Toplam Puanları, EÖİÖÖ Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler*

	1	2	3
1-BEÖ	1		
2-BBÖ	.45**	1	
3-EÖİÖÖ	.40**	.41**	1

**p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bilişsel esneklik puanları ile bedeni beğenme puanları arasında ($r=.45$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, ergenlerin bilişsel esneklik puanları arttıkça bedeni beğenme puanları da artmaktadır. Katılımcıların bilişsel esneklik puanları ile öznel iyi oluş puanları ($r=.40$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, ergenlerin bilişsel esneklik puanları arttıkça öznel iyi oluş puanları da artmaktadır. Katılımcıların bedeni beğenme puanları ile öznel iyi oluş puanları ($r=.41$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, ergenlerin bedeni beğenme puanları arttıkça öznel iyi oluş puanları da artmaktadır.

Ergenlerin bedeni beğenme puanları ile bilişsel esneklik puanlarının öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla çoklu regresyon analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4*Öznel İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	SH	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	19.013	2.252	-	8.444	.000	-	-
Bilişsel Esneklik 0.27	.301	.47	0.27	6.375	.000		0.40
Bedeni Beğenme 0.28	.273	.041	0.29	6.693	.000		0.41
$R=.474$ $R^2=.225$							
$F(2,535)=77.667$ $p=0.000^*$							

Not. p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, bilişsel esneklik ve bedeni beğenme değişkenleri öznel iyi oluş değişkenini yordadığı görülmektedir. R² değeri .22 olup, yordayıcıların yordanan değişkenindeki varyansın %22'sini açıkladığı saptanmıştır ($F(2,535)=77.68$, $p<.05$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde her iki bağımsız değişkeninde öznel iyi oluş üzerinde önemli (anlamlı) birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Bedeni beğenmenin öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığı ($\beta=.29$ $p<.05$), bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığı ($\beta=.27$ $p<.05$) görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı ergenlerin bilişsel esneklikleri, beden algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda ilk olarak katılımcıların bilişsel esneklik ve bedeni beğenme puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin bilişsel esneklikleri ve beden algıları arasında pozitif yönde orta düzeyli anlamlı ilişki

olduğu bulunmuştur. Buna göre ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça bedenlerini beğenme düzeyleri de artmaktadır ve bilişsel esneklikleri azaldıkça bedenlerini beğenme düzeyleri azalmaktadır. Bilişsel esneklik ile beden algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde Shabahang vd. (2020), ünlülere tapınma, beden algısı ve bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında beden algısı ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde ilişkili olduğu, ayrıca ünlülere özenme arttıkça beden algısı puanlarının düştüğü ortaya konulmuştur. Örnek vd. (2023) tarafından yapılan yeme tutumu ve beden algısında bilişsel esnekliğin ve öz duyarlılığın aracı rolünün araştırıldığı çalışmanın bulguları da benzer şekilde bilişsel esneklik ile beden algısı arasında pozitif yönde düşük düzeyli anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Yine Tütüncüler ve Güneri Yöyen (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulgularında da benzer şekilde bilişsel esneklik ve beden algısı arasında düşük düzeyli anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra çeşitli araştırmalarda bilişsel esnekliğe ilişkin programlar aracılığı ile beden algısına ilişkin düşüncelerin olumlu yönde değişim gösterebileceğine dikkat çekmektedir (Dehnabi ve Radsepehr, 2017). Literatürde bilişsel esneklik ve beden algısı kavramıyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlılığı nedeniyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerle ilgili çalışmalar da incelenmiştir. Örneğin Duran ve Traş (2022) beliren yetişkinlikte yeme arzusu, bilişsel esneklik ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında bilişsel esneklik ve sosyal görünüş kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Diğer bir deyişle bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sosyal görünüş kaygıları azalmaktadır. Shepherd vd. (2019) göre düşük bilişsel esneklik düzeyinin, görünümle ilgili daha yüksek kaygı ve endişeyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bireyin bedenine ilişkin düşüncelerinin olumsuz olması ve buna bağlı olarak bedeninden hoşnut olmamasının bireyin gerçekçi bilişsel değerlendirmelere sahip olmamasıyla ilişkili olduğu söylenmektedir (Aruguete vd., 2014). Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları ile literatürde yer alan çalışmaların bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Birey olumsuz beden algısına sahip, bedenini kusurlu görüyor ve bedenine farklı yönden bakamayıp bunun gerçekliğini sorgulayamayacak kadar katı bir tutumla bedenine ilişkin memnuniyeti zayıflıyorsa, bu durumun düşük bilişsel esneklikle ilişkili olduğu düşünülebilir. Özellikle ergenlik döneminde bedensel değişimin yoğun olması nedeniyle birey bu dönemde bedeniyle fazlasıyla meşguldür (Yavuzer, 1999). Dolayısıyla bedenindeki değişimlere daha kolay uyum sağlaması, değişimle baş edebilmesi ve bedenini kabul noktasında bilişsel esnekliğin katkı sağladığı söylenebilir.

İkinci olarak ergenlerin bedeni beğenme puanları ve öznel iyi oluş puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin beden algıları ve öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin bedenlerini beğenme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşları artmaktadır ve bedenlerini beğenme puanları azaldıkça öznel iyi oluşları azalmaktadır. Literatürde beden algısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulguları incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin Oktan (2012) yaptığı çalışmada, beden algısı puanları olumlu oldukça öznel iyi oluş puanlarının arttığı ve beden algısının öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Walter ve Shenaar-Golan (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına bakıldığında ise ergenlerin beden algıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı, orta derecede pozitif ilişkili olduğu saptamıştır. Danilova'nın (2021) yaptığı çalışmada bireyin beden algısına ilişkin subjektif değerlendirmelerinin öznel iyi oluşları ile yakından ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan diğer çalışmaların bulguları incelendiğinde beden algısı ile öznel iyi oluş arasında ilişki olduğu saptanmıştır (Donaghue, 2009; Katz ve Farrow, 2000; Tiggeman, 1994; Tuzgöl Dost, 2006). Literatürde öznel iyi oluşla

ilişkili değişkenlerden biri olan yaşam doyumu ile beden algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da incelenmiştir. Gündüz ve Bilge (2023) yaptıkları çalışmada beden algısı ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu bireylerin beden algısı puanlarının arttıkça yaşamdan duydukları memnuniyetinde arttığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Gönenir vd. (2018) obezite hastalarıyla yaptıkları çalışmada bu bireylerin beden algısı puanları ve yaşam doyumu düzeylerinin kontrol grubundaki katılımcılara göre daha düşük olduğu ve yaşam doyumu ile beden algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Kara (2016) çalışmasında olumsuz beden algısına sahip bireylerin daha fazla sosyal görünüş kaygısı yaşadığı, utangaçlık, sosyal ilişkilerde reddedilme gibi olumsuz duyguları daha fazla yaşadıklarını bulgulamıştır. Beden algısıyla ilişkili olabilecek değişkenlerden biri de sosyal görünüş kaygısıdır. Literatürde sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında Kaplan vd. (2021) sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Şanlı ve Çelik (2023) yaptıkları çalışmada beden algısı iyi olanların daha az sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları ve iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Literatürde sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluşun ilişkili olduğu birçok çalışma bulunmaktadır (Varol, 2020; Karahan ve Akduman, 2017; Baş, 2019; Karshdan ve Roberts, 2004; Gilman ve Huebner, 2006; Demir ve Kutlu, 2016; Kermen vd., 2016; Dilmaç ve Tezelli, 2021). Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları ile literatürde yer alan çalışmaların bulgularının uyumlu olduğu söylenebilir. Bireylerin bedenlerine ilişkin değerlendirmeleri çeşitli duygular yaşamalarına neden olabilmektedir. Olumsuz beden algısına sahip olan bireyler kendi bedenlerinden utanma ve bedenini beğenmeme duygusunu daha fazla yaşamaktadırlar. Olumlu beden algısına sahip olan bireylerin bedenlerini kabul ettikleri, bedenleriyle barışık oldukları kabul edilmektedir. Bu durum bireylerin hem sosyal hem de psikolojik iyilik halini etkileyebilmektedir. Bireylerin bedenlerini kabul etme, bedenlerini gerçekçi bir tutumla değerlendirebilme ve bedenlerine ilişkin olumlu tutum içinde olmaları öznel iyi oluşlarına katkı sağladığı düşünülebilir. Bireyin olumlu beden algısına sahip olması kendisine, sosyal çevresine, ailesine ve akranlarına yönelik olumlu duygular geliştirmesine (Çelen, 2007; Tuzgöl Dost, 2006), toplum içinde daha rahat ve özgüvenli olmalarına (Norton vd., 2015; Aydın, 2005; Thompson ve Chad, 2002) ve dolayısıyla bu durumun öznel iyi oluşlarına (Donaghue, 2009; Katz ve Farrow, 2000; Tiggeman, 1994; Tuzgöl Dost, 2006) katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Daha sonra ergenlerin bilişsel esneklikleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin bilişsel esneklikleri ve öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin bilişsel esneklik puanları arttıkça öznel iyi oluşları artmaktadır ve bilişsel esneklik puanları azaldıkça öznel iyi oluşları azalmaktadır. Literatürde bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulguları incelendiğinde bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin Şahin ve Töre (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde orta düzey ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Donnelly ve Donnelly (2021) tarafından yapılan çalışmada ise bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşla doğrudan ilişkili olduğu bulgulanmış ve bireylerin bilişsel esnekliklerini artırmaya yönelik müdahalelerin öznel iyi oluşlarına katkı sağlayacağına vurgulanmıştır. Yine benzer şekilde Aydınay Satan (2014) tarafından yapılan çalışmada da bilişsel esneklik ile öznel iyi oluşun ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan başka çalışmalarda da bilişsel esnekliğin yaşam doyumuna, özsaygıya ve zihinsel sağlığa katkıda bulunduğu; depresyon ve kaygının azalması dahil bireylerin psikolojik sağlıklarına olumlu yönde etki ettiği ortaya konmuştur (Jen vd., 2019; Kato, 2012; Topkaya vd., 2022; Sapmaz ve Doğan, 2013). Bunun yanı sıra Muyan Yılık ve

Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada da bilişsel esneklik ve problem odaklı başa çıkmanın öznel iyi oluş üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı ancak umut ve bilişsel esnekliğin başa çıkma stratejileri aracılığıyla öznel iyi oluş üzerinde dolaylı etkilerinin olduğunu ortaya konulmuştur. Bilişsel esneklik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklamada incelenebilecek değişkenlerden biri de yaşam doyumdur. Literatürde bilişsel esneklik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Parvizi ve Özabacı (2022) tarafından yapılan çalışmanın bulguları incelendiğinde bilişsel esneklik ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde düşük düzey anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan başka çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Örneğin Küçüker (2016) tarafından yapılan çalışmada bilişsel esneklik ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Odacı ve Çirikçi (2018) tarafından yapılan çalışmada da yaşam doyumu ve bilişsel esnekliğin ilişkili olduğu görülmüştür. Metz (2009) ise bireylerin yaşadıkları travmatik olaylardan sonra yaşam doyumlarını artırmak için bilişsel esnekliğin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin alternatif çözüm yolları denemeye daha yatkın olmaları sebebiyle zorlu yaşam olaylarıyla daha etkin baş edebildikleri ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda gerekli mücadelede bulundukları bilinmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin iletişimi başlatma ve sorunlar karşısında çözüm üretmeye istekli oldukları (Martin ve Anderson, 1998), alternatiflerin farkında olarak duygusal açıdan yüksek farkındalığa sahip oldukları (Martin ve Rubin, 1995), daha uyumlu oldukları (Öz, 2012) ve esnek olma konusunda kendilerini daha yetkin hissettikleri (Martin ve Anderson, 1998) bilinmektedir. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin derinlemesine daha fazla düşünebilme ve belirsizliğe tahammül etme becerilerinin daha iyi olduğu bilinmektedir. Bilişsel esneklik, yaşamda karşılaşılan zorluklarla baş etmek için daha fazla seçenek veya çözüm üreterek etkili şekilde başa çıkabilmelerini sağlar. Buradan da anlaşılabileceği gibi bireylerin bilişsel esneklikleri arttıkça yani karşılaştıkları sorunlarla uyumlu baş etme becerileri ve çözüm üretme kapasiteleri arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Son olarak ergenlerin bilişsel esneklikleri ile beden algılarının öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçlarına göre bilişsel esneklik ve bedeni beğenme değişkenlerinin öznel iyi oluşu yordadığı bulunmuştur. Öznel iyi oluş puanlarının yordanmasında eşitliğe giren önemli iki değişkenden biri bilişsel esnekliktir. Çalışmada bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda Satan'ın (2014) ergenlerin dini inançları ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını araştıran çalışmasında ergenlerin sahip oldukları bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Donnelly ve Donnelly (2021) yaptıkları çalışmada da bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu yordadığını saptamıştır. Yapılan çalışmalarda yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin sorunlarla daha kolay baş edebildiği ve böylece mutluluk düzeylerinin de daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Gülüm ve Dağ, 2012; Asıcı ve İkiz, 2015). Literatürde bu çalışmada elde edilen sonucu dolaylı olarak destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Yelpeze ve Yakar (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada bilişsel esnekliğin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle yüksek bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin, yaşam doyumlarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada 60 yaş üzeri düzenli egzersiz yapan bireylerin bilişsel esnekliklerinin yaşam doyumuna etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karagöz vd., 2023). Özhan ve Boyacı (2021) yaptıkları çalışmada bilişsel esnekliğin iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel esneklik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara

bakıldığında bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır (Güleç, 2020; Musa, 2022). Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları ile literatürde yer alan çalışmaların bulgularının uyumlu olduğu söylenebilir. Bireylerin kendilerine ve başkalarına karşı düşünce ve davranışlarında esnek olması, olaylara tek yönlü değil de farklı açılardan bakabilmesi, alternatiflerin farkında olması ve seçenek üretmesi daha sağlıklı olmasına ve yaşamdan yüksek doyum almasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öznel iyi oluş puanlarının yordanmasında eşitliğe giren önemli iki değişkenden bir diğeri ise beden algısıdır. Çalışmada beden algısının öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda Oktan (2012) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin beden imajı ve reddedilme duyarlılıklarının öznel iyi oluşlarının yordayıp yordamadığını araştırıldığı çalışmada beden imajının bireylerin öznel iyi oluşlarını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya konulmuştur. Walter ve Shenaar Golan (2017) çalışmalarında beden imajının öznel iyi oluşun yordayıcısı olduğunu bildirilmiştir. Çakar ve Karayol (2015) yaptıkları çalışmada benlik saygısı ve beden algısının öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği ve her iki değişkenin öznel iyi oluş değişkenindeki varyansın %28'ini açıkladığını bulmuştur. Yine bir başka çalışmada ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde beden algısının anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve beden algısının öznel iyi oluşun yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur (Sholeha ve Ayriza, 2020). Bireylerin sahip oldukları beden algıları arkadaşlarıyla ilişkileri, aile ile ilişkileri, sosyal statüleri, özgüvenlerini etkilemektedir (Ofra ve Vered, 2017; Cong vd., 2013; Sevil,2016). Özgüveni yüksek, kendini kabul eden ve bedeninden memnun olan ergenlerin öznel iyi oluşları yüksekken; olumsuz beden imajına sahip olan ergenlerin ise öznel iyi oluşlarının daha düşük olduğu bilinmektedir (Ofra, 2018: 415; Rombe, 2014). Literatürde bu çalışmadan elde edilen bulguyu dolaylı olarak destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Kaplan vd (2021) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin sosyal görünüş kaygılarının öznel iyi oluşlarını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır. Diğer bir deyişle ergenlerin sosyal görünüş kaygıları azaldıkça öznel iyi oluşları artmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır (Gilman ve Huebner, 2006; Demir ve Kutlu, 2016; Baş, 2019; Karshdan ve Roberts, 2004; Seki ve Dilmaç, 2015; Karahan ve Akduman,2017; Kermen vd., 2016; Tezelli, 2019; Varol, 2020). Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları ile literatürde yer alan çalışmaların bulguları uyumlu olduğu söylenebilir. Olumlu beden algısının bireylerin kendisi ve başkaları ile olan ilişkilerine yansıyabileceği dolayısıyla iyi oluşunu etkileyeceği söylenebilir.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile beden algıları arasında pozitif yönde orta düzeyli anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça bedenlerini beğenme düzeyleri de artmaktadır ve bilişsel esneklikleri azaldıkça bedenlerini beğenme düzeyleri azalmaktadır. Ergenlerin beden algıları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki olduğu bulunmaktadır. Ergenlerin bedenlerini beğenme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşları artmaktadır ve bedenlerini beğenme puanları azaldıkça öznel iyi oluşları azalmaktadır. Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşları artmaktadır ve bilişsel esneklik puanları azaldıkça öznel iyi oluşları azalmaktadır. Ergenlerin bilişsel esneklikleri ve beden algıları öznel iyi oluşlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi genellenebilirliği düşük olan örnekleme yöntemleri arasında yer almaktadır. Genellenebilirliği

daha yüksek bir örnekleme yöntemi kullanılarak ergenlik dönemindeki bireylerin bilişsel esneklik, beden algısı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu çalışmanın örneklemini ergenler oluşturmaktadır. Farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin bilişsel esneklik, beden algısı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenebilir. Bu çalışmanın örneklemini Batman ili merkezinde eğitim gören ergenler oluşturmaktadır. Ergenlerde bilişsel esneklik, beden algısı ve öznel iyi oluşla ilgili farklı illerde veya kültürlerde yaşayan ergenlerin dahil edildiği benzer araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada ergenlerin beden algısının bilişsel esneklik ve öznel iyi oluşla ilişkili olduğu görülmüştür. Özellikle ergenlik döneminde beden odak noktası haline gelmesiyle, ergenlerin beden meşguliyetlerinin arttığı bilinmektedir. Dolayısıyla ergenlerin beden algılarıyla ilişkili olabilecek değişkenlerin araştırılması olumlu beden algısının kazandırılması noktasında katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu çalışmanın yöntemi nicel araştırma yöntemidir. Bu değişkenlere dair daha detaylı bilgiye ulaşmak ve elde edilen verilerin daha detaylı yorumlayabilmek için yapılacak çalışmaların yöntemlerinin nitel ve karma seçilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada ergenlerin beden algılarıyla öznel iyi oluşlarının ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Psikolojik danışmanlar ergenlerin öznel iyi oluşlarını desteklemeye ve beden kabullerini artırmaya yönelik çalışmalar yürütebilirler. Bu çalışmada ergenlerin beden algılarının olumlu yönde olmasına katkıda bulunabileceği düşünülen değişkenlerden birinin bilişsel esneklik olduğu kabul edilmektedir. Nitekim araştırma sonucunda da bilişsel esnekliğin ve beden algısının ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu noktada ergenlerle çalışan psikolojik danışmanların ergenlerin olumlu beden algısı kazandırmaya yönelik yapacakları çalışmalarda bilişsel esnekliği artırmaya yönelik etkinliklerden faydalanmalarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ergenlerin bilişsel esneklik ve beden algılarının öznel iyi oluşlarını yordadığı görülmüştür. Buradan hareketle özellikle okullarda yapılacak psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarında beden algısı ve bilişsel esnekliklerinin artırılmasına yönelik psikoeğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasının öznel iyi oluşlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığı yürüttüğü tez çalışmasından üretilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın tez kapsamındaki çalışmaları ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın tezden makale olarak üretilmesi süreci ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın yürütülmesinde katılımcıların zarar görmemesi için gerekli olan önlemler alınmıştır. Etik kurul onayı, resmi veri toplama izni, veli onamı ve katılımcı onamı alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi ve yayın haline getirilmesi sürecinde katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği korunmuştur. Ayrıca yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akçay, Ö. D. ve Kıran, E. B. (2016). The Investigation of Adolescents Cognitive Flexibility and Self Efficacy. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 1-10. https://www.ijoeec.com/Makaleler/1358477627_1.%201-8%20binnaz%20k%c4%b1ran.pdf
- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde Akran Baskısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi*. (Yayın No: 188833). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alagül, Ö. (2004). *Farklı Spor Branşlarındaki Sporcuların Atılganlık ile Beden Algısı İlişkisi*. (Yayın No: 157130). [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Anlı, G., Akın, A., Eker, H. ve Özçelik, B. (2015). Bedeni Beğenme Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36(6). <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2906>
- Argyle, M., Martin, M. & Crossland, J. (1989). Happiness as a Function of Personality and Social Encounters. *Recent Advances In Social Psychology*, 41(2), (189- 203). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1343179>
- Aruguete, M., Griffith, J., Edman, J., Green, T. & Mccutcheon, L. (2014). Body Image and Celebrity Worship. *Implicit Religion*, 17(2), 223-234. <https://doi.org/10.1558/imre.v17i2.223>
- Asıcı, E. & İkiz, F. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206375>
- Aslan, D. (2004). Beden Algısı ile İlgili Sorunların Yaratabileceği Beslenme Sorunları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(9), 326-329. <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0904/beden.pdf>
- Ata, A., Vural, A. ve Keskin, F. (2014). Beden Algısı ve Obezite. *Ankara Medical Journal*, 14(3), 74-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19831>
- Aydın, Y. (2015). *Alkol ve Madde Bağımlılığında Beden Algısı, Benlik Saygısı Düzeyleri ve Sosyal Fobi Görülme Sıklığı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. (Yayın No: 427589). [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Barlas, G. Ü., Karaca, S., Nevin, O., Öz, Y. C., Gürkan, A., İşıl, I. ve Sümeli, F. (2014). Estetik Cerrahi Hastalarında Beden İmajı, İşlevsel Olmayan Tutumlar ve Depresyon. *Türk Plastik Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Dergisi*, 22(3), 108-113. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214463>
- Baş, A. (2019). *Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler, Öznel İyi Oluşları ve Sosyal Kaygıları Arasındaki Yordayıcı İlişki*. (Yayın No: 538379). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 2(14), 55-70. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70681>
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources and Parental Factors. *Journal of Youth And Adolescence*, 32(2), 67-79. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021864432505>
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayın No: 398245) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliği ile Bilişsel Esneklik İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/325819>

- Boğaz, M. E., Kutlu, R. ve Cihan, F. G. (2019). Obezite ile Yeme Davranışı, Beden Algısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Çukurova Medical Journal*, 44(3), 1064-1073. <http://dx.doi.org/10.17826/cumj.467339>
- Caccavale, L. J., Farhat, T. & Lannotti, R. J. (2012). Social Engagement in Adolescence Moderates The Association between Weight Status and Body Image. *Body Image*, 9(2), 221-226. <https://doi.org/10.1016%2Fj.bodyim.2012.01.001>
- Cash, T. F. (1989). Body Image Affect: Gestalt versus Summing the Parts. *Perceived Motor Skills*, 69(5), 17-18. <https://doi.org/10.2466/pms.1989.69.1.17>
- Cash, T. F. & Pruzinsky, T. (2002). Future Challenges for Body Image Theory. *Research And Clinical Practice*, 4(5), 509-516. <https://psycnet.apa.org/record/2011-20792-053>
- Ciarrochi, J., Said, T. & Deane, F. P. (2005). When Simplifying Life is Not So Bad: The Link Between Rigidity, Stressful Life Events, And Mental Health in an Undergraduate Population. *British Journal Of Guidance & Counselling*, 33(2), 185-197. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03069880500132540>
- Cong, L., Rebecca, P. A. & May, O. L. (2013). Cognitive, Personality, and Social Factors Associated with Adolescents Online Personal Information Disclosure. *Journal Of Adolescence*, 36(6), 629-638. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.016>
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev.) (11.bs.). Mentis Yayıncılık.
- Cox, K. S. (1980). *The Effects of Second-Language Study on the Cognitive Flexibility of Freshman University Students* [Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University].
- Crerand, C. E., Wadden, T. A., Foster, G. D., Sarwer, D. B., Paster, L. M. & Berkowitz, R. I. (2007). Changes in Obesity-Related Attitudes in Women Seeking Weight Reduction. *Obesity*, 15(3), 740-747. <https://doi.org/10.1038/oby.2007.590>
- Çakar, F.S. & Karayol, S.S. (2015). The Impact of Body Image and Self-Esteem on Turkish Adolescents Subjective Well-Being. *Psychology Research*, 5(9), 536-551. Doi: 10.17265/2159-5542/2015.09.005
- Çelen, N. (2007). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik* (12. Baskı). Papatya Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 339-346. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466>
- Daniel, D.G., Wozniak, P. & Mack, R.J. (1998) Long-Term Efficacy and Safety Comparison of Sertindole and Haloperidol in the Treatment of Schizophrenia. *Psychopharmacol Bull*, 34(1):61-69. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9564200/>
- Danilova, Y. S., Bykov, V. A., Spiridonova, D. V., Novozhilova, M. V., Polozhentseva, Y. A., Karushev, M. P. & Timonov, A. M. (2021). Synthesis and Structure of Nickel Complex with Methyl-Substituted Tetradentate Schiff Base. *Russian Journal Of General Chemistry*, 91(4), 747-749. <http://dx.doi.org/10.1134/S1070363221040277>
- Dehnabi, A., Radsepehr, H. & Foushtanghi, K. (2017). The Effect of Mindfulness-Based Stress Reduction on Social Anxiety of the Deaf. *Annals Of Tropical Medicine & Public Health*, 10(5), 1243-1258. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsy.2021.582333>
- Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2020). Ergenlerde Yeme Tutum Bozuklukluğunun Öznel İyi Oluş, Depresyon, Anksiyete ve Stres Üzerine Etkisi. *International Journal Of Field Education*, 6(1), 24-36. <https://doi.org/10.32570/ijofe.696583>
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Etkileşim Kaygısı ile Mutluluk Arasındaki İlişki: Yalnızlığın Aracı Rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/29791/320344>
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Proposal for National Index. *American Psychologist*, 55(2), 34-43. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.34>

- Dılmaç, B. ve Tezelli, S. (2021). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/62544/642527>
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi*. (Yayın No: 299894). [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüm Kaygısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(5), 151-159. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/467-published.pdf>
- Donaghue, N. (2009). Body Satisfaction, Sexual Self-Schemas and Subjective Well-Being in Women. *Body Image*, 6(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2008.08.002>
- Donnelly, K. & Donnelly, J. P. (2021). Path Analysis of the Mediating Roles of Personality, Distress, and Cognitive Flexibility in the Subjective Well-Being of Combat Veterans with Traumatic Brain Injury. *Journal Of Head Trauma Rehabilitation*, 36(6), 1-10. <https://doi.org/10.1097/htr.0000000000000688>
- Duran, E. ve Traş, Z. (2022). Investigation of the Relationship between Food Craving, Cognitive Flexibility and Social Appearance Anxiety in Emerging Adulthood. *Journal Of Teacher Education And Lifelong Learning*, 4(2), 322-333. <https://doi.org/10.51535/tell.1203610>
- Durkin, S. J. & Paxton, S. J. (2002). Predictors of Vulnerability to Reduced Body Image Satisfaction and Psychological Wellbeing in Response to Exposure to Idealized Female Media Images in Adolescent Girls. *Journal Of Psychosomatic Research*, 53(5), 995-1005. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(02\)00489-0](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(02)00489-0)
- Dünya Sağlık Örgütü (2022). https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Ergün, C., Koc, B. M. ve Kaleoğlu, S. (2022). 20-55 Yaş Arası Kadınların Beden Algılarının Değerlendirilmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(18), 892-906. <https://doi.org/10.38079/igusabder.1196777>
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26109/275088>
- Fisher, S. & Cleveland. (1968). *Body Image and Personality*. Dover Company.
- Garcia, D., Rosenberg, P., Erlandsson, A. ve Siddiqui, A. (2010). On Lions and Adolescents: Affective Temperaments and the Influence of Negative Stimuli on Memory. *Journal Of Happiness Studies*, 11(7), 477-495. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-009-9153-6>
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal Of Youth And Adolescence*, 35(3), 293-301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Gönenir, L., Akyüz, M., Şahin, İ., Evren, B., Kayaalp, C. ve Karlıdağ, R. (2018). Bariatrik Cerrahi Adayı Morbid Obezite Hastalarının Yaşam Doyumunun Beden Algısı ve Benlik Saygısı ile İlişkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 23(1), 1-5. <https://www.firattipdergisi.com/text.php?id=1070>
- Güleç, S. (2020). Lise Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Yaşam Amaçlarının Aracı Rolü. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 27-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1151726>
- Gülüm, I. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Anatolian Journal Of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223. <https://alpha-psychiatry.com/Content/files/sayilar/113/216-223-%C3%B6zet.pdf>

- Gündüz, A. ve Bilge, Y. (2023). Beden Algısı ve Yaşam Doymu Arasındaki İlişkide Atılganlığın Aracı Rolü. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 9 (2), 157-167. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1263599>
- Hahs-Vaughn, D. L. & Lomax, R. G. (2020). *Statistical Concepts A Second Course* (5.Ed.). Routledge.
- Hamurcu, P., Öner, C., Telatar, B. ve Yeşildağ, Ş. (2015). Obezitenin Benlik Saygısı ve Beden Algısı Üzerine Etkisi. *Türk Aile Hekim Dergisi*, 19(3), 122-128. https://jag.journalagent.com/tahd/pdfs/TAHD_19_3_122_128.pdf
- Haspolat, N. K. Ve Kağan, M. (2017). Sosyal Fobinin Yordayıcıları Olarak Beden İmajı ve Benlik Saygısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 139-152. <https://doi.org/10.17556/erziefd.322327>
- İmroğlu, A., Demir, R. ve Murat, M. (2021). Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Bilişsel Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2037-2057. <https://doi.org/10.17755/esosder.859555>
- Jain, P. & Tiwari, G. K. (2016). Body Image Satisfaction and Life Satisfaction in HIV/AIDS Patients. *The International Journal Of Indian Psychology*, 3(2), 2349-3429. <https://ijip.in/wp-content/uploads/2019/01/18.01.010-20160302.pdf>
- Jen, C. H., Chen, W. W. & Wu, C. W. (2019). Flexible Mindset in the Family: Filial Piety, Cognitive Flexibility and General Mental Health. *Journal Of Social And Personal Relationships*, 36(6), 1715-1730. <https://doi.org/10.1177/0265407518770912>
- Kaplan, V., Polat, B. ve Ertuğrul, A. E. (2021). Öğrencilerin Yaşadıkları Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öznel İyi Oluş Algıları Arasındaki İlişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1029-1056. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1894046#:~:text=%C3%96%C4%9Frencilerin%20sosyal%20g%C3%B6r%C3%BCn%C5%9F%C4%B1lar%C4%B1%20d%C3%BCk%C5%9F%C3%BCk,anlam%C4%B1%20bir%20ili%C5%9Fkinin%20oldu%C4%9Fu%20bulunmu%C5%9Ftur>
- Kara, A. (2016). Sosyal Görünüş Kaygısı ile Utangaçlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 95-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/birtop/issue/24344/258037>
- Karaaslan, Ö. (2017). Sosyal Anksiyete Bozukluğu Hastalarında Beden Algısı ve Cinsel İşlev Bozukluklarının Değerlendirilmesi. *Bozok Tıp Dergisi*, 7(2), 45-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/316532#:~:text=Sosyal%20anksiyete%20bozukluklu%20hastalarda%20bedenleri,ifade%20etmesinde%20zorlu%C4%9Fa%20yol%20a%C3%A7abilir>
- Karagöz, D., Suess-Raeisinafchi, C., Işık, C., Dogru, T., Segota, T., Youssef, O. ve Alvarado, R. (2023). Event Motivation, Subjective Well-Being, and Revisit Intentions During the Second Wave Of the Pandemic: Moderating Effect of Affective Risk About COVID-19 and Perceived Trust. *Current Issues in Tourism*, 7(9), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13683500.2022.2158787>
- Karahan, G. ve Akduman, G. (2017). Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Programı Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öznel İyi Oluş İlişkisi. 6. Uluslararası Meslek Yüksek Okulları Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Saraybosna, Bosna Hersek.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. Basım). Nobel Yayınları.
- Karslı, H. G. (2014). *Obez Bireylerde Beden Algısı, Benlik Saygısı ve Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi*. (Yayın No: 359344) [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi].
- Kashdan, T. B. & Roberts, J. E. (2004). Social Anxiety's Impact on Affect, Curiosity, and Social Self-Efficacy During A High Self-Focus Social Threat Situation. *Cognitive Therapy And Research*, 28(1), 119-141. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/B:COTR.0000016934.20981.68>
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the Coping Flexibility Hypothesis. *Journal Of Counseling Psychology*, 14(4), 353-363. <https://doi.org/10.1037/a0027770>

- Katz, J. & Farrow, S. (2000). Discrepant Self-Views and Young Women's Sexual and Emotional Adjustment. *Sex Roles*, 42(3), 781-805. <https://eric.ed.gov/?id=EJ612420>
- Kaya, Ş. A. (2019). *Genç Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ile Beden Algısı ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayın No: 579820). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Kermen, U., Tosun, N. İ. ve Doğan, U. (2016). Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuatd/issue/25921/273151>
- Kılıç, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları ile Benlik Saygıları ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayın No: 409340). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. https://www.researchgate.net/publication/266736936_Orneklem_Yontemleri_Turkish#fullTextFileContent
- Kundakçı, A. H. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Yeme Tutumları, Benlik Algıları, Vücut Algısı ve Stres Belirtileri Açısından Karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Küçüker, D. (2016). *Affetme, Affetmeme, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayın No: 445687). [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Leung, R. C. & Zakzanis, K. K. (2014). Brief Report: Cognitive Flexibility in Autism Spectrum Disorders: A Quantitative Review. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 44(2), 2628-2645. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2136-4>
- Littleton, H.L. & Ollendick, T. (2003). Negative Body Image and Disordered Eating Behavior in Children and Adolescents: What Places Youth at Risk and How Can These Problems Be Prevented. *Clin Child Fam Psychol*, 6(2), 51-66. <https://doi.org/10.1023/a:1022266017046>
- Lowder, J. L., Ghatti, C., Nikolajski, C., Oliphant, S. S. & Zyczynski, H. M. (2011). Body Image Perceptions in Women with Pelvic Organ Prolapse: A Qualitative Study. *American Journal Of Obstetrics And Gynecology*, 204(5), 441-451. <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2010.12.024>
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (2001). The Relationship Between Cognitive Flexibility and Affinity-Seeking Strategies. *Advances in Psychological Research*, 4(12), 69-76. https://www.researchgate.net/publication/291895585_The_relationship_between_cognitive_flexibility_and_affinity-seeking_strategies#fullTextFileContent
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communicationreports*, 1(11), 103-114. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M., Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Individuals' Perceptions of Their Communication Behaviors: A Validity Study of the Relationship Between the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale with Aggressive Communication Traits. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 13(9), 531-540. https://www.academia.edu/14152012/Individuals_perceptions_of_their_communication_behaviors_A_validity_study_of_the_relationship_between_the_Cognitive_Flexibility_Scale_and_the_Communication_Flexibility_Scale_with_aggressive_communication_traits
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Mcknight, C. G., Huebner, E.S. & Suldo, S. (2002). Relationships Among Stressful Life Events, Temperament, Problem Behaviour, And Global Life Satisfaction In Adolescents. *Psychol Sch*, 39(5), 677- 687. <https://doi.org/10.1002/pits.10062>
- Metzl, E. (2009). The Role Of Creative Thinking In Resilience After Hurricane Katrina. *Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts*, 3(2), 112-123. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013479>

- Mezarcı, F. K. (2018). *Kadınların Spor Yapmasında Toplumsal Beden Algısının Etkisi: Düzce Örnekleme*. (Yayın No: 489128). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Murray, S.B., Rieger, E., Hildebrandt, T., Karlov, L., Russell, J., Boon, E., Dawson, R.T. & Touyz, S.W. (2012). A Comparison of Eating, Exercise, Shape, and Weight Related Symptomatology in Males with Muscle Dysmorphia and Anorexia Nervosa. *Body Image*, 9(2), 193–200. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.01.008>
- Musa, H. H. (2022). *Otizimli Çocukları (2-11 Yaş) Arasında Olan Ebeveynlerin İyi Oluş Merhamet Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişki*. [Doktora Tezi] Marmara Üniversitesi.
- Muyan-Yılık, M. ve Demir, A. (2020). A Pathway Towards Subjective Well-Being for Turkish University Students: The Roles of Dispositional Hope, Cognitive Flexibility, and Coping Strategies. *Journal Of Happiness Studies*, 21(6), 1945-1963. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-019-00162-2>
- Norton, A. R., Abbott, M. J., Norberg, M. M. & Hunt, C. (2015). A Systematic Review of Mindfulness and Acceptance-Based Treatments for Social Anxiety Disorder. *Journal Of Clinical Psychology*, 71(4), 283–301. <https://doi.org/10.1002/jclp.22144>
- Odacı, H. ve Cıkkırcı, Ö. (2019). Cognitive Flexibility Mediates the Relationship between Big Five Personality Traits and Life Satisfaction. *Applied Research in Quality Of Life*, 14(5), 1229-1246. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11482-018-9651-y>
- Ofra, W. & Vered, S. (2017). Effect of the Parent–Adolescent Relationship on Adolescent Boys' Body Image and Subjective Well-Being. *American Journal Of Men's Health*. 11(4), 920 –929. <https://doi.org/10.1177/1557988317696428>
- Oktan, V. (2012). Beden İmajı ve Reddedilme Duyarlılığının Öznel İyi Oluşu Yordama Gücü: *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 11(22), 119-134. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uld=8952&ioM=Paper&previ ew=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız Ergenlerde Beden İmajı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/1357/598>
- Öngören, B. (2015). Sosyolojik Açıdan Sağlıklı Beden İmgesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(34), 25-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/36373/412313>
- Örnek, D. B., Özdemir, B., Şimşek, M. ve Kızılay, Z. O. (2023). Yeme Tutumu ve Beden Algısı: Bilişsel Esneklik ve Öz-Duyarlılığın Aracı Rolü. *Turkish Studies-Social Sciences*, 18(1), 273-290. <https://turkishstudies.net/social?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=baae20d2-5b97-491c-8c32-92cb737080af.pdf&key=63815>
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No: 327682). [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Özbey, H. ve Gültekin, M. (2021). Lise Öğrencilerinde Beden Algısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Medya ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 429-441. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.746383>
- Özhan, M. B. ve Boyacı, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ve İyi Oluş (Perma) Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (67), 346-362. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniefd/issue/65830/1025861>
- Parvizi, G. ve Özabacı, N. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 65-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/70803/991026>
- Purutçuoğlu, E. ve Aksel, C. (2017). Engelli Kadınların Beden İmajı Algısı ile Yaşam Doyumunun Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 428-440. [http://www.ijbts-journal.com/images/main_1366796758/31\)%207%20Eda%20PURUT%C3%87UO%C4%9ELU.pdf?mode=preview](http://www.ijbts-journal.com/images/main_1366796758/31)%207%20Eda%20PURUT%C3%87UO%C4%9ELU.pdf?mode=preview)

- Rombe, S. (2014). Hubungan Body Image Dan Kepercayaan Diri Dengan Perilaku Konsumtif Pada Remaja Putri Di SMA Negeri 5 Samarinda. *E-Journal Psikologi*, 2(1), 76-91. <https://e-journals.unmul.ac.id/index.php/psikoneo/article/view/3520>
- Sapmaz, F. & Doğan, T. (2013). Assessment of Cognitive Flexibility: Reliability and Validity Studies of Turkish Version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 46(1), 143-162. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001278
- Sarıkadioğlu, H. (2016). *Yetişkinlerde Vücut Algısı ve Kendini Kabul Düzeyi ile Yaşam Doyumu ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
- Sarwer, D. B., Wadden, T. A., Pertschuk, M. J. & Whitaker, L. A. (1998). Body Image Dissatisfaction and Body Dysmorphic Disorder in 100 Cosmetic Surgery Patients. *Plastic And Reconstructive Surgery*, 101(6), 1644-1649. <https://doi.org/10.1097/00006534-199805000-00035>
- Satan, A. A. (2014). Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/59547>
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Öznel İyi Oluş ve Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Bir Model Önerisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 57- 67. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3663>
- Sevil, T. (2016). *Terapötik Rekreatif Aktivitelere Katılımın Yaşlıların Algıladıkları Boş Zaman Tatmini, Yaşam Tatmini ve Yaşam Kalitesine Etkisi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Shabahang, R., Besharat, M. A., Hosseinkhanzadeh, A. A. & Rezaei, S. (2020). Celebrity Worship and Body Image Concern: Mediating Role of Cognitive Flexibility. *International Journal Of Psychology*, 14(1), 35-58. <http://dx.doi.org/10.24200/IJPB.2019.159936.1073>
- Shepherd, D.A., Wennberg, K., Suddaby, R. & Wiklund, J. (2019). What Are We Explaining? A Review and Agenda on Initiating, Engaging, Performing, and Contextualizing Entrepreneurship. *Journal Of Management*, 45(1), 159-196. <https://doi.org/10.1177/0149206318799443>
- Sholeha, E. R. & Ayriza, Y. (2020). The Effect of Body Images and Self-Esteem on Subjective Well-Being in Adolescents. *International Journal Of Multicultural And Multireligious Understanding*, 6(4), 635-645. <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/download/1395/1144>
- Stokes, R. & Frederick, R. C. (2003). Women's Perceived Body Image: Relation with Personal Happiness. *Journal Of Women And Aging*, 15(1), 17-29. https://doi.org/10.1300/j074v15n01_03
- Şahin, E. E. ve Töre, B. (2022). Covid-19 Korkusu ve Öznel İyi Oluş: Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Sağlamlığın Sıralı Aracı Rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 92-99. http://www.cappsy.org/archives/vol14/no5/cap_14_05_11.pdf
- Şanlı, Y. ve Çelik, D. (2023). Genç Kızlarda Beden Algısı ve Obezite Fobinin, Sosyal Görünüş Kaygısı ve Psikolojik İyi Oluşa Etkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 350-368. <https://doi.org/10.38021/asbid.1341211>
- Tezelli, S. (2019). *Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki*. (Yayın No: 555487). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Thompson, A. M. & Chad, K. E. (2002). The Relationship of Social Physique Anxiety to Risk for Developing an Eating Disorder in Young Females. *Journal Of Adolescent Health*, 31(2), 183-189. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(01\)00397-4](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(01)00397-4)
- Tiggeman, M. (1994). Gender Differences in the Interrelationships between Weight Dissatisfaction, Restraint, and Self Esteem. *Sex Roles*, 30(5), 319-330. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01420596>
- Topkaya, N., Köksal, Z. ve Bayram, S. (2022). Ergenlerde İyi Oluşun Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Öz-Şefkatin Rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 646-662. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2297027>

- Tuzgöl, D. M. (2006). Üniversite Öğrencilerinin İyi Oluş Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 188-197.
- Tütüncüler, A. (2021). *Beden Kitle İndeksi Bağlamında Bilişsel Esneklik, Beden Algısı ve Kişilerarası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Tylka, T. L. & Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and What is Not Positive Body Image? Conceptual Foundations and Construct Definition. *Body Image*, 14(1), 118– 129. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>
- Varol, D. (2020). Ergenlerde Sosyal Görünüş Kaygısı ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal ve Duygusal Özyeterliğin Aracı Rolü. *E-Kafkas Journal Of Educational Research*, 7(3), 319-332. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.827960>
- Walter, O. & Shenaar, G. V. (2017). Effect of the Parent Adolescent Relationship on Adolescent Boys' Body Image and Subjective Well-Being. *Menshealth*, 11(4), 920-929. <https://doi.org/10.1177/1557988317696428>
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuk Psikolojisi* (18. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Bilişsel Esnekliklerinin İncelenmesi. *Turkish Psychological Counseling And Guidance Journal*, 9(54), 913-935. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/48897/623292>
- Yılmaz, B. (2017). *Bir Grup Lise Öğrencisinin İnternet Kullanımlarının Beden Algıları ve Yeme Tutumları ile İlişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi].

Extended Abstract

Introduction

During adolescence, the individual is faced with many changes. During this period, the individual's body also experiences many changes. There is a desire to be pleased with one's physical appearance and a desire to conform to society's expectations (Murray et al., 2012). Body image refers to the feelings, thoughts, behaviors, and beliefs that an individual develops regarding his or her own body. (Cash and Pruzinsky, 1989). An individual's body image can be positive or negative (Cash, 1989). Positive body image is associated with subjective well-being (Tiggeman, 1994; Katz and Farrow, 2000; Durkin and Paxton, 2002; Tuzgöl Dost, 2006; Donaghue, 2009); life satisfaction (Stokes and Frederick-Recascino, 2003) and self-esteem (Sarwer et al., 1998; Kashdan and Roberts, 2004). Negative body image reduces life satisfaction (Jain and Tiwari, 2016; Sarıkadioğlu, 2016; Purutçuoğlu and Aksel, 2017; Kaya Şen, 2019); inability to solve problems (Crerand and Sarwer, 2007; Lowder, 2011); depression (Hamurcu et al., 2015); It causes many negativities for the individual, such as social anxiety (Öngören; 2015; Doğan, 2010; Kılıç, 2015).

During adolescence, the individual needs to adapt to the changes in his body and accept his body. Cognitive flexibility can facilitate or enable individuals to cope with difficulties in their lives, adapt, have higher motivation, and produce alternative options (İmroğlu et al., 2021). In this regard, it is thought that one of the variables that may contribute to the positive body image of adolescents may be cognitive flexibility. Cognitive flexibility is the individual's awareness of options and appropriate alternatives in a situation, willingness to be flexible and adapt to the situation, and feeling competent in situations where she can be flexible (Martin and Anderson, 1998; Martin et al., 1998). High cognitive flexibility helps the individual increase satisfaction with life, make better decisions, and feel more competent (Bilgiç, 2015).

Another variable that may be related to body image is subjective well-being. Subjective well-being; is defined as the individual experiencing less negative emotions, more positive emotions, and high satisfaction with life (Diener, 2000; Argle et al., 1989). When the literature is examined, it seems possible to say that adolescents' positive body image contributes to their subjective well-being. Many studies point to the relationship between body image and subjective well-being. (Norton et al., 2015; Çelen, 2007; Demir and Kumcağız, 2020).

There are no studies in the literature that examine cognitive flexibility, body image, and subjective well-being variables together in adolescents. At this point, it is thought that the study will contribute to the literature. In addition, it is thought that investigating the variables that may be related to the body image variable will lead to studies aimed at providing positive body image to individuals in adolescence. In this regard, examining the relationship between cognitive flexibility, body image, and subjective well-being in adolescents constitutes the problem of this study. This study aims to investigate the relationship between adolescents' cognitive flexibility, body image, and subjective well-being.

Method

Since statistical analysis and numerical data were used in this study to describe the relationships between variables, a quantitative research method was used and it was designed in a relational pattern.

In this research, an appropriate sampling method was used to determine the research group. 538 adolescents, aged between 14 and 18, who were studying in different types of high

schools in the Central district of Batman province in the 2022-2023 academic year, participated in the research.

Personal Information Form, Cognitive Flexibility Scale, Body Appreciation Scale, and Subjective Well-Being Scale for Adolescents were used to collect data within the scope of this study.

All statistical analyses in this study were performed with the SPSS 27 package program. Pearson Correlation analysis and Multiple Regression Analysis tests were used to analyze the data.

Findings

In line with the purpose of the study, the relationships between participants' cognitive flexibility, body image, and subjective well-being were examined. In this regard, the Pearson Correlation Test was applied to investigate the relationship between subjective well-being scores, body liking scores, and cognitive flexibility scores. As a result of the analyses, a moderate positive significant relationship was found between the participants' cognitive flexibility scores and body liking scores ($r=.45$, $p<0.01$). A moderate positive significant relationship was found between the participants' cognitive flexibility scores and subjective well-being scores ($r=.40$, $p<0.01$). A moderate positive significant relationship was found between the participants' body liking scores and their subjective well-being scores ($r=.41$, $p<0.01$).

Multiple regression analysis was performed to examine whether adolescents' body liking scores and cognitive flexibility scores predicted their subjective well-being. As a result of the analysis, it was found that cognitive flexibility and body-like variables predicted the subjective well-being variable. The R^2 value was .22, and it was determined that the predictors explained 22% of the variance in the predicted variable ($F(2,535)=77.68$, $p<.05$). When the t -test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that both independent variables are significant predictors of subjective well-being. It is seen that body liking predicts subjective well-being positively ($\beta=.29$ $p<.05$), while cognitive flexibility predicts subjective well-being positively ($\beta=.27$ $p<.05$).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

This study aims to examine the relationship between adolescents' cognitive flexibility, body image, and subjective well-being. In this regard, firstly, the relationships between the participants' cognitive flexibility and body liking scores were examined. As a result of the analyses, it was found that there was a positive, medium-level significant relationship between adolescents' cognitive flexibility and body image. Accordingly, as adolescents' cognitive flexibility levels increase, their body liking levels also increase, and as their cognitive flexibility decreases, their body liking levels decrease. When the studies examining the relationship between cognitive flexibility and body image were examined, it was seen that they overlapped with the findings obtained from this study (Shabahang et al., 2020; Örnek et al. 2023; Tütüncüler and Güneri Yöyen, 2021; Dehnabi and Radsepehr, 2017).

Secondly, the relationships between adolescents' body liking scores and subjective well-being scores were examined. As a result of the analyses, it was found that there was a positive, medium-level significant relationship between adolescents' body image and subjective well-being. As adolescents' body-like levels increase, their subjective well-being increases, and as their body-like scores decrease, their subjective well-being decreases. When the findings of the studies examining the relationship between body image and

subjective well-being in the literature are examined, it is seen that they support the findings obtained from this study (Oktan, 2012; Walter and Shenaar-Golan, 2017; Danilova, 2021; Donaghue, 2009; Katz and Farrow, 2000; Tiggeman, 1994; Tuzgöl Dost, 2006).

Then, the relationship between adolescents' cognitive flexibility and subjective well-being was examined. As a result of the analyses, it was found that there was a positive, medium-level significant relationship between adolescents' cognitive flexibility and subjective well-being. As adolescents' cognitive flexibility scores increase, their subjective well-being increases, and as their cognitive flexibility scores decrease, their subjective well-being decreases. When the findings of the studies examining the relationship between cognitive flexibility and subjective well-being in the literature were examined, it was seen that they supported the results obtained in this study (Şahin and Töre, 2022; Donnelly and Donnelly, 2021; Satan, 2014;

Finally, it was examined whether adolescents' cognitive flexibility and body image predicted their subjective well-being. According to the results of the analysis conducted in this direction, it was found that cognitive flexibility and body-like variables predicted subjective well-being. When the literature is examined, it is seen that the findings of the study overlap with the literature (Satan, 2014; Donnelly and Donnelly, 2021; Oktan, 2012; Walter and Shenaar Golan, 2017; Çakar and Karayol, 2015).

The conclusions reached in line with the findings of this study are as follows: There is a positive, medium-level significant relationship between the cognitive flexibility of adolescents and their body image. There is a positive, medium-level significant relationship between adolescents' body image and subjective well-being. There is a positive, medium-level significant relationship between adolescents' cognitive flexibility and subjective well-being. Adolescents' cognitive flexibility and body image significantly predict their subjective well-being.

Suggestions based on the results are as follows: The relationship between cognitive flexibility, body image, and subjective well-being of individuals in different developmental periods can be examined. Similar studies can be conducted on cognitive flexibility, body image, and subjective well-being in adolescents, including adolescents living in different provinces or cultures. Investigating variables that may be related to body perception will contribute to gaining a positive body image.

Contribution Rate of the Researchers

This study was produced from the thesis work of the first author, supervised by the second author. In this regard, the work within the scope of the thesis was carried out by the first author under the supervision of the second author. The process of producing the study as the second author carried out an article from the thesis.

Statement of Conflict of Interest

Necessary precautions were taken to prevent participants from being harmed during the conduct of this study. Ethics committee approval, official data collection permission, parental and participant consent were obtained. The confidentiality of participants' personal information was protected during the conduct and publication of the research. Additionally, there is no conflict of interest between the authors.



DOI: 10.18039/ajesi.1565450

Examining The 2018 Mathematics Curriculum 5th Grade Achievements In Terms Of 21st Century Skills According To Bloom and Haladyna's Taxonomies¹

Fatma Nurcan PINAR², Gürbüz OCAK³

Date Submitted: 11.10.2024

Date Accepted: 11.04.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

The aim of this research is to reveal the comparative distribution of the 5th-grade acquisitions of 2018 MÖP (Mathematics Curriculum) in terms of the cognitive process steps of Bloom's and Haladyna's Taxonomies and to determine which taxonomy aligns better with 21st-century skills. This research employed a case study design, one of the qualitative research methods. A checklist and a semi-structured interview form, prepared by the researcher, were used as data collection tools. Descriptive analysis and content analysis were applied to analyze the data. The 5th-grade acquisitions of MÖP were separately coded by mathematics teachers, selected through criterion sampling, using the Checklist Form according to Bloom's and Haladyna's Taxonomies. A comparative conclusion was reached regarding the cognitive process steps across the learning areas of the acquisitions. The results of the research indicated that the dimensions of Bloom's and Haladyna's Taxonomies align only in terms of creativity and creation for the 5th-grade Mathematics Curriculum. Additionally, when examined in relation to 21st-century skills—such as creation, problem-solving, critical thinking, and creativity—58% of the acquisitions corresponded to Bloom's Taxonomy (application, analysis, evaluation, and creativity), while 67% aligned with Haladyna's Taxonomy (problem-solving, critical thinking, and creativity). The study also matched Bloom's Taxonomy dimensions with Haladyna's Taxonomy dimensions based on the proportion of 21st-century skills. It was concluded that Haladyna's Taxonomy is more suitable for 21st-century skills than Bloom's Taxonomy concerning the 5th-grade acquisitions of MÖP.

Keywords: Attainment, 21st Century skills, Haladyna Taxonomy, Bloom Taksonomy.

Cite: Pinar, F. N, & Ocak, G. (2025). Examining the 2018 mathematics curriculum 5th grade achievements in terms of 21st century skills according to bloom and haladyna's taxonomies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 471-506. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1565450>



¹ (Corresponding author) Öğr. Gör., Sakarya University of Applied Sciences, Vocational School of Information Technologies, Multidimensional Modeling and Animation Program, Turkey, fatmapinar@subu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3140-8047>

² Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe University, Faculty Education, Department of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, Turkey, gocak@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Afyon Kocatepe University, dated 15.05.2024 and issue number 269538.



2018 Matematik Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomileri'ne Göre 21. YY Becerileri Açısından İncelenmesi¹

Fatma Nurcan PINAR², Gürbüz OCAK³

Gönderim Tarihi: 11.10.2024

Kabul Tarihi: 11.04.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2018 Matematik Öğretim Programı (MÖP) 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin bilişsel süreç basamakları açısından karşılaştırmalı dağılımını ortaya koymak ve hangi taksonominin 21. yüzyıl becerileriyle daha iyi uyum sağladığını belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kontrol listesi ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır. MÖP 5. sınıf kazanımları, ölçüt örnekleme yoluyla seçilen matematik öğretmenleri tarafından, Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre Kontrol Listesi Formu kullanılarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Kazanımların öğrenme alanlarındaki bilişsel süreç basamakları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin boyutlarının sadece yaratıcılık ve yaratma açısından 5. Sınıf MÖP ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerileriyle (yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratma) ile ilişkilendirildiğinde, kazanımların %58'inin Bloom Taksonomisi (uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratıcılık) ile %67'sinin ise Haladyna Taksonomisi (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Çalışma ayrıca Bloom Taksonomisi boyutlarının 21. Yüzyıl becerilerinin oranına dayanarak Haladyna Taksonomisi boyutları ile eşleştirmiştir. MÖP 5. kazanımları açısından Haladyna Taksonomisi'nin Bloom Taksonomisi'nden daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kazanım, 21. yüzyıl becerileri, Haladyna Taksonomisi, Bloom Taksonomisi

Atıf: Pinar, F. N. ve Ocak, G. (2025). 2018 Matematik dersi öğretim programı 5. sınıf kazanımlarının bloom ve haladyna taksonomileri'ne göre 21. yy becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 471-506. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1565450>

¹ (Sorumlu yazar) Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Bilişim Teknolojileri MYO, Çok Boyutlu Modelleme ve Animasyon Programı, Türkiye, fatmapinar@subu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3140-8047>

² Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Türkiye, gocak@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

³ Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin 15.05.2024 tarih ve 269538 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim toplumları etkileyerek bireye yansımaktadır. Bu değişimler eğitim ve öğretim alanını da etkileyerek değişikliklere neden olmaktadır. İnsanı birey ve toplum üyesi olarak ilgilendiren eğitim, insanın varlığının ve yaşantısının doğal sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur. Birey yaşıyorsa ve çevresi ile etkileşim halindeyse eğitim sürecinin içerisinde (Dirik, 2015:4). Eğitim sürecinin sonunda bireylere yeni davranışlar kazandırmak amaçlanır. Eğitim süreci aynı zamanda öğretim ve öğrenme süreçlerini de içine almaktadır. Eğitim alanında düşünenlerin mutlaka öğrenmeyi düşünmesi gerekmektedir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve bireyde istenen davranışların geliştirilebilmesi için öğretim süreci önemlidir. Öğretim ise belirli bir amaçla, bir program ve bir plan dahilinde bireylere gerekli olan bilgi, beceri ve olumlu olan davranışları kazandırma etkinlikleridir. Bu süreçte ülkelerin gelişmesine paralel olarak öğretim programlarının da zamanın ihtiyaç ve beklentilerine ayak uydurması beklenir (Oral & Yazar, 2020: 11). 2018 MEB programlarında bireyin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler yeni program geliştirme yaklaşımlarında ön plana çıkarak hedef yerine kazanım olarak kullanılmaktadır. Artık öğretmen merkezli programlardan çok öğreten merkezli programlar ön plana gelmiştir. Bununla birlikte programda ulaşılması beklenen amaçlar belirlenirken içerik ve eğitici odaklı olmaktan vazgeçilerek bireyin kazanacaklarına odaklanan bir yaklaşım tercih edilmeye başlanmıştır. Çünkü öğrenci merkezli yaklaşım bireylerin belirlenen yeterlilikleriyle ilgili neyi yapabileceğini belirleyen ifadelerle dönüşmüştür. Aslında bireye eğitim yoluyla kazandırılmak istenen özelliklerin tümü kazanımları oluşturmaktadır. Kazanımlar taksonomik olarak düzenlenebilir (Sönmez & Alacapınar, 2015:11). Sınıflandırma yapma amacıyla kullanılan Bloom(1956), Marzano, Solo (Biggs ve Collis, 1982), Haladayna vb. olmak üzere çeşitli taksonomiler mevcuttur. Bu taksonomiler arasında en yaygın ve en çok bilineni ise Bloom Taksonomisidir. Psikolog ve eğitimci Benjamin Bloom tarafından 1950'lerde tasarlanan Bloom Taksonomisi, öğretim ve öğrenme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesinde rol oynayan bir pedagojik araçtır (Santos ve diğerleri, 2024). Bloom Taksonomisi 2001 yılında da revize edilerek yeni halini almış ve bilişsel becerileri kategorilere ayrılmıştır. Önce bilginin hatırlanması sürecinden başlayarak muhakeme etmesinden yeni bir ürün ortaya koymasına oradan da yaratıcılığa kadar devam eden bir sistemdir. Bloom'un revize edilmiş taksonomisi her bir öge arasındaki tutarlılığa odaklanmaktadır. Bloom taksonomisinin amacı, öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesine yardımcı olmasıdır. Aynı zamanda Bloom taksonomisi öğrencilerin bilişsel düşünme becerilerini derinleştirir (Elim, 2024). Revize edilmiş Bloom Taksonomisi'nin basamakları ve özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin Basamakları ve Özellikleri (Krathwohl, 2002:213)

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi	
Hatırlama	Uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılmasıdır.
Anlama	Sözlü, yazılı, grafikle ilgili iletişimi içeren mesajların anlamını belirlemektir.
Uygulama	Verilen bir durumda bir işlemi uygulama ve yerine getirmedir.
Çözümleme	Bir materyali onu oluşturan parçalarına ayırarak ve parçalardan diğer parçalarla, tüm yapı ve amaçla ilişkisinin nasıl olduğunu aramaktır.
Değerlendirme	Standartlar ve kriterler temel alınarak hükme varmaktır.
Yaratma	Uyumlu bir bütün oluşturma veya orijinal bir ürün elde etmek için elemanları bir araya koymaktır.

Bloom Taksonomisi'nin öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olduğu (Arı, 2013) ve taksonomilerin yenilenerek bütün öğrenci merkezli yaklaşımları kendi yapısıyla birleştirilmesi

gerektiği (Amer, 2006) ön plana çıkmaktadır. Bu da yeni taksonomilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Haladyna'nın tek başına yapmış olduğu ikinci sınıflama ise Bloom'un sınıflamasıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu sınıflamanın dikkat çekici özelliği, diğer alternatif tek boyutlu sınıflamalar alt düzey basamaklara ağırlık verirken, bu sınıflamanın üst düzey basamaklara ağırlık vermesidir (Yüksel, 2007). 1997 yılında Haladyna tarafından geliştirilen Haladyna Taksonomisi anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratma boyutlarından oluşmaktadır. Aşağıda Haladyna Taksonomisi'nin basamakları ve özellikleri verilmiştir.

Tablo 2

Haladyna Taksonomisi'nin Basamakları ve Özellikleri

HALADYNA TAKSONOMİSİ	
Anlama	Öğrenenlerin gerçekleri, kavramları, prensipleri ve teknikleri tanıyabilmesi
Problem Çözme	Öğrenenin amacın farkına varması, herhangi bir durumla karşılaştığında soruna göre izlenecek adımların belirlenerek durumlara uygulanması
Eleştirel Düşünme	Öğrenenin kıyaslama, değerlendirme ve analizler yapması
Yaratıcılık	Özgün bilgi yolları üretmesi

Haladyna Taksonomisi'nin zihinsel davranış tipleri de ayrıntılı olarak aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Haladyna Taksonomisi Zihinsel Davranış Tipleri (Haladyna, 1997; Akt: Öntaş, 2012)

ZİHİNSEL DAVRANIŞ TİPLERİ			
Anlama	Problem Çözme	Eleştirel Düşünme	Yaratıcılık
Tanımla	Problemin belirlenmesi ve tanımlanması	Karşılaştırma	Bilimsel yaratıcı düşünme
Göster	Var olan problemle ilgili bilgilerin toplanması (veri toplama)	Değerlendirme: ➤ Ölçütün belirlenmesi ➤ Ölçütün kullanılması ➤ Ölçütün belirlenmesi ve kullanılması	Estetik yaratıcı düşünme
Betimleme	Toplanan verilerin analizi (çözümleme)	Karar verme	
Bul	Farklı çözüm yolları üzerinde düşünülmesi ve çözümler üretilmesi	Yansıtma	
Örnek ver	Çözüm yoluna karar verilmesi	Yordama	
Resmetmek	Uygulama (test etme)	Tümevarım ve tümdengelim	
Listele	Uygulamanın değerlendirilmesi (sonuç)		
Dinle			
Söyle			

Bu sınıflamadaki anlama basamağı Bloom'un anlama ve hatırlama basamağına, problem çözme basamağı uygulama basamağına, yaratıcılık yaratma basamağına ve eleştirel düşünme de analiz ve değerlendirme basamaklarına karşılık gelmektedir (Çıkrıkçı, 2022:107).

Ayrıca Haladyna Taksonomisi'nin anlama boyutu Bloom Taksonomisi'nin hatırlama aşamasından daha detaylıdır. Aşağıdaki tabloda Haladyna ve Bloom Taksonomileri'nin basamakları eşleştirmeli olarak verilmiştir.

Tablo 4

Bloom ve Haladyna Taksomilerinin Basamaklarının Eşleştirilmesi

BLOOM	HALADYNA
Hatırlama Anlama	Anlama
Uygulama	Problem Çözme
Çözümleme Değerlendirme	Eleştirel Düşünme
Yaratma	Yaratıcılık

Haladyna Taksonomisi'ne bakıldığında problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık boyutlarının 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan beceriler olması da dikkat çekmektedir. Günümüzde kullanılmakta olan öğretim programlarına bakıldığında kazanımların hangi taksonomiye göre yazıldığı da belirtilmemektedir. Ülkemizde MEB tarafından 2018 yılında ilköğretim ve ortaöğretim programları yenilenmiştir. Yenilenen programlarda 21. yy becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Eğitim sistemimiz yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. MEB (2018) Matematik Öğretim Programında öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde, kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile belirlenmiştir. TYÇ' de yer alan sekiz anahtar yetkinlikler aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2018).

1. Anadilde İletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlamadır.
2. Yabancı Dillerde İletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel boyutlarını içerir. Duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin kendi istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri vb. sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayanır.
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.
4. Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar.
5. Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir.
6. Sosyal Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler: Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermektedir.
7. İnisiatif Alma ve Girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürebilme becerisidir.

8. Kültürel Farkındalık ve İfade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesidir.

Literatür incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Ortaöğretim Fizik dersi öğretim programındaki kazanımların çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu (Eke, 2018; Burak & Gültekin, 2019; Koca 2022), İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ve İlkokul Görsel Sanatlar programındaki kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel kazanımları destekler nitelikte ve uygun oranda yer aldığı (Burak & Topkaya, 2021; Karip, 2019), Müzik Dersi Öğretim Programı kazanımlarının en çok bilişsel düzeyde olduğu (Doğanyigit & Afacan, 2020), 9. Sınıf Coğrafya Dersi öğretim programı ve Ortaokul Beden Eğitimi ders programındaki kazanımlarının büyük bir çoğunluğunun anlama basamağında yer aldığı (Uğraş & Aral, 2018; Sözcü & Aydınözü, 2019), Türkçe Öğretim ve İlkokul Matematik öğretim programında üst düzey bilişsel becerileri (çözümleme, değerlendirme, yaratma) içeren kazanımlara az yer verildiği (Aktan & 2020; Karagöl, 2020), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan bilişsel kazanımların çoğunun anlama ve değerlendirme basamağında olduğu, hatırlama ve çözümleme basamağındaki kazanımların az olduğu ve yaratma basamağında ise hiçbir kazanımın olmadığı (Koca, 2022), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel süreç boyutuna göre yapılan analizler sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, sınıf düzeyi arttıkça değerlendirme kategorisinde daha fazla, hatırlama kategorisine daha az ve anlamak, uygulamak, çözümlemek, yaratmak kategorilerinde ise vurgu yapılmadığı (Öztürk, Karamete & Çetin, 2020), Ortaokul Seçmeli Kuran-ı Kerim dersi kazanımlarının kavramsal, olgusal, anlama ve hatırlama basamaklarının ön planda olduğu (Dursun & Şimşek, 2022) çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalara bakıldığında ders boyutuyla sadece Bloom Taksonomisi'ne göre kazanımlara odaklanılmıştır. Ayrıca 3. sınıf fen bilimleri dersi kazanımları Haladyna Taksonomisi'ne göre incelenmiştir (Karakuyu, 2021). Literatür taraması sonucunda Haladyna Taksonomisi ile yapılan sadece bir çalışma mevcuttur. Ayrıca Ortaokul Matematik öğretim programı kapsamında Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yapılan analiz sonucunda; bilişsel süreç boyutu açısından kazanımların anlama ve uygulama basamaklarında, bilgi boyutu açısından ise kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında ağırlıkta olduğu belirlenmiştir (Çelik, Kul & Çalık Uzun, 2018). Literatürde, MÖP 5. sınıf kazanımlarının Haladyna ve Bloom Taksonomilerine göre uygunluğuna bakılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanmadığından mevcut çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca MÖP 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomileri'nden hangisine daha yakın olduğunun ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede hangisinin daha uygun olduğunun belirlenmesinin de MÖP'nin yeniden geliştirilmesi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Matematik Öğretim Programı'nın geliştirilme sürecinde de kazanım ve becerilerin hazırlanması sürecinde de alandaki yeterlilikler göz önünde bulundurulmuştur. Matematik Dersi Öğretim Programı'nın giriş kısmında şu ibare geçmektedir: "Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda

hazırlanmıştır” (MEB, 2018). Matematik Öğretim Programının giriş kısmındaki açıklamalar bölümünde programın hangi taksonomiye göre hazırlandığı açıkça belirtilmemiştir. Bu yönüyle düşünüldüğünde Matematik Öğretim Programı 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin bilişsel süreç basamakları açısından karşılaştırmalı dağılımını ortaya koymak ve hangi taksonominin 21. yüzyıl becerileriyle daha iyi uyum sağladığının belirlenmesi önemli görülmektedir. Alan yazında böyle bir çalışmanın mevcut olmaması açısından da alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, 2018 MÖP 5.sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin bilişsel süreç basamakları açısından karşılaştırmalı dağılımını ortaya koymak ve hangi taksonominin 21. yüzyıl becerileriyle daha iyi uyum sağladığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Soruları

1. Matematik öğretmenlerinin görüşleri açısından 2018 MÖP 5. sınıf kazanımlarının öğrenme alanları, Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre dağılımı nasıldır?
2. Matematik öğretmenlerinin görüşleri açısından 2018 MÖP 5. sınıf kazanımlarının öğrenme alanları, Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileriyle örtüşme durumu nedir?

Sayıtlar

Araştırmanın yürütülmesinde,

1. Matematik öğretmenleri arasında herhangi bir etkileşim olmadığı,
2. Öğretmenlerin, kullanılan veri toplama araçlarına yansız ve gerçekçi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya İli Serdivan İlçesi’ndeki ortaokullardan seçilen matematik öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2018 MÖP 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin bilişsel süreç basamakları açısından dağılımını ortaya koymak ve hangi taksonominin 21. Yüzyıl becerileriyle daha iyi uyum sağladığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırmanın diğer amaçlarından birisi de MÖP 5. sınıf kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından hangi taksonomiye daha yakın olduğunun da belirlenmesidir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yönelik bir araştırmadır. Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamayı, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmeyi ve bir olayı değerlendirmeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020:268). Durum çalışmalarında araştırmacı karşılaştığı bir programı, bir olayı, bir aktiviteyi ya da bir bireyi belirlenen süre içerisinde çeşitli veri toplama tekniklerini sürece dahil ederek detaylı bir şekilde ele alır (Ocak, 2019). “Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır.” (Yıldırım & Şimşek, 2021:70). Durumu ortaya koyabilmek için bu çalışmada 2018 MÖP 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre

karşılaştırılması amacıyla öğretmenlere Kontrol listesi uygulanmış ve kontrol listesinde ortaya çıkan sonuçlara yönelik öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. 2018 MÖP'daki 5. sınıf kazanımları hangi taksonomiye uygun olarak yazıldığı açıkça belirtilmemiştir. Bu araştırmada, 2018 MÖP 5. sınıf kazanımları Bloom ve Haladyna taksonomilerinin bilişsel süreç basamakları açısından karşılaştırmalı dağılımı ve hangi taksonominin 21. yüzyıl becerileriyle daha iyi uyum sağladığı incelenmiştir.

Katılımcılar

A2: Uzman Öğretmen. 12 yıldır MEB'de öğretmen. Doktora yapıyor. Taksonomileri biliyor.

A6: Uzman Öğretmen. 12 yıldır MEB'de öğretmen. Yüksek lisans yapıyor. Taksonomileri biliyor.

A7: Uzman Öğretmen. 14 yıldır MEB'de öğretmen. Yüksek Lisans Mezunu. Taksonomileri biliyor.

A3: Uzman Öğretmen. 15 yıldır MEB'de öğretmen. Yüksek Lisans Mezunu. Taksonomileri biliyor.

A4: Uzman öğretmen. 17 yıldır MEB' de öğretmen. Yüksek Lisans Mezunu. Taksonomileri biliyor.

A1: Uzman Öğretmen. 18 yıldır MEB'de öğretmen. Yüksek Lisans Mezunu. Taksonomileri biliyor.

A5: Uzman Öğretmen. 18 yıldır MEB' de öğretmen. Yüksek Lisans Mezunu. Taksonomileri biliyor.

Katılımcıların Seçimi

Bu araştırmada, nitel bir desenleme seçilmesinden dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniğinin temel anlayışı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların örnekleme dahil edilmesidir (Tutar & Erdem, 2022:258). Araştırmacı tarafından MÖP 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre karşılaştırılması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu süreç içerisinde Kontrol listesini uygulama amacıyla ölçüt örnekleme yoluyla MÖP programındaki kazanımları, Bloom ve Haladyna Taksonomilerini bilen 25 matematik öğretmeni seçilmiştir. Kontrol Listesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara yönelik olarak da uygun örneklem yoluyla seçilen 7 matematik öğretmeniyle görüşmeler yapılarak araştırma tamamlanmıştır. Uygun örnekleme araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2020:116).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci nitel araştırma yöntemine ve durum çalışmasına uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kontrol Listesi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol Listesi, MÖP 5. sınıf kazanımlarından oluşmaktadır. Kontrol Listesi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanması sürecinde Eğitim Bilimleri alan uzmanından öğrenme alanları ve görüşme sorularının oluşturulması sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Araştırmada kullanılan Kontrol Listesi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ekte yer almaktadır. Kontrol Listesi'nde MÖP 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre karşılaştırılması amacıyla Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin

basamakları yer almaktadır. Kontrol Listesi uygulaması sonucunda ortaya çıkan bulguları desteklemek amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Kontrol Listesi 25 öğretmene uygulanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme de bu öğretmenler içerisinde seçilen 7 öğretmenle yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel içerik analizi ve tematik analiz kullanılmıştır. Araştırmada kontrol listesindeki verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimleyici analiz araştırma sonuçlarının tablolar ve grafiklerle mümkün olduğunca düzenli veya bir takım istatistiksel değerlerle yoğunlaştırılarak (ortalama değerler, yayılma değerleri, korelasyon katsayıları) sunulmasını hedef alır. Bu çalışmada da MÖP 5. sınıf kazanımları öğrenme alanları açısından Bloom ve Haladyna Taksonomileri'ne göre karşılaştırmak amacıyla betimsel analize tabi tutulmuştur. MÖP'nin 5. sınıf kazanımlarını Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre bilişsel süreç basamakları açısından belirlemek amacıyla Kontrol Listesi ile toplanan veriler betimsel istatistikler (frekans, yüzde) ile analiz edilmiş ve verilerin gösteriminde tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca bu verileri desteklemek amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeler de içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme verilerinin analiz edilmesi sürecinde her bir soru için kod listesi oluşturulmuş ve kodlar bir tema altında toplanmıştır. İçerik analizi verilerin tımdengelsel olarak indirgenmesidir. Betimsel analizden farklı olarak verilerin her detayının irdelendiği kodlama süreci sonrasında tümevarımsal olarak ulaşılan temalar yoluyla bulguların ortaya çıkarılmasına yöneliktir (Oral & Çoban, 2020:268). Verilerin analizinde öncelikle katılımcı öğretmenler A1, A2, A3...A7 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların görüşme formlarında yer alan ifadeleri temaların ve alt temaların içeriklerine göre kodlanmıştır. Bununla birlikte tema ve alt temalarda yer alan soruların anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için de katılımcı görüşlerinden örnek ifadelerle yer verilmiştir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığı, güvenirlilik ve geçerliğin bir araya gelmesiyle sağlanabilir. Lincoln ve Guba (1985)'a göre inandırıcılığın gerçekleştirilmesi için araştırmacıların bir takım stratejileri (uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi) kullanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:290). İnandırıcılık kapsamında araştırmada verilerin toplanması sürecinde "Kontrol Listesi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılması ile veri çeşitlemesine gidilmiştir. Çeşitleme yapmak nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmaktadır. Araştırmanın tutarlık ve geçerliliğini sağlamak amacıyla, veriler araştırmacılar dışında alandan iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve uzman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmasıyla, aktarılabilirlik sağlanmıştır. Bulgularda katılımcıların söylemlerinin bir arada verilmesi, bulguların birbirleriyle bütünlüğünü sağlamasını desteklemektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacının esnekliği, doğrudan olayın gerçekleştiği yerden veri toplaması, uzun süreli ve derinlemesine veri toplaması geçerliği destekleyen durumlardır (Sığırı, 2021:140).

Etik Konular

Araştırmacılar yaptıkları görüşmeyi etik ilkelere uygun olarak yapmışlardır. Öncelikle bu çalışmanın uygulanması için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 15.05.2024 tarih ve 269538 protokol numaralı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Ardından katılımcılara araştırmanın amacına, önemine ve kullanımına dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Öncelikli olarak araştırmacılar, görüşmeye katılacak kişilere

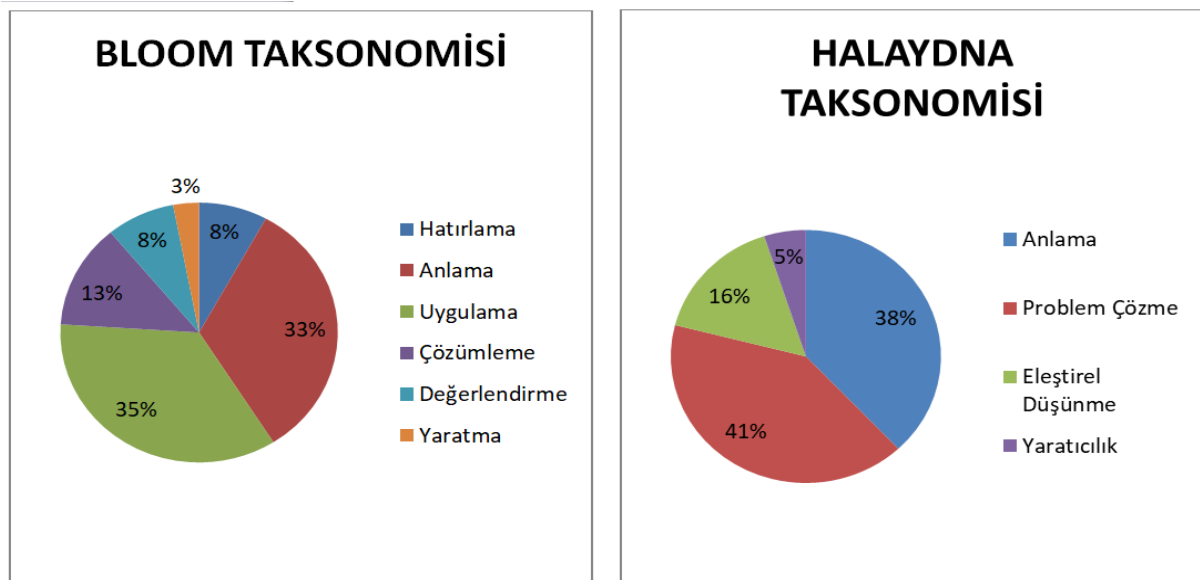
araştırmaya katılıp katılmama konusunda gönüllü olarak araştırmaya katıldıklarına dair rıza beyannamesini okuyarak görüşmeye katılan kişilere görüşme yapmayı kabul ettiklerine dair rıza beyannamesi imzalatılmıştır. Ayrıca araştırmacılar görüşmeleri video kayıt altına almayarak not şeklinde almışlardır. Ayrıca katılımcılar araştırma kapsamında kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin sadece bilimsel çalışma amaçla kullanılacağını, kişisel bilgilerin gizi tutulacağı konusunda katılımcıların yazılı onamları alınmıştır. Verilerin analizi aşamasında da katılımcıların kimliklerini ortaya çıkarmamak için araştırmacı tarafından katılımcılar A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 şeklinde kodlanarak aktarılmıştır.

Bulgular

Kontrol Listesine Ait Bulgular

Şekil 1

Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin “Sayılar ve İşlemler” Öğrenme Alanına Göre Karşılaştırılması

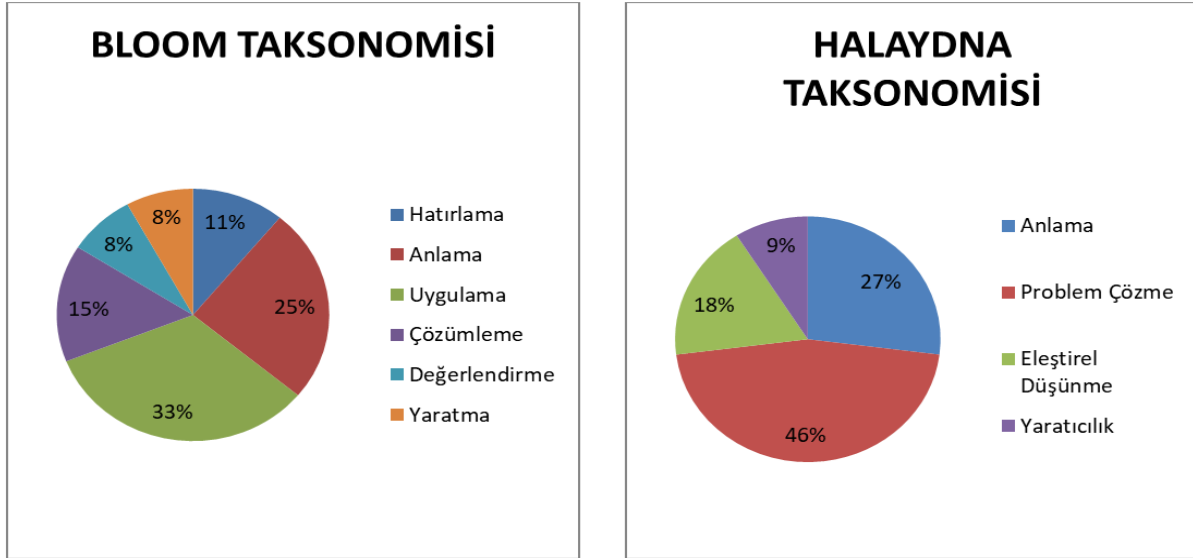


Şekil 1 incelendiğinde, BT'ne göre hatırlama ve anlama boyutlarının toplam yüzdesi (n=41) ile HT'ne göre anlama boyutunun yüzdesi (n=38) birbirine yakındır. Fakat BT'ne göre uygulama basamağının yüzdesi (n=33) ile HT'ne göre problem çözme boyutlarının yüzdesi (n=341) birbirine yakın değildir. Benzer şekilde BT'ne göre çözümleme ve değerlendirme boyutlarının toplam yüzdesi (n=21) ile HT'ne göre eleştirel düşünme boyutunun yüzdesi (n=16) birbirine yakın değildir. BT'nin yaratma boyutunun yüzdesi (n=3) ile HT'nin yaratıcılık boyutunun yüzdesi (n=5) birbirine yakındır. O halde şu sonuca ulaşılır: MÖP'ndaki Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki 5. sınıf kazanımları BT'nin hatırlama ve anlama boyutları ile HT'nin anlama boyutu ve BT'nin yaratma boyutu ile HT'nin yaratıcılık boyutu paralellik gösterirken BT'nin uygulama boyutu ile HT'nin problem çözme boyutu ve BT'nin çözümleme ve değerlendirme boyutları ile HT'nin eleştirel düşünme boyutları paralellik göstermemektedir. Şekil 1'deki “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanı Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, BT'ne göre % 59 (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) iken HT'ne göre % 62 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. “Sayılar ve İşlemler” öğrenme

alanı açısından BT ve HT'nin 21. yüzyıl becerilerine göre birbirlerine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 2

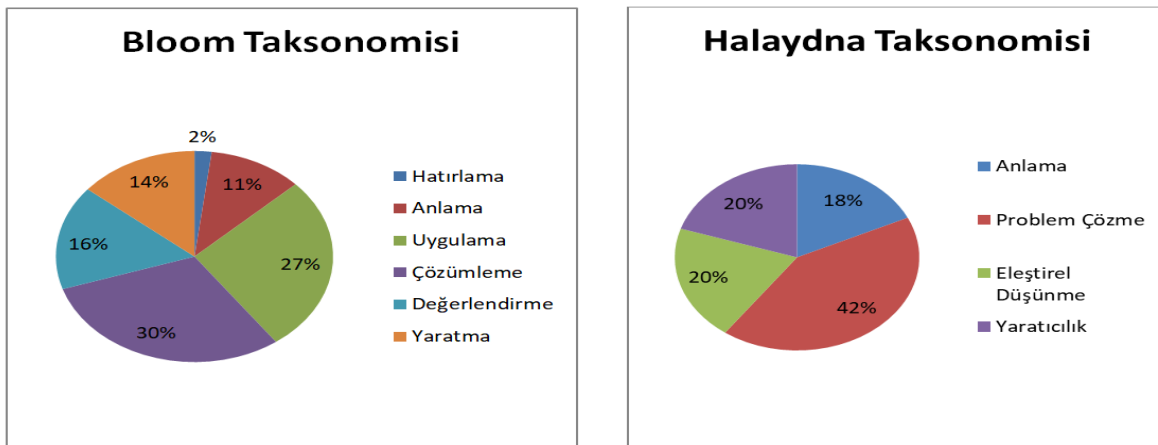
Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin “Geometri ve Ölçme” Öğrenme Alanına Göre Karşılaştırılması



Şekil 2 incelendiğinde, MÖP'ndaki “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanındaki 5. sınıf kazanımları BT'nin yaratma boyutu ile HT'nin yaratıcılık boyutu paralellik gösterirken BT'nin anlama ve hatırlama boyutları ile HT'nin anlama boyutu, BT'nin uygulama boyutu ile Haladyna'nın problem çözme boyutu ve BT'nin çözümleme ve değerlendirme boyutları ile HT'nin eleştirel düşünme boyutu paralellik göstermemektedir. Şekil 2'deki “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanı BT ve HT'ne göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, BT'ne göre % 64 (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) iken HT'ne göre % 73 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanı açısından BT'ne göre HT'nin yüzde olarak birbirine yakın olduğu fakat HT'nin 21. yüzyıl becerilerine daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 3

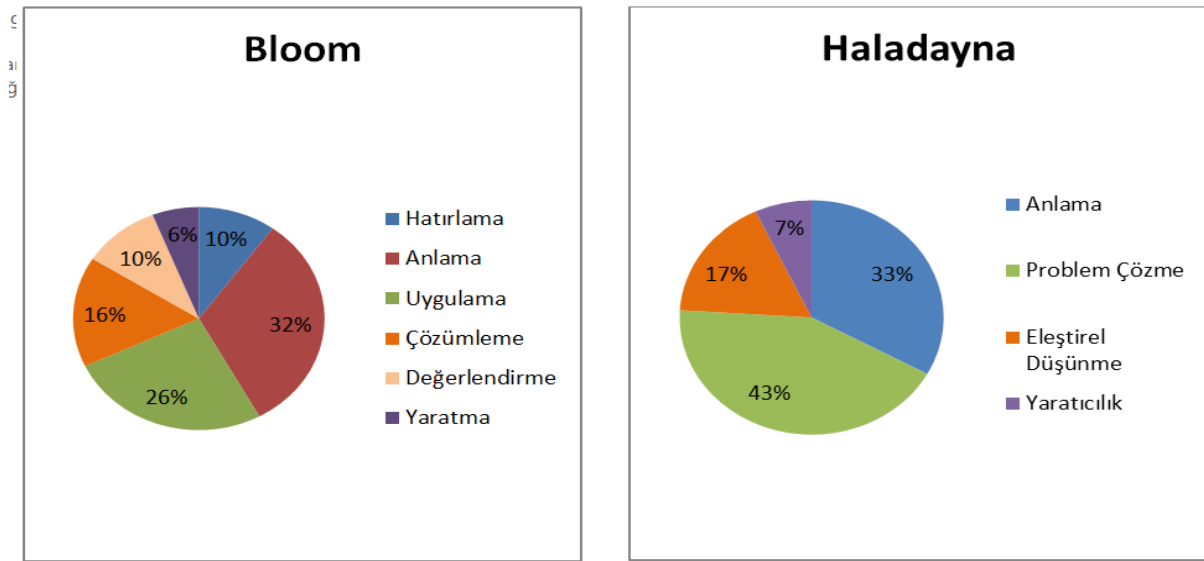
Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin “Veri İşleme” Öğrenme Alanına Göre Karşılaştırılması



Şekil 3 incelendiğinde, MÖP’ndaki 5. sınıf düzeyindeki “Veri İşleme” öğrenme alanındaki kazanımlar, BT’nin boyutları ile HT’nin boyutları birbirleriyle paralellik göstermemektedir. Ayrıca HT’nde bu oranın yüksek çıkması diğer boyutların oranını da etkilediğini de söylemek mümkündür. Şekil 3’deki “Veri İşleme” öğrenme alanı Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, BT’ne göre % 62 (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) iken HT’ne göre % 82 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. “Veri İşleme” öğrenme alanı açısından BT’ne göre HT’nin 21. yüzyıl becerilerine daha çok uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 4

MÖP’nda Yer Alan 5. Sınıf Düzeyindeki Kazanımların BT ve HT Göre Karşılaştırılması



Şekil 4 incelendiğinde, MÖP’ndaki yer alan 5. sınıf düzeyindeki “Sayılar ve İşlemler”, “Geometri ve Ölçme” ve “Veri İşleme” öğrenme alanları Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, BT’ne göre % 58 (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) iken HT’ne göre % 93 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. Tüm öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde BT’ne göre HT’nin 21. yüzyıl becerilerine daha çok uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşmeye İlişkin Bulgular

Bu çalışmada yapılan nitel analizler sonucunda, bulgular altı ana tema altında gruplandırılmıştır. Bunlar; “taksonomilere göre ayırırken zorlanma”, “boyutları örtüştürme”, “boyutları tanımlama”, “problem çözme boyutu”, “21. yüzyıl becerileri içinde yer alan boyutlar”, 21. yüzyıl becerilerine hizmet edip etmeme” olarak belirlenmiştir. Bu altı ana tema, alt temaları ile aşağıda Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5**Araştırma Temaları**

Temalar	Alt Temalar
Taksonomilere göre ayırırken zorlanma	Eleştirel düşünmeyi koyamama Yaratmayı koyamama Eğitim bilimlerini iyi bilmeme Karmaşık olma Fiillere bakarak yapma
Boyutları örtüşürme	HT anlama, BT anlama HT anlama, BT hatırlama anlama HT problem çözme, BT uygulama HT problem çözme, BT uygulama çözümleme HT problem çözme, BT çözümleme HT çözümleme, BT yaratıcılık HT yaratma, BT yaratıcılık HT eleştirel düşünme, BT değerlendirme
Boyutları tanımlama	Anlama: kavramsal olarak anlama, özümseme Hatırlama: önceki bilgilerin üzerine ekleme Uygulama: deneme, yapma, yaparak yaşayarak, yapabilme Çözümleme: sentez, parçalama Değerlendirme: canlandırma, yorumlama, anlam kazandırma Yaratıcılık: fikir verme
Problem çözme boyutu	Faklı eleştirel düşünme En üst derece Günlük hayattaki her şeyi etkileme Matematikle aynı
21. yüzyıl becerileri içinde yer alan boyutlar	BT yaratıcılık, HT problem çözme eleştirel düşünme yaratma
21. yüzyıl becerilerine hizmet edip etmeme	Hizmet etme Hizmet etmeme

1.5. sınıf MÖP'ndaki kazanımları Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre ayırırken zorlandınız mı? Zorlandığınız yerler nereler? Hangi kazanımları yaparken en çok zorlandınız?

1. soruya yönelik oluşturulan tema “taksonomilere göre ayırırken zorlanma” şeklindedir. Öğretmenler 5. sınıf MÖP kazanımları Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre ayırırken; ilk başta zorlandıklarını, karmaşık geldiğini ve formda verilen fiillere bakarak gruplandırma işlemlerini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik alıntılar “Bloom da ve Haladyna’da sizin formda vermiş olduğunuz fiillere göre yerleştirdim. (A2)”, “Açıkçası biraz zorlandım ilk başta anlayamadım sonra biraz oturdu. (A6)” ve “Bunlar baya karmaşıkmiş. Neyi nereye koyacağını şaşırtıyor bazen insan. (A5)” şeklindedir.

Ayrıca öğretmenlerden ikisi de eğitim bilimlerini çok iyi bildiklerinden zorlanmadıklarını belirtmişlerdir:

“Bloom da Haladyna ikisi de bilişsel alandaki kişiler. Yani yerleştirmeye çalıştım mesela. Sıkıntı olmadı. Benim eğitim bilimlerim çok iyiydi. Üniversitedeyken de severek çalışırdım.” (A7)

Öğretmenler kazanımları taksonomilerdeki boyutlara göre yerleştirirken yaratmayı nereye koyacaklarını bilemediklerini, eleştirel düşünmeyi de koyarken düşündüklerini dile getirmişlerdir:

“Kalanı yorumlar fiili değerlendirme olur. Ben burda yaratmaya hiçbir şey koymam. Strateji kullanma ve belirleme fiillerine baktığımda belirleme çözümlemeye girer. Kullanma da yorumlamaya girer.” (A5)

“Eleştirel düşünmeyi de şu an matematikte çok fazla yerine koyamıyorum ama farklı düşünme şekillerine göre mesela.” (A7)

2. Bloom Taksonomisindeki boyutlarla (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratıcılık) Haladyna Taksonomisinin hangi boyutlarını (anlama, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık) birbirine örtüştürdünüz? Birbirleriyle nasıl eşleştirdiniz?

2. soruya yönelik oluşturulan tema “boyutları örtüştürme” şeklindedir. Öğretmenler BT’ndeki boyutlarıyla (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratıcılık) HT’nin boyutlarını (anlama, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık) birbirine örtüştürürken farklı düşünmüşlerdir. Öğretmenlerden bazıları, Bloom’daki hatırlama ve anlama boyutlarını HT’deki anlama boyutuyla örtüştürürken bazıları da BT’deki hatırlama, anlama ve uygulama boyutlarını HT’deki anlama boyutuyla örtüştürdüklerini ifade etmişlerdir.

“Haladyna da anlama sanki burda şey gibi bu Bloom’un hatırlamasıyla anlamasının birleşimiymiş gibi geldi bana.” (A1)

“İlk üç yani hatırlama, anlama, uygulama anlamaya girer. Hatırlama, anlama Haladyna da anlamaya girer.” (A3)

Benzer şekilde bazı öğretmenler BT’deki uygulama boyutuyla HT’deki problem çözme boyutunu örtüştürürken bazı öğretmenler ise BT’deki uygulama ve çözümleme boyutlarını HT’deki problem çözme boyutuyla bazıları da BT’deki çözümleme ile HT’deki problem çözme ile örtüştürdüklerini ifade etmişlerdir.

“Problem çözmeyi ben mesela uygulamaya koydum. Heee problem çözme içerisinde zaten onlar vardır. Problem çözme üst düzey bir beceridir.” (A7)

“Bloom da uygulama ve çözümlmeyi Haladyna problem çözmeye” (A2)

“Problem çözme ile çözümleme uygun olabilir gibi alabilirim dedim.” (A6)

“Uygulama ve çözümleme problem çözmeye girer.” (A5)

“Haladyna da problem çözme uygulama gibi geldi daha çok.” (A1)

Ayrıca sadece bir öğretmen BT'deki yaratıcılık boyutuyla HT'deki çözümleme boyutunu örtüşürken diğer öğretmenler BT'deki yaratıcılık boyutu ile HT'deki yaratma boyutunu örtüşürdüklerini ifade etmişlerdir.

“Bloom daki yaratıcılık da zaten Haladyna da yaratmaya girer.” (A2)

“Yaratıcılıkta ben burdaki senteze aldım. Yeni bir formda bir şey üretiyor. Sentezden kastettiğim çözümleme. Yaratıcılık yaratma zaten ikisi aynı.” (A7)

Ayrıca bir öğretmen HT'deki eleştirel düşünme boyutunu bir yere koyamadığını belirtirken diğer öğretmenler de BT'deki değerlendirme boyutu ile HT'deki eleştirel düşünme boyutunu örtüşürdüklerini ifade etmişlerdir.

“Çözümlerede eleştirel düşünmeye uyarladım sanki ona yakın daha yakınmış gibi.” (A1)

“Bloom da değerlendirme Haladyna da eleştirel düşünmeye” (A2)

“Eleştirel düşünmeyi de şu an matematikte çok fazla yerine koyamıyorum ama farklı düşünme şekillerine göre mesela.” (A7)

Ayrıca öğretmenler Bloom'daki değerlendirme boyutuyla Haladyna'daki eleştirel düşünme boyutunu örtüşürdüklerini dile getirmişlerdir.

“Yaratıcılık da yaratma aynı ona uyarladım. Değerlendirmenin üstüyle yaratma.” (A1)

“Eleştirel düşünebilmesi için bir değerlendirme yapması gerekiyor. Eleştirel düşünmeyi ben değerlendirmeye koyarım mesela.” (A7)

3.5. sınıf Matematik Öğretim Programı'ndaki kazanımların Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre sınıflandırmasını yaparken hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılığa nasıl bir anlam yükleyerek yaptınız? Nasıl ifade edebilirsiniz? Nasıl düşündünüz?

3. soruya yönelik oluşturulan tema “boyutları tanımlama” şeklindedir. Öğretmenler hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılığa yönelik yaptıkları tanımlamalar belirtilmiştir. Öğretmenler hatırlamayı (önceki bilgilerin üzerine ekleme), anlamayı (kavramsal olarak anlama ve özümseme), uygulamayı (öğrenmiş olduğu bilgileri farklı formatta deneme ve yapma, yaparak yaşayarak, verilen bir işlemi yapabilme), çözümlmeyi (boyutuna göre sentez, parçalama), değerlendirmeyi (neler yapabildiğini kafasında canlandırma, yorumlama, anlam kazandırma), yaratıcılığı (kendisinin fikir verecek noktaya gelmesi) olarak ifade etmişlerdir.

“Derste anlatılan bilgiyi hatırlıyor mu, onu anlamış özümsemiş mi, sonra mesela matematik açısından problemi çözebiliyor mu diye. Uygulamaya daha çok problemi çözebilir mi uygulayabilir mi. Çözümlerede daha çok şey düşündüm. Yani hani kendisi de ona benzer bir şey üretebiliyor mu demeyeyim ürün gibi değil de yani aşama aşama onları yazabilir mi aslında uygulamanın bir tık ilerisi gibi. Değerlendirmede kendisini değerlendirmesini düşündüm başta hani ne kadarını çözebiliyor yapabiliyor mu yapamıyor mu diye ya da eee

soruyu da değerlendirebilir mesela ben öğrencilerde fark ediyorum bu soru güzelmiş bundan şunu anladım çok zevk alıyor çocuk o soruyu da değerlendiriyor kendini de değerlendiriyor ben burayı anlamamışım gibi problem açısından. Yorum yapması değerlendirmede olur. Zaten buradaki şeyde adı nedir bunlara göre uyarladığımda zaten değerlendirmeye koyuyorum. Belki çözümlmeye çok az ama yaratmaya zaten bunu koyamıyorsun son aşamada kendisi ürün ortaya koymamış kendisi bir problem yazmamış.” (A1)

“Uygulama yaparak yaşayaraktır. Çözümleme de işlemsel boyut, değerlendirmede aynı şekilde. Mesela yorumlama anlamaya girer.” (A2)

“Uygulama deyince bir ürün ortaya çıkarma ve amaca yönelik kullanma. Çözümleme biraz daha analitik oluyor bu. Hani daha üst boyutta başka bir şeylerle ilişkilendirme. Değerlendirme bu çok daha üst düzey gibi. Burada genelleme yaparak bir sonuç çıkarma. Yaratma ürün ortaya çıkarma. Değerlendirme daha somut diğeri daha soyuttur.” (A4)

“Hatırlama önceki bilgilerin üzerine ekleme, anlama konudaki demek istediği şeyin örüntünün ne demek olduğunu kavramsal olarak anlama, uygulama da verilen bir işlemi yapabilme, çözümleme bir şeyin yani ayrı ayrı ayrıma gibi. Değerlendirme bunun hepsini alıp ne olduğunu anlama maksatlı işlemi yapmaktan ziyade onu anlam kazandırma aşaması. Yaratma artık tamamen sentezleyip burada yeni bir şey kendi kendine öğrenme değerlendirme yani tüm aşamaları bitirip artık burada kendisinin fikir verecek noktaya gelmesi.” (A5)

“Uygulama deyince aklıma öğrenmiş olduğu bilgileri farklı bir formatta deneyip yapabiliyor mu mesela matematikte farklıdır fende farklıdır. Çözümleme dediği sentezdir. Analizde mesela. Analizi koymamış burada. Aslında analiz sentez olması gerekiyor. Parçalayabiliyor. Parçalarını görebiliyor sentezde de bunlardan yeni bir şey, yani bütün parçaları birleştirip yeni bir şey öğrenebiliyor, yeni yapı oluşturabiliyor. Değerlendirme, yapmış olduğu çalışmaları o matematikle ilgili mesela toplamının çıkartmanın ona ileriye dönük ne gibi bir faydası olacak. Yaptığı şeyleri nasıl söyleyeyim ki. O yaptığı işlemleri, yaptığı basamakları, şöyle arkasına baktığı zaman neler yapabildiğini kafasında canlandırabiliyor. Mesela soruya bakıyor ya nerde hata yaptım diyor ya çocuk kendini değerlendirmiş olabiliyor. Aaa ben şurayı yanlış düşünmüşüm diyebiliyor.” (A7)

Öğretmenler 5. sınıf MÖP'daki kazanımları Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre sınıflandırma yaparken HT'ne göre; problem çözme boyutunu var olana bir şeyler getirme, kendi çözüm üretme, kendi sorununa yeni bir bakış açısı getirme, istenen işlemleri yapma, tahmin etme ve çözüm basamaklarını kullanabilme, eleştirel düşünme boyutuna göre farklı düşünme şekilleri, yaratma boyutuna göre kendisinin oluşturması ve ürün ortaya çıkarma olarak ifade etmişlerdir.

“Problem çözme bir sorunla karşılaştığın zaman onu en azından çözümleyebilmesi o çözüm basamaklarını kullanabilmesi.” (A4)

“Problem çözme var olan bir sorunu çözmesi, kendi soruna yeni bir bakış açısı getirmesi diye düşündüm. Ama tam yaratıcılık değil yaratıcılıkta var olmayan yeniden bir şey oluşturma. Problem çözmeye var olana bir şeyler getiriyor yani var olana kendi çözüm üretiyor. Yaratıcılıkta direk oluşturuyor.” (A6)

4. Haladyna Taksonomisindeki problem çözme boyutunu nasıl algıladınız? Problem çözme size göre neyi ifade ediyor? Problem çözme boyutunu sadece matematik açısından mı düşünebiliriz?

4. soruya yönelik oluşturulan tema “problem çözme boyutu” şeklindedir. Öğretmenler HT’ndeki problem çözme boyutunu, en üst derecede, farklı eleştirel düşünerek kendisinin yapması ve günlük hayattaki her şeyi etkilemesi olarak ifade etmişlerdir.

“Buradaki problem çözme hatta günlük hayattakine bile etkileyebileceğini düşünüyorum.” (A1)

“21. yüzyıl becerilerinde eleştirel düşünme, fen okuryazarlığı gibi. Bloom taksonomisinde uygun oluyor mesela yaratmada matematik okuryazarlığında kendisinin oluşturması ve yaratması gerekiyor. Problemi kendisinin çözümleyip artık uygulamaya geçip kendisi farklı eleştirel düşünerek kendisinin çözüm yapması gerekiyor.” (A3)

Ayrıca öğretmenler HT’deki problem çözme boyutuna matematikteki problem çözme olarak bakmadığını ifade etmişlerdir.

“Buradaki problem çözme sadece matematik için kullanılan bir kavram olarak algılamadım. Yani sadece Türkçe ders açısından da değil başka bir şeylerde bile olabilir.” (A1)

“Problem çözme düşünürken sadece fiillere odaklanarak yaptım. Yani problem çözme olarak bakmadım.” (A2)

5. Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin hangi boyutları sizce 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alabilir? Açıklayabilir misiniz?

5. soruya yönelik oluşturulan tema “21. yüzyıl becerileri içinde yer alan boyutlar” şeklindedir. Öğretmenler BT ve HT’lerinin alt boyutlarından hangilerinin 21. yüzyıl becerilerine uygun olup olmadığına yönelik ise BT’nde yaratıcılık boyutunun ve HT’de ise problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratma boyutlarının 21. yüzyıl becerisinin içinde yer alabileceğini ifade etmişlerdir.

“21. yüzyıl becerilerinde problem çözme, eleştirel düşünme vardı zaten. Bloom da yaratıcılık, değerlendirme üst düzeydir. Vardır bunlar 21. yüzyıl becerilerinde. Haladyna da problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık mesela burada üçü de girer. Bunlar çok önemli. Mesela eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme çok önemlidir.” (A7)

Sadece bir öğretmen HT’ndeki problem çözme boyutunun 21. yüzyıl becerisi içerisinde yer almayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin açıklaması şu şekildedir:

“21. yüzyıl becerilerine eleştirel düşünme ve yaratıcılık girer. Anlama ve problem çözme matematiksel anlamda girer. 21. yüzyıl becerisi olarak baktığımda anlama ve problem çözme girmez. Çünkü biz de şu an beceri temelli sorular anlamında bakarsan yani orda hani şunun açılımı vardır.” (A2)

Ayrıca bazı öğretmenler de Haladyna Taksonomisi’ndeki problem çözme 21. yüzyıl becerilerine alıp almama konusunda da belirsizliğe düşüklerini ifade etmişlerdir:

“Haladyna da 21. yüzyıl becerilerine eleştirel düşünme ve yaratıcılık da girer. Ama problem çözmede her zaman için içinde olduğu için belki hani bunu da alabiliriz. Ama en çok eleştirel düşünme ve yaratıcılık olur. Bloom da ise 21. yüzyıl becerileri içinde sadece yaratma olur.” (A1)

“Yani tekrar düşündüğümde 21. yüzyıl becerilerin de anlama olmayabilir. Sadece problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratma vardır.” (A5)

“21. yüzyıl becerileri olarak yaratıcılık ve eleştirel düşünme olur. Problem çözme yani onu da alırım herhalde.” (A6)

Ayrıca bazı öğretmenlerde Haladyna Taksonomisi’ndeki boyutların hepsinin 21. yüzyıl becerileri içerisinde olabileceğini dile getirmişlerdir.

“Bloom’da sadece yaratma 21. yüzyıl becerilerine girer. Haladyna da 21. yüzyıl becerilerine hepsi girer.” (A3)

“Haladyna da 21. yüzyıl becerilerine bunların hepsini katabilirim mesela bunların hepsinin olması gerekli bence.” (A5)

Ayrıca bir öğretmen de Bloom ve Haladyna Taksonomileri’nde sadece yaratma ve yaratıcılık boyutlarının 21. yüzyıl becerilerinde yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

“21. yüzyıl becerileri teknolojiyi kullanma gibi mi. 21. yüzyıl becerilerine yaratma, yaratıcılık girer. Eleştirel düşünme ve problem çözmenin 21. yüzyıl becerilerinde herhangi bir farklılık yaratacağını düşünmüyorum.” (A4)

6.5. Sınıf Matematik Öğretim Programı kazanımları sizce 21. yüzyıl becerilerine yani eleştirel düşünmeye, yaratıcılığa ve problem çözmeye hizmet ediyor mu? Siz programın kazanımlarının bu becerilere ulaştırdığını düşünüyor musunuz?

6. soruya yönelik oluşturulan tema “21. yüzyıl becerilerine hizmet edip etmeme” şeklindedir. Öğretmenler 5. sınıf kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) hizmet edip etmediğine yönelik görüşlerini sunmuşlardır. Bazı öğretmenler kazanımların 21. yüzyıl becerilerine ulaştırdığını ifade ederken bazı öğretmenler de kazanımların bazılarının 21. yüzyıl becerilerine ulaştırmadığını ifade etmiştir.

“Kazanımların 21. yüzyıl becerileri olarak baktığımda. Hepsi değil ama yani kazanımların bir kısmını kazandırdığını düşünüyorum.” (A6)

“Bu kazanımların 21. yüzyıl becerilerine ulaştırdığını tabi ki düşünmüyorum. Hele matematikte hiç düşünmüyorum.” (A7)

Öğretmenler 5. sınıf kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine neden ulaştıramadığına yönelik ise, kazanımlarda hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde kalınarak daha ileriye geçilememesi ve çocukların hazır bulunuşluluk seviyelerinin kazanımların altında olması olarak ifade etmişlerdir.

“Programın kazanımları bizi 21. yüzyıl becerilerine ulaştırmıyor. Çünkü kazanımlarda biz ilk üçten ileriye geçemiyoruz. Yani hatırlama, anlama ve uygulamada kalıyor gitmiyor daha ileri” (A3)

“Biz bu kazanımlarla 21. yüzyıl becerilerine ulaşamayız hayır tabiki de. Yani şöyle olmuyor yani. Bizim kazanımlarla hep gene anlat, anlatılanı sor, verileni sor. Aslında kazanımlar şey olarak yani yetiştirme olarak vakit var ama çocukların hazır bulunuşluluk seviyeleri onun altında olduğu için gene 21. yüzyıl becerilerine yönelik yani benim kanaatimce.” (A5)

Ayrıca öğretmenler 5. sınıf kazanımların 21. yüzyıl becerilerine ulaşabilmesi için de yapılması gerekenlere yönelik, kalabalık olamayan sınıflar, güncel yaşam problemleri, farklı programlar kullanma ve uzun vadede olması şeklinde ifade etmişlerdir.

“Yani daha az kalabalık olmayan sınıflar. Şu an zaten bu koşullarda mümkün değil.” (A7)

“21. yüzyıl becerilerine kazanımlar uyarlanabilir aslında biraz daha güncel yaşam problemleri ve farklı programlar kullanılarak olabilir.” (A5)

“Şu anki kazanımları 21. yüzyıl beceri zemin oluşturur. Şöyle uzun vadede belki ilköğretimde yeterli olur ama ortaöğretime geçtiğinde de üzerine farklı ilavelere ihtiyaç olacak çocuğun.” (A4)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kontrol listesi sonuçlarına ilişkin değerlendirmede 2018 Matematik Öğretim Programı (MÖP) 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin bilişsel süreç basamakları açısından karşılaştırmalı dağılımı ortaya koyulmuştur. Ayrıca hangi taksonominin 21. yüzyıl becerileriyle daha iyi uyum sağladığına bakılmıştır.

Araştırmada “taksonomilere göre ayırırken zorlanma”, “boyutları örtüştürme”, “boyutları tanımlama”, “problem çözme boyutu”, “21. yüzyıl becerileri içinde yer alan boyutlar” ve “21. yüzyıl becerilerine hizmet edip etmeme” alt temalarına ulaşılmıştır. MÖP’nda yer alan kazanımlar “Sayılar ve İşlemler”, “Geometri ve Ölçme” ve “Veri İşleme” öğrenme alanlarına göre tek tek incelenmiştir.

MÖP “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanındaki kazanımlar BT ve HT göre karşılaştırıldığında; BT’nin hatırlama ve anlama boyutları ile HT’nin anlama boyutu, BT’nin yaratma boyutu ile HT’nin yaratıcılık boyutu paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede öğretmenlerin BT’deki hatırlama ve anlama boyutlarını Haladyna’daki anlama boyutuyla ve BT’deki yaratıcılık boyutu ile HT’deki yaratma boyutunu örtüştürdüklerini ifade etmeleri araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanı Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, BT’ne göre % 59 (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) iken HT’ne göre % 62 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanı açısından BT ve HT’nin 21. yüzyıl becerilerine göre birbirlerine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin BT yaratıcılık boyutunun ve HT’nin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratma boyutlarının 21. yüzyıl becerisinin içinde yer alabileceğini ifade etmesi araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

MÖP “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanındaki kazanımlar BT ve HT’ne göre karşılaştırıldığında; BT’nin yaratma boyutu ile HT’nin yaratıcılık boyutu paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin “Bloom’daki yaratıcılık boyutu ile Haladyna’daki yaratma boyutu ile örtüşmektedir” ifadesi bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca BT’nin anlama ve hatırlama boyutları ile HT’nin anlama boyutu, BT’nin uygulama boyutu ile Haladyna’nın problem çözme boyutu ve BT’nin çözümleme ve değerlendirme boyutları ile HT’nin eleştirel düşünme boyutunun paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede bir öğretmen Bloom’daki yaratıcılık boyutuyla Haladyna’daki çözümleme boyutunu örtüştürdüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazıları Bloom’daki uygulama ve çözümleme boyutlarını Haladyna’daki problem çözme boyutuyla bazıları da Bloom’daki çözümleme ile Haladyna’daki problem çözme ile örtüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları da Bloom’daki hatırlama, anlama ve uygulama boyutlarını Haladyna’daki anlama boyutuyla örtüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmada, BT’deki anlama ve hatırlama

boyutlarının HT'deki anlama boyutuyla paralellik göstermemesinin öğretmenlerin BT'deki anlama, hatırlama ve çözümleme boyutlarıyla HT'deki anlama boyutunu örtüştürmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca BT'deki uygulama boyutu ile HT'deki problem çözme boyutunun paralel olmaması da öğretmenlerin BT'deki uygulama ve çözümleme boyutlarıyla HT'deki problem çözme boyutunu ve BT'deki çözümleme ile HT'deki problem çözme boyutunu örtüştürmelerinden kaynaklanıyor olabilir. “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanı Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, Bloom Taksonomisi'ne (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) göre % 64 iken Haladyna Taksonomisi'ne göre % 73 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanı açısından BT'ne göre HT'nin yüzde olarak birbirine yakın olduğu fakat HT'nin 21. yüzyıl becerilerine daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin Bloom Taksonomisi'nde yaratma boyutunun ve Haladyna Taksonomisi'nde ise problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık boyutlarının 21. yüzyıl becerisinin içinde yer alabileceğini ifade etmesi araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

MÖP “Veri İşleme” öğrenme alanındaki kazanımlar BT ve HT'ne göre karşılaştırıldığında; BT'nin boyutları ile HT'nin boyutları birbirleriyle paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede öğretmenlerin formu doldurma sürecinde ilk başta zorlandıklarını, formun karmaşık geldiğini ve formdaki kazanımları verilen fiillere bakarak gruplandırma işlemlerini yaptıklarını ifade etmeleri araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Birçok eğitimci, Bloom'un taksonomi seviyelerine uygun öğrenme hedeflerini gerçekleştirmekte zorluk çekmektedir. Çünkü öğrenme içeriği ile öğrenenlerin becerilerinin ilerlemesini ve farklı öğrenme hedefleri arasındaki bağımlılıkların dikkate alınması gerekmektedir (Li vd., 2022). “Veri İşleme” öğrenme alanındaki kazanımlardaki HT'ndeki yaratıcılık boyutunun diğer öğrenme alanlarına göre çok yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “Veri İşleme” öğrenme alanı Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, BT'ne göre % 62 (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) iken HT'ne göre % 82 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. “Veri İşleme” öğrenme alanı açısından BT'ne göre HT'nin 21. yüzyıl becerilerine daha çok uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin BT'nde yaratıcılık boyutunun ve HT'de ise problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratma boyutlarının 21. yüzyıl becerisinin içinde yer alabileceğini ifade etmesi araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

MÖP'nda “Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme” öğrenme alanındaki tüm kazanımlar BT ve HT'ne göre karşılaştırıldığında; BT'nin boyutları ile HT'nin boyutları sadece yaratıcılık ve yaratma boyutlarıyla paralellik gösterdiği diğer boyutlarla paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin BT'nin boyutlarıyla HT'nin boyutlarını farklı şekillerde açıklayıp eşleştirmesi bu durumu açıklar niteliktedir. Ayrıca MÖP “Sayılar ve İşlemler”, “Geometri ve Ölçme” ve “Veri İşleme” öğrenme alanları Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre 21. yüzyıl becerileri (yaratma, problem çözme, eleştirel düşünme) açısından incelendiğinde, BT'ne göre % 58 (uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) iken HT'ne göre % 93 (problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) olduğu görülmektedir. Tüm öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde BT'ne göre HT'nin 21. yüzyıl becerilerine daha çok uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporunda içinde bulunduğumuz yüzyılda “bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişime ayak

uydurabilmek ve başarılı olabilmek” için öğrencilerden 21. yüzyıl becerilerine sahip olması beklendiği belirtilmektedir (Türel vd., 2023). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde MÖP 5. sınıf kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilmesi kazanımların hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde kalıp daha ileriye gidememesinden ve öğrencilerin hazır bulunuşluluk seviyelerinin kazanımların altında olmasından kaynaklı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik müfredatının Bloom taksonomisine göre analizinde müfredatın Bloom’un öğretme ve değerlendirme hiyerarşisindeki hatırlama, anlama ve uygulama şeklinde üç temel beceriye daha fazla odaklandığını ortaya koymuştur (Amoako vd., 2024). 5. sınıf ortaokula giriş niteliğinde olduğundan öğrencilerin bu süreçte temel kavramları oluşturması önemlidir (Acar & Peker, 2023). 2018 Fen Öğretim Programı’nda kazanımlar bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki alt basamaklara orantılı bir biçimde dağılmadığı, kazanımların en çok anlama basamağında en az ise hatırlama basamağında bulunduğu ve üst bilişsel bilgi içeren kazanımlara da çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir (Gündoğdu & Aydın, 2024). Matematik Dersi Öğretim Programı Stake’in Uygunluk-Olasılık modeline göre değerlendirildiğinde de benzer şekilde öğretim programının temele aldığı kavramsal öğrenme, problem çözme ve matematiksel süreç becerileri gibi becerileri istenilen düzeyde kazandırmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Altındağ ve Korkmaz, 2019). Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğrenme çıktılarının ünitelere çok fazla bölünerek dağılması dolayısıyla 5. sınıf MÖP’nin öğrencilerin 5. sınıfta problem çözme becerisi açısından yetersiz kalmaktadır kaldığı görülmüştür (Gökalp & Köksaldi, 2019). Ortaöğretim MÖP’nin bilişsel süreç boyutu açısından kazanımların anlamak ve uygulamak basamaklarında yoğunlaştığı, çözümlemek ve değerlendirmek basamaklarındaki kazanımların sınırlı sayıda olması, yaratmak basamağında ise hiçbir kazanımın olmaması matematiksel düşünme ve problem çözme gibi becerilere yönelik genel amaçlar ve yetkinlikler ile kazanımlar arasında sınırlı bir uyumun olduğunu göstermektedir (Çil, Kuzu & Şimşek, 2019). MÖP’nin BT’ye göre bilişsel süreç boyutu açısından kazanımların anlama ve uygulama basamaklarında ağırlıkta olduğu belirlenmiştir (Çelik, Kul & Çalık Uzun, 2018). Ayrıca öğretmenlerin problem çözme 21. yüzyıl becerilerinin içerisinde en başta görmesi de dikkat çekici bulgular arasındadır. Bu beceriler öğrencilerin 21. yüzyılda yani bilgi çağında başarılı olabilmeleri için kazanıp geliştirmeleri gereken üst düzey becerileri ifade etmektedir. Öğretmenler yapılan görüşmede problem çözme sadece matematik açısından görmediklerini, var olana bir şeyler getirme, kendi çözüm üretebilmesi, kendi sorununa yeni bir bakış açısı getirebilmesi şeklinde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. MÖP’nin kazanım ve etkinliklerinde problem çözme becerisine yer verilirken 21. yy becerilerine yer verilmemiştir (Sarıgöz, 2023). Matematik öğretiminde kullanılan etkinliklerde okullarda ezbere dayalı kalıplaşmış ve öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp, öğrenciyi sürece dahil edecek yaratıcı ve ilgi çeken yöntem ve teknikler kullanılabilir (Şimşek & Gür Erdoğan, 2023). Bu yönüyle bakıldığında MÖP’inin 5. sınıf kazanımları 21. yüzyıl becerileri açısından HT’ne daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına yönelik öneriler şu şekilde belirtilmiştir.

- Haladaya Taksonomisi BT’ne göre 21. yüzyıl becerilerine daha uygun olduğu için kazanımlar yazılırken HT’ne uygunluğuna bakılabilir.
- Benzer çalışma farklı sınıf gruplarında da uygulanabilir.
- Benzer çalışma farklı dersler açısından da incelenebilir.

- Öğretmenlere yönelik olarak Taksonomiler açısından farklı eylem araştırmaları planlanabilir.
- Öğretmenlere 21. yüzyıl becerileriyle ilgili seminerler verilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Makale Bilgi Formu	
Yazarın Katkıları	Makale iki yazarlı olup her iki yazarın makaleye katkı oranları %50'serdir.
Çıkar Çatışması Bildirimi	Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.
Destek/Destekleyen Kuruluşlar	Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kar amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.
Etik Onay ve Katılımcı Rızası	"2018 MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI 5. SINIF KAZANIMLARININ BLOOM VE HALADYNA TAKSONOMİLERİ'NE GÖRE 21. YY BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ" başlıklı çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir. Yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığı yazar tarafından beyan edilmiştir.

Ek- 1: 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı (5. sınıf) Kazanımlarının Bloom ve Halaydna Taksonomilerine Göre 21. Yy Becerileri Açısından Karşılaştırmalı İncelenmesi

Değerli Matematik Öğretmenleri,

Bu çalışmanın amacı 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı (MÖP) 5. sınıf düzeyindeki kazanımların Bloom ve Halaydna Taksonomilerinin bilişsel süreç basamakları açısından karşılaştırmalı dağılımlarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Ayrıca MÖP 5. sınıf kazanımlarının hangi taksonominin 21. Yüzyıl becerileriyle daha iyi uyum sağladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Matematik Öğretim Programı kazanımlarından oluşan bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Sizden beklenen bu kontrol listesindeki her bir kazanım için Bloom ve Halaydna Taksonomilerinin alt basamaklarına uygun olarak bu kazanımların işaretleyerek belirtmenizdir. Vereceğiniz yanıtlar, tamamen bilimsel amaçla kullanılacak ve araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

		KAZANIMLAR	BLOOM						HALAYDNA					
			Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Anlama	Problem Çözme	Eleştirel Düşünme	Yaratıcılık		
		M.5.1.Sayılar ve İşlemler												
		M.5.1.1.Doğal Sayılar												
		M.5.1.1.1.En çok dokuz basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.												
		M.5.1.1.2. En çok dokuz basamaklı doğal sayıların bölüklerini, basamaklarını ve rakamların basamak değerlerini belirtir.												
		M.5.1.1.3. Kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur.												
		M.5.1.2. Doğal Sayılarla İşlemler												
		M.5.1.2.1. En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar.												
		M.5.1.2.2. İki basamaklı doğal sayılarla zihinden toplama ve çıkarma işlemlerinde strateji belirler ve kullanır.												
		M.5.1.2.3. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder												

[illegible]

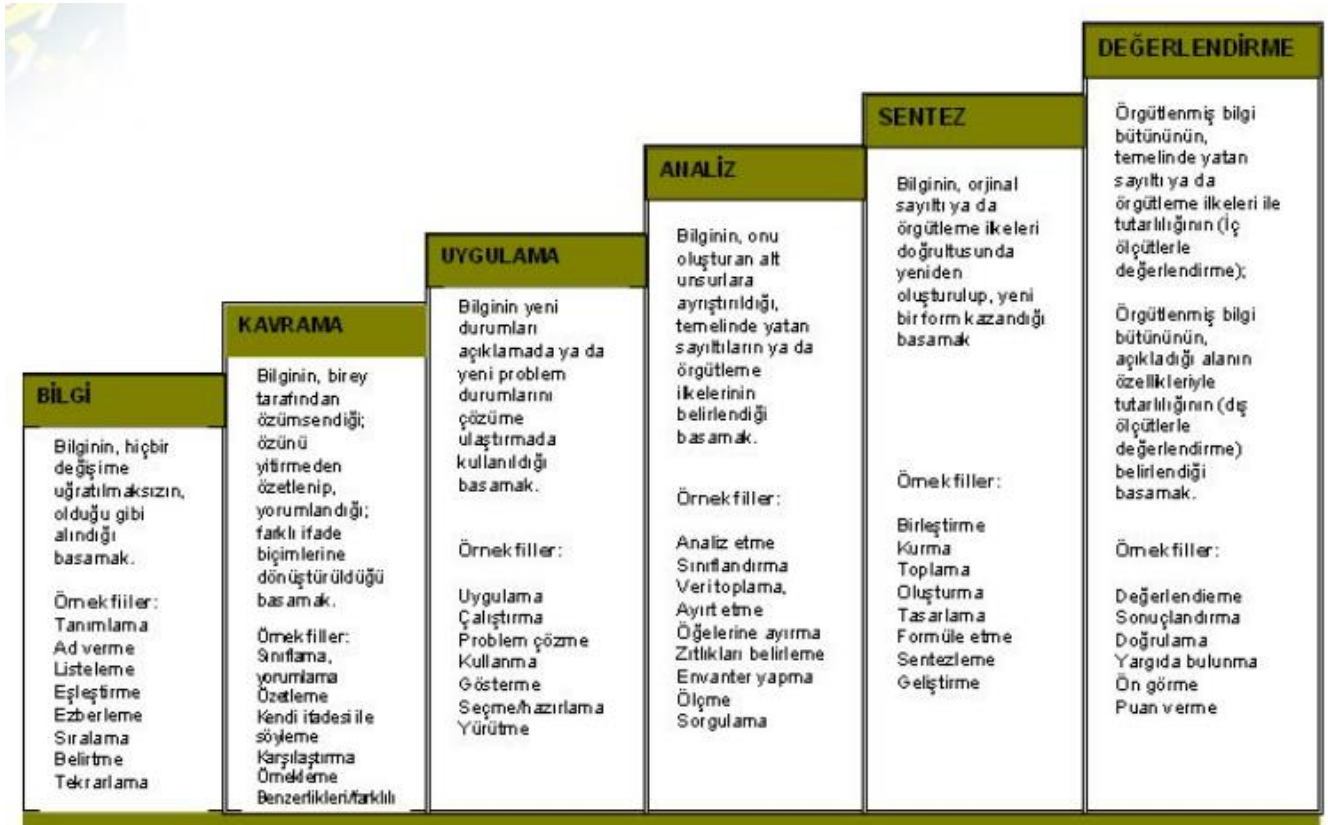
[illegible]

[illegible]

	M.5.3.1.3. Sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterilmiş verileri yorumlamaya yönelik problemleri çözer.													

BLOOM VE HALADYNA TAKSONOMİLERİNİN BASAMAK VE ALT BASAMAKLARI

BLOOM		HALADYNA	
BASAMAKLAR	ALT BASAMAKLAR	BASAMAKLAR	ALT BASAMAKLAR
HATIRLAMA	Tanıma	ANLAMA	Tanımlama
	Anımsama		Gösterme
ANLAMA	Yorumlama		Betimleme
	Örnekleme		Bulma
	Sınıflama		Örnekleme
	Özetleme		Listeleme
	Sonuç Çıkarma	PROBLEM ÇÖZME	Cevaplama
	Karşılaştırma		Hesaplama
	Açıklama		Sonuç çıkarma
UYGULAMA	Yürütme		Bulma
	Gerçekleştirme		Keşfetme
ÇÖZÜMLEME	Ayrıştırma	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	Analiz etme
	Örgütlenme		Sınıflama
	İrdeleme		Karşılaştırma
DEĞERLENDİRME	Denetleme		Ayırt etme
	Eleştirme		Yargılama
YARATMA	Oluşturma	YARATICILIK	İlişkilendirme
	Planlama		Oluşturma
	Üretme		Yaratma
			Dizayn Etme



HALADYNA'nın aşamalı sınıflamasında anahtar sözcükler

Anımsama	Tanımlar, tarif eder, listeler, sıralar vb.
Anlama	Çevirir, karşılaştırır, örneklendirir, açıklar, sonuç çıkarır vb.
Problem Çözme	Yanıtlar, hesaplar, karar verir, çözer, sonucu gösterir, belirler vb.
Eleştirel Düşünme	Analiz eder, değerlendirir, ayırt eder, kritik eder vb.
Yaratıcılık	Planlar, oluşturur, yaratır, keşfeder, yazar, yapılandırır vb.

Ek-2: MÖP'nin 5. Sınıf Kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomilerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Görüşme Formu

Bu form doktora ödev çalışması kapsamında araştırmamanın amacı MÖP'nin 5. sınıf kazanımlarının Bloom ve Haladyna Taksonomisi bilişsel süreç basamakları açısından karşılaştırmalı olarak dağılımını ve hangi taksonominin 21. yüzyıl becerilerine daha uygun olduğunu ortaya koymaktır. Kontrol listesinde MÖP'nin 5. Sınıf kazanımlarını Bloom ve Haladyna Taksonomisi'nin basamaklarına uygun olduğunu işaretlemeniz sonucu oluşan bulgular sonucunda bu görüşme soruları hazırlanmıştır. Buna sonuçlara ilişkin olarak aşağıdaki görüşme soruları listelenmiştir. Katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Cinsiyet:

1.5. sınıf Matematik Öğretim Programı'ndaki kazanımları Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre ayırırken zorlandınız mı?

Sonda: Zorlandığınız yerler nereler?

Sonda: Hangi kazanımları yaparken en çok zorlandınız?

2. Bloom Taksonomisindeki boyutlarla (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratıcılık) Haladyna Taksonomisinin hangi boyutlarını (anlama, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık) birbirine örtüştürdünüz?

Sonda: Birbirleriyle nasıl eşleştirdiniz?

3.5. sınıf Matematik Öğretim Programı'ndaki kazanımların Bloom ve Haladyna Taksonomilerine göre sınıflandırmasını yaparken hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılığa nasıl bir anlam yükleyerek yaptınız? Nasıl ifade edebilirsiniz?

Sonda: Nasıl düşündünüz?

4. Haladyna Taksonomisindeki problem çözme boyutunu nasıl algıladınız?

Sonda: Problem çözme size göre neyi ifade ediyor?

Sonda: Problem çözme boyutunu sadece matematik açısından mı düşünebiliriz?

5. Bloom ve Haladyna Taksonomilerinin hangi boyutları sizce 21. Yüzyıl becerileri içerisinde yer alabilir? Açıklayabilir misiniz?

6.5. Sınıf Matematik Öğretim Programı kazanımları sizce 21. yüzyıl becerilerine yani eleştirel düşünmeye, yaratıcılığa ve problem çözmeye hizmet ediyor mu?

Sonda: Siz programın kazanımlarının bu becerilere ulaştırdığını düşünüyor musunuz?

Kaynakça

- Acar, S. ve Peker, B. (2023). 2018 Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1155-1171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2837754> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Altındağ, A. ve Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. Sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 463-501. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/50950/648965> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Amer, A. (2006). *Reflections on Bloom's Revised Taxonomy*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4(1), 213-230. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488010.pdf> adresinden 26.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Amoako Atta, S., Atta, S. O. A., Belbase, S., Assan, F. K., & Samuel, A. (2024). An Investigation of The Connection of Bloom's Taxonomy to the Core Mathematics Curriculum for Senior High Schools in Ghana. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 4(1), 01 - 37. <https://doi.org/10.52970/grsse.v4i1.229> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290. <https://9lib.net/document/4zp13j4z-bilissel-siniflamasinda-yenilenmis-dettmer-taksonomileri-uluslararasi-taninma-durumlari.html> adresinden 19.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Akademi. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 2.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, S., Kul, Ü. ve Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795. <https://www.openaccess.artvin.edu.tr/xmlui/handle> adresinden 7.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çıkrıkçı, R. N. (Ed). (2022). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 2.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çil, O., Kuzu, O. ve Şimşek, A. S. (2019). 2018 ortaöğretim matematik programının revize bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418. https://www.researchgate.net/publication/336367200_2018_Ortaogretim_Matematik_Programini_n_Revize_Bloom_Taksonomisine_ve_Programin_Ogelerine_Gore_Incelenmesi adresinden 10.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Pegem Akademi. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 3.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Doğanyigit, S. ve Afacan, Ş. (2020). Müzik dersi öğretim programı kazanımlarının “yenilenen bloom taksonomisine” göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 517-528. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/58069/735002> adresinden 11.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dursun, Z. ve Şimşek, E. (2022). Yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında ortaokul seçmeli Kur'an-ı kerim dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 5(2), 380-394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kiid/issue/73811/1162534> adresinden 12.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Eke, C. (2018). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 69-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sadab/issue/38907/454687> adresinden 12.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma ve yöntemleri*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 3.6.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Elim, E. H. S. Y. (2024). Promoting cognitive skills in AI-supported learning environments: the integration of bloom's taxonomy. *Education* 3-13, 1–11. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2332469> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gökalp, M. ve Köksaldı, G. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 218-241. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/910580> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gündoğdu, Z. ve Aydın, A. (2024). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programı 5-8. Sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi ve program hakkında öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 127-170. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3067503> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/53908/666641> adresinden 13.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karakuyu, A. (2021). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının Haladyna taksonomisine göre analizi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(46), 2291-2296. https://journalofsocial.com/files/josasjournal/2125650411_17_46_ID808_Karakuyu_2291-2296.pdf adresinden 14.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karip, F. (2019). İlkokul görsel sanatlar dersi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1929-1948. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/49273/629395> adresinden 15.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında bulunan bilişsel kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 293-313. <http://marife.org/en/pub/issue/71001/1073909> adresinden 10.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://www.jstor.org/stable/1477405> adresinden 19.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyaya dayalı durum belirleme ölçme değerlendirme uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Li, Y., Rakovic, M., Poh, B. X., Gasevic, D. & Chen, G. (2022). Automatic classification of learning objectives based on Bloom's Taxonomy. *Proceedings of the 15th International Conference on Educational Data Mining*, 530-537. Durham, United Kingdom. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED624058.pdf> adresinden 31.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 22.5.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ocak, G. (Ed). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Pegem Akademi. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 23.5.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Pegem Akademi. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 23.5.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oral, B. & Yazar, T. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (2. Baskı). Pegem Akademi. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 24.5.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Öntaş, T. (2012). *Eğitimde ölçme-değerlendirme ve taksonomi*. Özel Ankara Maya İlk ve Orta Okulu. <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 30.5.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, G., Karamete, A. ve Çetin, G. (2020). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1061-1097. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/784453> adresinden 29.5.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Santos, L.C.B., Lima, M.W.H., Schafer, A.G., Nascimento, J.L.A., Carvalho, F.L.G. ve Carvalho, D.K.S.S. (2024). Bloom's taxonomy and its applicability to collaborative learning in distance learning. *Seven Editora*. <https://doi.org/10.56238/sevened2023.008-016> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sarıgöz, O. (2023). Ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri yönünden incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1-16. <https://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/77035/1200499> adresinden 20.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sığı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Beta Yayınları. İstanbul. <https://ws1.turcademy.com/www/webviewer.php?doc=136636> 14.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. (1. Baskı). Anı Yayıncılık. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 26.5.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sözcü, U. ve Aydınöz, D. (2019). 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 41-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/869523> adresinden 2.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Şimşek, Ş. ve Gür Erdoğan, D. (2023). Ortaokul 5. Sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenme öğretim programı ihtiyaç analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 199-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3455881> adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara <https://www.subu.edu.tr/tr/kampus-disi-erisim> adresinden 7.6.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türel, Y.K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C.G., Şimşek, E. ve Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf adresinden 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Uğraş, S. ve Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 33-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jogser/issue/41903/497901> 6.7.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara. <https://ws1.turcademy.com/www/webviewer.php?doc=92932> 30.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256341> adresinden 6.7.2024 tarihinden erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

With advancements in science and technology, the education process has also undergone significant changes. Along with this evolution, learner-centered education has emerged as a focal point, replacing teacher-centered approaches. To adapt to these changes, it has become essential for curricula to align with the needs and expectations of the era, in parallel with the development levels of countries (Oral & Yazar, 2020: 11).

In modern curriculum development approaches, the knowledge, skills, attitudes, and values that individuals are expected to acquire are framed as achievements rather than goals. While determining the objectives of a curriculum, there has been a shift from content- and educator-focused approaches to learner-centered methodologies. This shift stems from the fact that the student-centered approach emphasizes what individuals can accomplish with their specified competencies. Essentially, all the traits intended to be imparted to individuals through education—such as specific knowledge, emotions, and intuitions—are encapsulated within achievements.

These achievements can be organized taxonomically (Sönmez & Alacapınar, 2015:11). Various taxonomies, such as Bloom, Marzano, SOLO, and Haladyna, are employed for classification purposes. Among these, Bloom's Taxonomy is the most well-known and widely used. Bloom's Taxonomy categorizes cognitive skills into a hierarchical framework, starting from recalling knowledge and reasoning to creating new products and culminating in creativity.

In recent years, teachers have been striving to impart higher-order skills, such as the ability to transfer learned knowledge to daily life and problem-solving situations, as well as to organize and present ideas. This marks a shift away from solely measuring lower-order mental skills, such as memorization, recall, or basic comprehension. Although higher-order skills are included in Bloom's Taxonomy, teachers often focus on conveying information at the knowledge level due to a lack of expertise in fostering higher-order thinking skills. This highlights the need for the development of new and more effective taxonomies.

Haladyna's second classification, developed independently, shows significant similarities to Bloom's Taxonomy. A notable feature of Haladyna's classification is its emphasis on higher-order cognitive steps, whereas other alternative one-dimensional classifications tend to focus on lower-level processes (Yüksel, 2007). The Haladyna Taxonomy, introduced by Haladyna in 1997, encompasses dimensions such as understanding, problem-solving, critical thinking, and creativity. Notably, the dimensions of problem-solving, critical thinking, and creativity align closely with 21st-century skills.

When examining current curricula, it becomes evident that the achievements are not explicitly aligned with any particular taxonomy. In our country, primary and secondary education programs were updated by the Ministry of National Education in 2018. These revised curricula include 21st-century skills, which are integral to addressing the demands of modern education.

When examining the literature, it is evident that only one study has been conducted using the Haladyna Taxonomy. Furthermore, an analysis conducted according to the Revised Bloom's Taxonomy within the scope of the Secondary School Mathematics Curriculum revealed that the achievements predominantly align with the understanding and application

levels in the cognitive process dimension and the conceptual and procedural knowledge levels in the knowledge dimension (Çelik, Kul, & Çalık Uzun, 2018).

No study in the literature has specifically examined the alignment of the 5th-grade achievements of the Secondary School Mathematics Curriculum with both the Haladyna and Bloom Taxonomies. This research is expected to fill this gap and contribute to the field. Additionally, identifying which taxonomy—Bloom or Haladyna—the 5th-grade achievements of the Secondary School Mathematics Curriculum align with more closely, and determining which taxonomy better supports the development of 21st-century skills, is anticipated to provide valuable insights for the process of redeveloping the Secondary School Mathematics Curriculum.

Method

This study aims to comparatively examine the cognitive process steps of the 5th-grade achievements in the Secondary School Mathematics Curriculum (MÖP) according to Bloom and Haladyna Taxonomies and to determine which taxonomy aligns more closely with 21st-century skills. To compare the 5th-grade achievements of MÖP using these taxonomies, criterion sampling, a purposive sampling method, was employed. In this process, 25 mathematics teachers were selected via criterion sampling to complete the checklist. Following this, interviews were conducted with 7 mathematics teachers chosen through convenience sampling.

The study applied descriptive analysis to compare the 5th-grade achievements of MÖP in terms of learning areas according to Bloom and Haladyna Taxonomies. The data collected using the checklist were analyzed through descriptive statistics (frequency, percentage), and the findings were presented in tables and graphs. Additionally, the interviews with teachers were analyzed using content analysis to complement and support the quantitative data.

Findings

When the “Numbers and Operations” learning area is examined in terms of 21st-century skills (creativity, problem-solving, and critical thinking) according to Bloom’s Taxonomy (BT) and Haladyna’s Taxonomy (HT), the results indicate that 59% of the achievements align with BT, whereas 62% align with HT. This finding suggests that HT is more suitable for fostering 21st-century skills in this learning area. Similarly, for the “Geometry and Measurement” learning area, 64% of the achievements align with BT, while 73% align with HT, further supporting the conclusion that HT is more aligned with 21st-century skills than BT in this area. When examining the “Data Processing” learning area, only 62% of the achievements align with BT, compared to 82% alignment with HT, indicating a stronger suitability of HT for developing 21st-century skills. Overall, across all learning areas, 58% of the achievements align with 21st-century skills according to BT (application, analysis, evaluation, creativity), while 93% align according to HT (problem-solving, critical thinking, creativity). The dimensions of BT were matched with those of HT to evaluate the proportion of 21st-century skills. The findings consistently conclude that HT is more suitable for fostering 21st-century skills compared to BT, particularly in terms of the 5th-grade achievements of the Secondary School Mathematics Curriculum (MÖP).

Conclusion and Discussion

When the achievements in the “Numbers and Operations,” “Geometry and Measurement” and “Data Processing” learning areas at the 5th-grade level in the Secondary School Mathematics Curriculum (MÖP) are compared according to Bloom’s Taxonomy (BT) and Haladyna’s Taxonomy (HT), it was found that the dimensions of BT and HT align only in the creativity and creation dimensions, with no parallel observed in other dimensions. Interviews with teachers revealed varying interpretations of the alignment between BT and HT dimensions, further clarifying this discrepancy.

Moreover, when these learning areas are examined in terms of 21st-century skills (creativity, problem-solving, and critical thinking), 58% of the achievements align with BT (application, analysis, evaluation, creation), while 93% align with HT (problem-solving, critical thinking, and creativity). These findings indicate that HT is more suitable than BT for fostering 21st-century skills across all learning areas of MÖP.

In the interviews with teachers, it was concluded that the 5th-grade achievements in the Secondary School Mathematics Curriculum (MÖP) may not adequately impart 21st-century skills due to the achievements being primarily limited to the levels of remembering, understanding, and application, without progressing further. Additionally, teachers noted that students' readiness levels might be below the expectations of the achievements.

In terms of the cognitive process dimension of MÖP, the achievements predominantly focus on the levels of understanding and application, with limited coverage at the levels of analysis and evaluation, and no achievements at the level of creation. This suggests a limited alignment between the general objectives and competencies related to mathematical thinking and problem-solving skills and the actual achievements (Çil, Kuzu, & Şimşek, 2019). Furthermore, it was determined that the achievements are mostly concentrated at the understanding and application levels according to Bloom’s Taxonomy (Çelik, Kul, & Çalık Uzun, 2018).

Teachers also emphasized that problem-solving is the most critical 21st-century skill. These higher-order skills are essential for students to succeed in the information age. Teachers expressed that problem-solving goes beyond mathematics; it involves creating new solutions, offering fresh perspectives on existing problems, and developing the ability to address personal challenges. Based on this perspective, it was concluded that the 5th-grade achievements of MÖP align more closely with 21st-century skills according to HT.

Contribution Rate of the Researchers

The authors of the study contributed equally to all processes of the research.

Support and Acknowledgment

As the author of the research, I declare that I do not have any declaration of support and acknowledgment.

Statement of Conflict of Interest

I declare that I have no declaration of interest/conflict as the author of the research.



Erfahrungen von Deutschlehramtskandidat:innen mit der Flipped-Classroom-Methode

Hamdullah ŞAHİN¹

Date Submitted: 24.11.2024

Date Accepted: 24.03.2025

Type²: Research Article

Abstrakt

Der Einsatz von Technologie und Digitalisierung hat neue Lehrmethoden in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts eingeführt. Eine von diesen Methoden ist die Flipped-Classroom-Methode, die in verschiedenen Unterrichtskontexten weltweit angewendet wird. Diese Studie zielt darauf ab, die Anwendung der Flipped-Classroom-Methode im Fremdsprachenunterricht Deutsch zu untersuchen und die Lehrpraktiken von angehenden Deutschlehrenden zu erforschen, die diese Methode in ihrer Unterrichtspraxis integrieren. Um diese Ziele zu erreichen, wurde eine qualitative Untersuchung konzipiert. Diese Untersuchung wurde im Rahmen des fakultativen Kurses des Lehramtsstudiums mit dem Titel „Neue Technologien im Fremdsprachenunterricht“ durchgeführt, der von dem Forscher dieser Studie an der Universität gehalten wurde. Acht Lehramtskandidat:innen beteiligten sich als Forschungsteilnehmenden an diesem Kurs. Zunächst lernten sie, wie man Technologie in den Deutschunterricht integriert. Folglich sahen sich die Teilnehmenden eine Grammatiklektion anhand eines von Klassenkameraden vorbereiteten Lehrvideos an, und es wurde von ihnen erwartet, dass sie die erlernten Materialien in der Klasse mithilfe von Übungen mit Web 2.0-Tools festigen. Im Anschluss an ihre Aktivitäten zur technologischen Integration füllten die Teilnehmenden einen offenen Fragebogen über ihre persönlichen Erfahrungen mit dieser Methode aus.

Die Analyse der Daten ergab, dass die Teilnehmenden der Studie sowohl über die Vor- als auch die Nachteile der Flipped-Classroom-Methode berichteten. Sie standen jedoch vor verschiedenen Herausforderungen, wie z. B. technologischen Schwierigkeiten und mangelnde Softwarekenntnissen. Sie betonten auch, dass die Anwendung dieser Technik ein hohes Maß an Motivation und Disziplin erforderte, was sowohl positive als auch negative Aspekte aufwies. Zusätzlich erkannten sie, dass diese Vorgehensweise die Autonomie der Lernenden förderte. Als Ergebnis enthüllte die aktuelle Studie den potenziellen Einsatz der Flipped-Classroom-Methode bei angehenden Deutschlehrenden.

Schlüsselwörter: Deutschlehrerausbildung, Flipped Classroom, Technologieintegration, Web 2.0-Tools

Cite: Şahin, H. (2025). Erfahrungen von Deutschlehramtskandidat:innen mit der Flipped-Classroom-Methode. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 507-532. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1590653>



¹ (Corresponding author) Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, German Language Teaching, Turkey, hamdullahsahin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1575-1611>

² Diese Studie wurde mit Genehmigung der Ethikkommission der Anadolu Universität vom 13.01.2023 unter der Nummer 471930 durchgeführt.



Experiences of German teacher candidates with Flipped Classroom Method

Hamdullah SAHİN¹

Gönderim Tarihi: 24.11.2024

Kabul Tarihi: 24.03.2025

Türü²: Araştırma Makalesi

Abstract

Use of technology and digitalization have brought new teaching methodologies into foreign language education. One of them is flipped classroom method implemented in different teaching contexts across the world. Then, the aim of the present study is two-fold: to investigate the application of the flipped classroom method in teaching German as a foreign language and to explore the practices of pre-service German teachers using this method in their lessons. For that, a qualitative study was designed. It was conducted in the elective course of teacher training program titled “New Technologies in Foreign Language Teaching” and given by the researcher at university. There were eight teacher candidates as the research participants in this course. Firstly, they learned how to integrate technology into German language teaching. Then, the sample watched a grammar lesson taught in an instructional video that was prepared by other participant students before coming to the class. Later, those who prepared videos applied learning materials and exercises in the class using Web 2.0 tools. After their practices of technology integration, the participants responded to an open-ended questionnaire about their own experiences with this method.

Analysis of the data revealed that the participants reported both the advantages and disadvantages of flipped classroom method. Besides, they stated they faced various challenges such as technological difficulties and lack of software knowledge. They also indicated that using this method required high levels of motivation and discipline, which was viewed as being positive and negative sides. Similarly, they noted this method promoted their learner autonomy. As a result, the current study uncovered the potential use of flipped classroom method practiced by future German teachers.

Key Words: Flipped classroom, German teacher training, technology integration, Web 2.0 tools

Atıf: Şahin, H. (2025). Experiences of German teacher candidates with Flipped Classroom Method. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 507-532. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1590653>

¹ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, Türkiye, hamdullahsahin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1575-1611>

² This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 13.01.2023 and issue number 471930.

Einführung- Digitalisierung der Pädagogik

Digitale Technologien sind ein integraler Bestandteil des modernen Lebens geworden. Wenn man etwas kaufen will, benutzt man die Online-Marktplätze oder Onlineversandhändler, für die Kontaktaufnahme werden die sozialen Netzwerke eingesetzt. Die Suchmaschinen, Internet-Enzyklopädien und Blog-Seiten sind immer nur ein Klick entfernt, falls man nach Informationen sucht. Diese Situation gilt auch für das Bildungswesen. Es gibt eine Vielzahl von Lehrvideos auf den Videoportalen. Während der COVID-19-Pandemie wurde auch die Bedeutung von den Lernplattformen und Videokonferenzen besonders deutlich, da traditionellen Methoden im Falle eines Lockdowns nicht funktionierten, und in vielen Ländern in diesem Zeitraum einen sogenannten Notfall-Fernunterricht eingeführt wurde (Damsa et al., 2021).

Die Transformation zum Fernunterricht war nicht für jeden einfach gewesen, da kaum jemand eine Ausbildung zum Fernunterricht genossen hatte (Pu & Xu, 2021). Eine wichtige Rolle spielte auch die Generation von Lehrerenden und Schüler:innen. Einerseits sind ältere Generationen nicht in der Lage, sich an diese neuen Bedingungen anzupassen (Mahmoudi-Dehaki et al., 2021), andererseits haben Studierende weniger Probleme mit dem Fernunterricht (Kamarianos et al., 2020). Der Grund dafür liegt im Unterschied zwischen „Digital Natives“ und „Digital Immigrants“. Unter Digital Immigrants (dt. digitale Einwanderer) werden Menschen verstanden, die erst im Erwachsenenalter digitale Technologien kennengelernt haben und daher bei der Anwendung der Technologie mit den Problemen konfrontieren (Bayne & Ross, 2011). Eine Digital-Native-Person (Deutsch digitaler Eingeborener) hat dagegen keine Probleme mit der Anwendung der Technologie, da er oder sie in dem Zeitalter der digitalen Technologien geboren und aufgewachsen ist (Prensky, 2004). So wird von den Digital Natives erwartet, Kompetenzen für das 21. Jahrhundert gewachsen zu sein. Diese Kompetenzen werden als kooperative Problemlösung, komplexes Problemlösen, Kreativität und digitale Informationskompetenzen charakterisiert (Khairil & Mokshein, 2017). Da die heutigen Studierenden Digital Native sind, kann man von ihnen als Lehrkraft den Besitz dieser Kompetenzen erwarten, solange sie den gesunden und ständigen Zugang zum Internet und die Technologie besitzen.

An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass die Entwicklungsrate weder in jedem Land noch in jeder Region eines Landes homogen verläuft. Beispielsweise zeigen Studien zum Internetzugang in der Türkei, dass die Zugangsrate in Westanatolien bis zu 80 % erreicht, während sie in weniger entwickelten Regionen Ostanatoliens unter 50 % liegt (Arslan, 2022). Dies führt zu einer signifikanten digitalen Kluft zwischen den Schüler:innen unterschiedlicher Regionen. In diesem Bereich liegt die Türkei laut den Daten von 2021 etwa 10 % unter dem OECD-Durchschnitt (Gün, 2023). Ein zentrales Konzept in diesem Zusammenhang ist die digitale Kompetenz. Digitale Kompetenz ist ein umfassender Begriff, der beschreibt, wie man effektiv und korrekt auf Informationen aus digitalen Quellen zugreift und wie diese Quellen richtig und ethisch genutzt werden (Aysu, 2023). Studien haben gezeigt, dass die Internetverbindungsrate auch einen signifikanten Einfluss auf die digitalen Kompetenzen der Schüler:innen hat (Pala & Basibüyük, 2020). Aus all diesen Gründen kann von einem bestimmten Teil der Schüler:innen in der Türkei, trotz ihrer Geburt im digitalen Zeitalter, nicht erwartet werden, dass sie die Kompetenzen besitzen, die von Digital-Native-Personen erwartet werden. Aber von dem großen Teil der Lernenden, die diese Kompetenzen besitzen, verlangen diese Kompetenzen mit der Digitalisierung der Pädagogik neue Lehr- und Lernmethoden, wie Blended Learning und Flipped Classroom (Cowie & Sakui, 2015). Das Ziel

dieser Untersuchung ist es, angehenden Deutschlehrenden die Flipped-Classroom-Methode, eine der von diesen Kompetenzen geforderten Methoden, näherzubringen. Dafür ist es jedoch erforderlich, zunächst das Konzept des Flipped Classroom genauer zu betrachten.

Flipped Classroom

Die Digitalisierung erforderte wie erwähnt die Entwicklung und den Einsatz von neuen Lehr- und Lernmethoden. Eine dieser Methoden ist Blended Learning. Blended Learning wird als ein Unterrichtsmodell bezeichnet, wobei die traditionellen Unterrichtsformen mit den computerbasierten Unterrichtsformen integriert werden (Graham, 2006). So versucht Blended Learning, eine Kombination und einen Mittelweg zwischen Präsenz- und Online-Lernmethoden zu erreichen (Stein & Graham, 2014). Es legt jedoch großen Wert auf die Aktivierung der Lernenden und deren Kreativität (Schaupp, 2018). Flipped Classroom (auf Deutsch: „umgedrehter Unterricht“) kann als eine Unterform von Blended Learning bezeichnet werden. Es begann im Schuljahr 2007-08 mit dem Experiment der Chemielehrer Jonathan Bergmann und Aaron Sams an einem Gymnasium in Colorado. Sie wollten den gesamten Unterrichtsprozess umdrehen, indem sie den Lehrprozess mithilfe von Videos nach Hause verlagern und Hausaufgaben bzw. Aktivitäten im Klassenzimmer durchführen (Bergmann & Sams, 2012). Auf ihrer Webseite beschreiben sie Flipped Learning wie folgt:

„Flipped Learning ist ein pädagogischer Ansatz, bei dem der direkte Unterricht vom Gruppenlernraum in den individuellen Lernraum verlagert wird und der resultierende Gruppenraum in eine dynamische, interaktive Lernumgebung umgewandelt wird, in der der Pädagoge die Schüler:innen anleitet, Konzepte anzuwenden und sich kreativ damit zu beschäftigen“. (Flipped Learning Network (FLN), 2014, S. 1).

Nach Flipped Learning Network (2014) stützt sich das Flipped-Classroom-Modell (auch bekannt als F-L-I-P-Modell) auf vier Grundsäulen; flexible Lernumgebungen, Lernkultur, zielgerichtete Inhalte und professionelle Pädagog:innen. Darüber hinaus beinhalten diese vier Grundsäulen eine Checkliste mit insgesamt elf Indikatoren, damit die Lehrenden ihren eigenen Einsatz bewerten können.

Auch wenn beim Flipped Classroom die Lernerautonomie und Individualisierung des Lernprozesses im Mittelpunkt stehen (Webb & Doman, 2019), heißt es nicht, dass es dafür keine Formel gibt. Dementsprechend kann der Prozess von Flipped Classroom in zwei Phasen durchgeführt werden.

In der ersten Phase schauen sich die Schüler:innen vor der Unterrichtsstunde Lehrvideos an und bestimmen ihr eigenes Lerntempo. Sie können das Video jederzeit anhalten, zurückspulen oder erneut abspielen (Hsieh et al., 2017). Die Videos können von den Lehrenden erstellt werden, oder die vorgefertigten Lehrvideos in Webseiten oder Videoportalen zu dem Unterrichtsthema können auch benutzt werden (Hung, 2015). Dieser Prozess wird oft durch begleitende Fragen und Aufgaben strukturiert, damit die Schüler:innen ihre Ziele nicht von den Augen verlieren (Hsieh et al., 2017). Die Schüler:innen können außerdem kursbezogene Webseiten besuchen, Audiodateien anhören und entsprechende Referenzmaterialien lesen (Alsowat, 2016). Dementsprechend müssen die Lehrenden geeignete Videos zu den Lerninhalten vorbereiten, hochladen oder bzw. finden und sowie passende Fragen und Aufgaben zu dem Thema bereitstellen. Im Gegensatz dazu sind die Lernenden verpflichtet, die Lehrvideos nach Bedarf ein- oder mehrmals anzusehen und dabei die gestellten Fragen und Aufgaben im Auge zu behalten.

Die zweite Phase von Flipped Classroom findet im Klassenraum statt. Die im Unterricht verbrachte Zeit wird für die Verständigung des Unterrichtsstoffes, für die Diskussionen und Partnerarbeiten reserviert (Alsowat, 2016). Die Rolle der Lehrenden wird während dieses Prozesses als Vermittler:in oder Moderator:in definiert. Er oder sie soll die Schüler:innen motivieren, ihre Fragen zum Thema beantworten und Möglichkeiten für eine gesunde Diskussion bieten (Hao, 2016). Darüber hinaus sollen die Lehrenden im Klassenzimmer eine interaktive Lernumgebung schaffen, die Partner- und Gruppenarbeit, praktische Aktivitäten und anspruchsvolle Denkaktivitäten fördert (Alsowat, 2016). Dadurch werden die Lernenden engagierter und der Unterricht wird schülerzentriert sein, da sie ständig dazu ermutigt werden, ihre Ideen, Verständnisfragen und sogar ihre kreativen Lösungen zu erläutern (Ngo & Yunus, 2021).

Die Vorteile von Flipped Classroom können schon bei ihrem Einsatz eingesehen werden. Basal (2015, S. 33f.) listet diese Vorteile auf, darunter freie Klassenzimmerzeit, die Möglichkeiten für personalisiertes und lernerzentriertes Lernen, eine kontinuierliche Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden, Motivationserhöhung der Schüler:innen, eine Lernumgebung mit vertrauten Werkzeugen und abwechslungsreichen Vorlesungsinhalte, die an jeden Lernstilen entsprechen. Du (2018) fügt noch dazu hin, die Entwicklung der Lernerautonomie und die Ressourcen der modernen Informationstechnologie richtig einzusetzen.

Es wurden auch Schwächen der Flipped-Classroom-Methode von Forschenden identifiziert. Taylor (2015) bezeichnete sie als Herausforderungen im Zusammenhang mit Technologie und Administration. Er unterstreicht die Bedeutung der Barrierefreiheit von Technologien und einer zuverlässigen Internetverbindung im Allgemeinen und stufte sie als „technologische Herausforderungen“ ein. In Bezug auf administrative Herausforderungen charakterisierte Taylor (2015) die Computerkenntnisse von Pädagog:innen als übermäßigen Zeitaufwand bei der Materialvorbereitung im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden sowie als mangelnde direkte Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden während der Vorlesungen. Darüber hinaus wurde von Synder (2017) die Frage, ob die Studierenden zu Hause auf diese vorbereiteten Materialien tatsächlich ansehen, als weiterer Nachteil der Flipped-Classroom-Methode hervorgehoben. Schüler:innen, die die Videos nicht rechtzeitig ansehen oder nicht in der Lage sind, sie zu verinnerlichen, könnten laut Synder (2017) eine "hybride Flipped-Classroom"-Umgebung schaffen. Zhang (2017) betonte ebenfalls, dass die Vorbereitung von Videos aufgrund des erforderlichen technischen Wissens und der erforderlichen Kreativität schwierig und arbeitsintensiv für Pädagog:innen sei. Das Endprodukt dieses langwierigen Prozesses entspricht laut Zhang (2017) nicht immer der gewünschten Qualität und den gewünschten Ergebnissen.

Basal (2015) gibt auch verschiedene Ratschläge zur Verwendung von Flipped Classroom im Fremdsprachenunterricht. Ihm zufolge sollen die Lehrenden die Lernstilen der Schüler:innen in Betracht ziehen, einfache technologische Werkzeuge bedienen lernen, ihre Aktivitäten in und außerhalb des Klassenzimmers detailliert planen, angemessene Übungen entsprechend den Lernstilen der Schüler:innen auswählen, eine Vielzahl von Aktivitäten benutzen, um alle Schüler:innen am Prozess einzubeziehen, geeignete Web 2.0-Anwendung in den Prozess integrieren und eine Lernplattform für die Integration der Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers benutzen. Im Vergleich zu Basal (2015) empfehlen Turan und Akdag-Cimen (2020), dass Fremdsprachenpädagog:innen zunächst ausreichende Informationen über die Funktionsweise von Flipped Classroom sammeln, bevor sie diese

Methode anwenden. Da diese Methode von den Lehrenden einen hohen Arbeitsaufwand verlangt, sollen sie eine Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden in Betracht ziehen, die Unterrichtsphasen detailliert einplanen und den Zugriff auf die benötigten Technologien für die Schüler:innen ermöglichen (Turan & Akdag-Cimen, 2014).

Die Studien über Flipped Classroom in dem Bereich der Fremdsprachenpädagogik

In der Forschungsliteratur gibt es zahlreiche Studien zum Thema „Flipped Classroom“, zur Anwendung dieser Methode im Fremdsprachenunterricht (hauptsächlich in Englischkursen) zur Förderung verschiedener Sprachkompetenzen und zu den Erfahrungen von Lehrkräften und Forschenden mit Flipped Classroom. Forschenden haben auch versucht, die Wirksamkeit, den Erfolg oder Misserfolg der Methode in Fremdsprachenkontext zu untersuchen. In Taiwan beispielsweise untersuchte Hung (2015), wie Schüler:innen im Englischunterricht auf Flipped Classroom reagieren. Gleichzeitig verglich sie das traditionelle Klassenzimmer mit dem des Flipped-Classroom-Klassenzimmers. In ihrer Analyse lobte sie die Erfolge von Flipped Classroom im Gegensatz zu herkömmlichen Methoden und hob das erhöhte Engagement der Schüler:innen hervor, das im Flipped Classroom beobachtet wurde (Hung, 2015). Kang (2015) führte in einer ähnlichen Studie einen Vergleich zwischen traditioneller und Flipped-Classroom-Methode in einem Englischkurs an einer koreanischen Universität durch. Letztlich betont sie die positiven Auswirkungen von Flipped Classroom für Studierende und räumte gleichzeitig ein, dass Schüler:innen, die sich die Lehrvideos zu Hause nicht regelmäßig ansehen, negative Auswirkungen auf die Atmosphäre im Klassenzimmer hatten. Gleichzeitig konnten technische Schwierigkeiten auch zu Motivationsproblemen führen (Kang, 2015). In einem weiteren Vergleich dokumentierten Haghighi et al. (2018), dass die Studierenden mehr Freude an Flipped Classroom hatten und deshalb immer aktiver wurden. Die Motivation der Studierenden und ihre Akzeptanz der digitalen Technologien erwiesen sich ebenfalls als entscheidende Faktoren für den Erfolg des Flipped Classroom (Haghighi et al., 2018).

Flipped Classroom wird auch zur Förderung verschiedener Sprachkenntnisse eingesetzt. In Japan untersuchten beispielsweise Leis et al. (2015) die Auswirkungen von Flipped Classroom auf die Verbesserung der englischen Schreibfähigkeiten. Während die Kontrollgruppe im Laufe dieser Studie die Kompositionsthemen anhand des Lehrbuchs und durch Präsentationen erhielt, wurden dieselben Themen der Experimentalgruppe mithilfe von Videos zu Hause im Rahmen der Flipped-Classroom-Methode erklärt. Die Verständlichkeit der Themen wurde durch Anwendungen im Unterricht sichergestellt. Die Forschenden behaupten, dass Flipped Classroom ideal für die Verbesserung der Schreibfertigkeit ist, da die Schüler:innen durch diese Methode die Möglichkeit finden, aktiv mit dem Schreiben im Unterricht beschäftigen zu können (Leis et al., 2015). Ähnliche Studien wurden von Alghasab (2020) in Kuwait, von Ghuftron und Nurdianingsih (2021) erneut in Indonesien, und von Engin (2014) in den Vereinigten Arabischen Emiraten durchgeführt. Im Allgemeinen weisen all diese Arbeiten mehrere gemeinsame Merkmale auf: Ihr Ziel ist es, die Eintönigkeit des Schreibunterrichtes in der Fremdsprache abzuschaffen, die Schreibkompetenz durch den Einsatz von Lehrvideos weiterzuentwickeln, viel mehr Zeit für die Aktivitäten in der Klasse zu lassen, Studierende kontinuierlich zu motivieren und ihre Kreativität zu fördern, indem sie digitale Technologien verwenden.

Neben der Entwicklung von Schreibfertigkeiten in Fremdsprachen wurde die Flipped-Classroom-Methode für die Verbesserung verschiedene Fertigkeiten verwendet. Es wurde zur Förderung der Hörkompetenz (Ahmad, 2016), Lesefertigkeit (Karimi & Hamzavi, 2017), der Grammatikkenntnisse (Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016), der kommunikativen Kompetenz (Abdullah & Kemboja Ismail, 2019), der Lernautonomie (Han, 2015) und des Wortschatzerwerbs (Alnuhayt, 2018) eingesetzt. Es gibt auch eine umfangreiche Literatur zur Anwendung der Flipped-Classroom-Methode im Fremdsprachenunterricht (Basal, 2015; Alsowat, 2016; Doman & Webb, 2017). Weiterhin wurde die Flipped-Classroom-Methode auch für den Unterricht in anderen Sprachen als Englisch eingesetzt. Möller (2015) verwendet diese Methode beispielsweise beim Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, während Prefume (2015) ihn im Unterricht von japanischen Sprachen anwendet. Es ist jedoch erwähnenswert, dass es neben dem Unterricht von Englisch als Fremdsprache an empirischen Untersuchungen zur Umsetzung der Flipped-Classroom-Methode im Fremdsprachenunterricht mangelt. So bestehen beispielsweise Studien von Treeck et al. (2013), Perselli (2016) und Schnaupp (2018) im deutschen Kontext überwiegend aus konzeptionellen Erklärungen oder Beschreibungen der potenziellen Vorteile oder Herausforderungen, die mit der Anwendung der Flipped-Classroom-Methode im Fremdsprachenunterricht verbunden sind.

Ziel und Relevanz der Studie

Die vorliegende Studie verfolgt zwei Hauptziele: Zum einen soll die Anwendung des Flipped Classroom im Bereich Deutsch als Fremdsprache untersucht werden, da hier ein deutlicher Mangel festzustellen ist. Zweitens zielt diese Studie darauf ab, angehende Deutschlehrenden mit der Flipped-Classroom-Methode vertraut zu machen damit sie diese Technik effektiv in ihrer beruflichen Praxis einsetzen können.

Vor diesem Hintergrund versucht die vorliegende Studie, die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Teilnehmenden gegenüber Flipped-Classroom-Methode zu untersuchen. Während dieses Prozesses unterrichteten die Teilnehmenden selbst mithilfe von Videos, nachdem sie grundlegende Informationen über den Flipped Classroom erhalten hatten. Da die Lehrveranstaltung als Wahlfach mit einem begrenzten wöchentlichen Zeitrahmen angeboten wird, liegt der Schwerpunkt im Rahmen von Flipped Classroom hauptsächlich auf Videopräsentationen und Präsenzaktivitäten.

Die aktuelle Studie zielt darauf ab, die folgende Forschungsfrage vor dem oben genannten Kontext zu beantworten:

1- Was sind die Erfahrungen und Meinungen angehender Deutschlehrenden mit der Anwendung der Flipped-Classroom-Methode in Deutsch als Fremdsprachenkontext?

Forschungsmethode

Forschungsdesign

Diese Arbeit ist eine qualitative Forschung mit einem offenen Fragebogen als Datenerfassungsinstrument. Laut Creswell (2012) ermöglicht eine qualitative Forschung die Ideen oder Gedanken der Teilnehmer mit der Exploration festzustellen. Nach Bogdan und Biklen (2017) steht die Bedeutung im Mittelpunkt der qualitativen Forschung und sie legen den Schwerpunkt auf die Erfassung der Perspektiven einzelner Teilnehmer. Yildirim und Simsek

(2016) skizzieren die Ziele qualitativer Forschung so, dass sie eine detaillierte Beschreibung, Interpretation und ein Verständnis der Standpunkte der einzelnen Teilnehmer umfassen. Da die vorliegende Arbeit die Erfahrungen und Gedanken der angehenden Deutschlehrenden über Flipped Classroom sammeln vermag, kann sie dieses Ziel nur mit qualitativer Methode erreichen.

Als Forschungsdesign dieser Studie wurde die Phänomenologie gewählt, da der phänomenologische Ansatz nach Adams und van Manen (2008) die erlebte Erfahrung reflektiert. So versucht Forschende einen Blick auf die Welt der Teilnehmende zu erhalten und ihre Wahrnehmungen und Reaktionen zu beschreiben (Fraenkel et al., 2011). Das phänomenologische Design wurde in dieser Studie gewählt, um die Erfahrungen der Schüler:innen mit der Flipped Classroom-Methode und deren Bedeutungen eingehend zu erforschen. Durch die Analyse dieser Erfahrungen wird angestrebt, ein besseres Verständnis für die Auswirkungen dieses Modells auf die Bildungsprozesse zu erlangen.

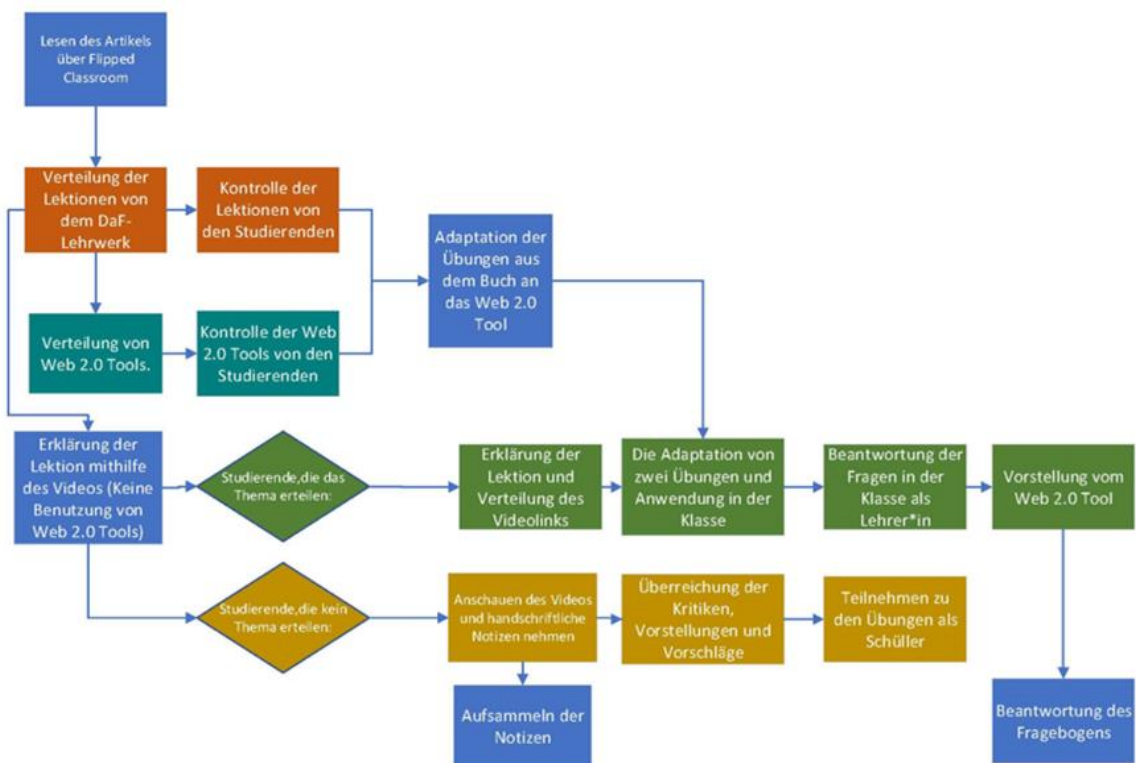
Teilnehmenden und Forschungsumfeld

Die Forschung für die vorliegende Studie wurde im Sommersemester 2022 an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung einer türkischen Universität im Rahmen der Vorlesung „Neue Technologien im Fremdsprachenunterricht“ durchgeführt. Die obengenannte Vorlesung wird als Wahlfach für Studierende angeboten, die sich in der Endphase ihrer akademischen Reise befinden. Sie erstreckt sich über eine Dauer von zwölf Wochen, wobei zwei Stunden pro Woche vorgesehen sind. Innerhalb dieses Zeitrahmens werden zunächst die grundlegenden Prinzipien der im Fremdsprachenunterricht verwendeten Technologien vermittelt, um sicherzustellen, dass die Studierenden sich mit diesen Konzepten vertraut machen. Nach den Zwischenprüfungen liegt die Verantwortung jedoch bei den Studierenden, die neu erworbenen Technologien beim Fremdsprachenunterricht proaktiv und vernünftig einzusetzen.

Im Sommersemester 2022 schrieben sich insgesamt zehn Studierende für die Vorlesung ein. Vor den Zwischenprüfungen entschieden sich zwei Studierende dafür, sich von den Vorlesungen zurückzuziehen, sodass sich eine Zusammensetzung aus zwei männlichen und sechs weiblichen Teilnehmenden ergab, um sich an den Aktivitäten zu beteiligen.

Datenerhebungsverfahren und Datenerhebungsinstrumente

Vor den Zwischenprüfungen wurde mit den Teilnehmenden ein Pool von Web 2.0-Anwendungen erstellt, der anschließend nach Losverfahren zwischen den Teilnehmenden verteilt wurde. Auch die Module des DaF-Lehrwerks „Deutsch macht Spaß A2.1“ und „Deutsch macht Spaß A2.2“ wurden nach Losverfahren verteilt. Ein Arbeitsschema der ganzen Verfahren wird unten visualisiert.

Abbildung 1*Arbeitsschema des Verfahrens*

Die Studierenden müssen zunächst ein Grammatikthema aus ihrer Lektion auswählen. In dieser Studie wurde aufgrund der Realität des traditionellen Fremdsprachenunterrichts an türkischen Gymnasien der Schwerpunkt auf Grammatik gelegt. In der Türkei wird die Zulassung zu Universitäten durch zentrale Multiple-Choice-Prüfungen bestimmt. Bei dieser Prüfung werden die Schüler:innen ausschließlich nach ihren Grammatik- und Wortschatzkenntnissen bewertet, wobei mündliche und authentische schriftliche Sprachkenntnisse vernachlässigt werden (Çapan, 2021). Folglich wurden die Teilnehmenden dieser Studie beauftragt, die im Lehrplan behandelten, grammatikalischen Konzepte zu erläutern.

Nach der Verteilung der Themen und Web 2.0-Anwendungen wurde von den Teilnehmenden erwartet, dass sie ihre Module überprüfen und die Grammatikthemen innerhalb des Moduls identifizieren. Außerdem sollten sie mithilfe von Web 2.0-Anwendungen beurteilen, ob die Grammatikthemen angemessen sind. Im Falle eines Problems sollten sie den Dozenten informieren, damit die notwendigen Vorkehrungen getroffen werden können.

Anschließend sollten die Teilnehmenden ihre Grammatikthemen in der von ihnen festgelegten Woche nach dem Prinzip von Flipped-Classroom-Methode erläutern und dabei ein selbstgemachtes Video erstellen, das einer realen Unterrichtseinheit ähnelt. Bei der Formulierung dieses Videos müssen die Studierenden ihren individuellen Werdegang erkennen, indem sie das in der theoretischen Phase erworbene Wissen und den Inhalt der an sie überreichten Artikel zusammenfassen. Den Studierenden wurde auch vorgeschlagen, die Dauer des Videomaterials kurz zu halten. Dieses Video sollte dann mindestens eine Woche

im Voraus mit ihren Klassenkameraden geteilt werden. Darüber hinaus sollten die Teilnehmenden zwei Übungen aus dem Lehrbuch an die Web 2.0-Anwendung anpassen. Diese Übungen sollten im Unterricht verwendet werden, damit die Teilnehmenden sowohl die Rolle von Schüler:innen als auch von Lehrenden übernehmen können. Schließlich wurde die Teilnehmenden beauftragt, einen kurzen Überblick über ihre Web 2.0-Anwendung zu geben. (Siehe Anhang A für die Anwendungen und Themen der Teilnehmenden).

Von Teilnehmenden, die im Laufe der Woche keine Präsentation halten, wurde aufgefordert, dass sie sich die aufgezeichneten Vorträge ihrer Kolleg:innen gewissenhaft und fleißig ansehen. Es war unerlässlich, dass sie sich vollständig bemühten, sich während dieses Vorgangs Notizen zu machen und diese dann in den Unterricht zu bringen. Sobald sie im Unterricht waren, sollten sie aktiv an den Aktivitäten der Web 2.0-Anwendung teilnehmen und dabei die Rolle der fleißigen und engagierten Schüler:innen übernehmen. Darüber hinaus sollten diese Teilnehmenden ihre Fragen, Kommentare und Vorschläge mit ihren Klassenkameraden im Klassenzimmer teilen.

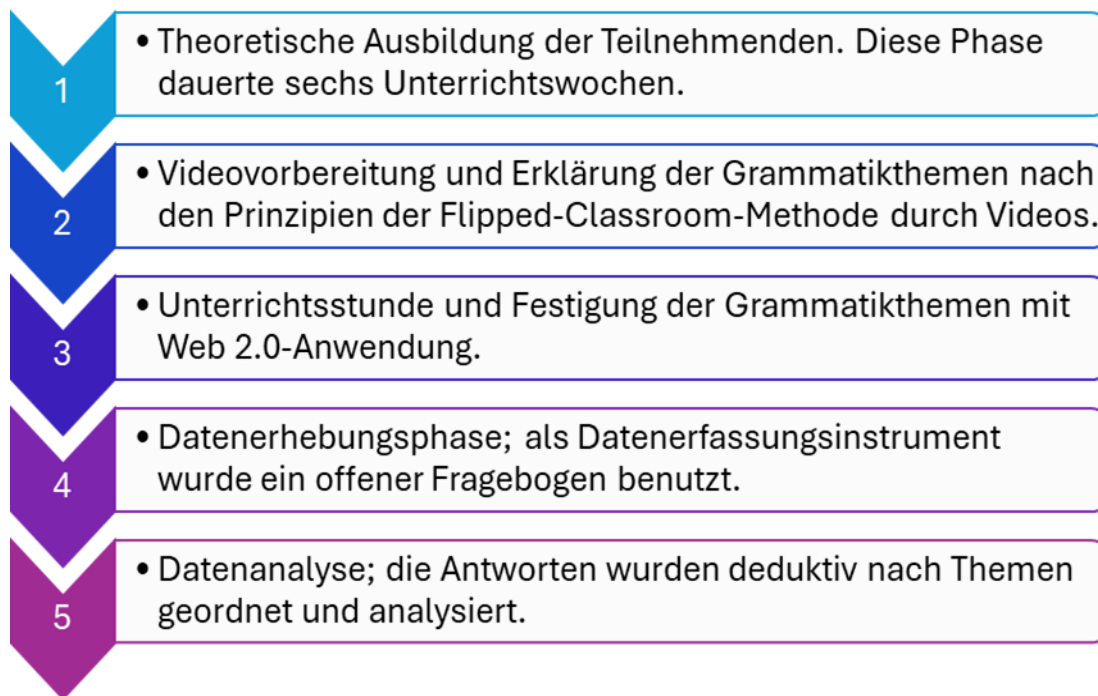
Zusätzlich sollten die Teilnehmenden einen schriftlichen Fragebogen ausfüllen und eine Reihe von Anfragen beantworten. Die folgenden Fragen sollten in diesem Fragebogen beantwortet werden:

- 1- Sie haben sich für die Flipped-Classroom-Methode Videos vorbereitet. Während der Vorbereitung der Videos;
 - a) welche Phasen haben Sie durchlaufen?
 - b) was haben Sie gelernt?
 - c) welche Web 2.0-Anwendungen oder Programme haben Sie benutzt?
 - d) auf welche Probleme sind Sie gestoßen?
- 2- Was sind die Vorteile und Nachteile der Flipped-Classroom-Methode? Welche Erfahrungen haben Sie mit dieser Methode gesammelt?
- 1- Würden Sie die Flipped-Classroom-Methode in Zukunft als Lehrer:in in Ihren Klassenzimmern einsetzen? Wenn Ja, warum würden Sie diese Methode einsetzen? Wenn nein, warum würden Sie diese Methode nicht bevorzugen?

Der Forschungsprozess kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Abbildung 2

Der Forschungsprozess der Untersuchung



Datenanalyse

Die Erfahrungen, Kommentare und Gedanken der angehenden Deutschlehrenden zum Flipped Classroom werden mit einem schriftlichen Fragebogen erhoben und durch Inhaltsanalyse analysiert. Bei der Inhaltsanalyse wird eine strukturierte Form benutzt. Bortz und Döring (2006) beschreiben, dass die deduktive Analyseverfahren theoriegeleitet ist und ein ausgearbeitetes Kategoriensystem heranträgt. In dieser Studie wurden die Fragen des Fragebogens gezielt formuliert, um spezifische Aspekte der Erfahrungen von Teilnehmenden im Zusammenhang mit der Flipped Classroom-Methode zu erfassen. Die Antworten der Teilnehmenden wurden anschließend unter diesen vordefinierten Themen analysiert. Durch diese Vorgehensweise ist es möglich, die Erfahrungen der Teilnehmenden systematisch zu untersuchen und gemeinsame Muster sowie Bedeutungen zu identifizieren.

Ethische Fragen

Diese Studie wurde mit Genehmigung der Ethikkommission der Anadolu Universität vom 13.01.2023 unter der Nummer 471930 durchgeführt. Die Namen der Teilnehmenden wurden geheim gehalten und sie wurden nicht zur Teilnahme gezwungen.

Die Ergebnisse

Nach der Inhaltsanalyse der Fragebogen werden die Ergebnisse anhand der folgenden Aspekte kategorisiert:

Die Vorbereitung der Videos

Phasen der Videovorbereitung

Bei der Vorbereitung der Videos waren die Teilnehmenden selbst aktiv gewesen. Sie sollten ihre eigenen Recherchen durchführen, die Videos selbst vorbereiten und ihre Arbeitsweise selbst bestimmen. Diese Tatsache wurde ausdrücklich als eine der Phasen der Videovorbereitung erwähnt. Zur Veranschaulichung dieser Tatsache gaben zwei Teilnehmenden (T1 und T5) an, dass sie zunächst Online-Recherchen durchgeführt oder sich Beispielvideos auf der Plattform YouTube angesehen hatten. Anders ausgedrückt: Sie suchten nach beispielhaften Modellen und Informationen, um Fehler zu vermeiden. Sobald sie sich ausreichend informiert fühlten, begannen sie mit der Planungsphase und gingen sogar so weit, ein kurzes Drehbuch zu verfassen. Die Bedeutung der Planung wurde von sechs Teilnehmenden unterstrichen, die die folgenden Ansichten zum Ausdruck brachten:

„Als Vorbereitung kann ich sagen, dass ich damit begonnen habe, einen Plan und ein Programm zu erstellen, damit ich das Thema in der mir gegebenen Einheit auswählen und in das Video übertragen konnte. Nachdem ich das Thema geplant hatte, kombinierte ich die methodischen und visuellen Unterstützungselemente, die ich im Video und mit den Aktivitäten am besten erklären konnte.“ (T4).⁵

Drei Teilnehmenden meinten auch, dass sie während der Planung die angegebene Niveaustufe auch in Auge hielten, indem sie deutlicher, langsamer und verständlicher sprechen. Sie brachten ihr Vorsicht mit den folgenden Worten zum Ausdruck:

„Ich habe versucht, die Themen eine Reihe lang und langsam zu erklären. Ich beendete meine Lektion am Ende mit einer kurzen Wiederholung.“ (T3)

„Während der Unterrichtsphase überprüfte ich, ob mein Tonfall und die von mir verwendeten Satzwortstrukturen für das Niveau der Schüler:innen geeignet waren.“ (T4).

Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (n=5) nutzte eine Web 2.0-Anwendung, um ihre Präsentation strategisch zu gestalten oder Videos zu generieren. Eine der Teilnehmenden (T8) bereitete sein oder ihr Video im PowerPoint und präsentierte es mithilfe einer Web 2.0-Anwendung, während sich zwei Teilnehmenden ausschließlich auf PowerPoint stützten. Als einen Ausnahmefall benutzte eine von den Teilnehmenden (T3) nur Papier und farbige Filzstifte, da er oder sie sich so wohler fühlte. Bei der Auswahl von Web 2.0-Anwendungen entschieden sich die Teilnehmenden in der Regel für Anwendungen oder Programme, mit denen sie bereits vertraut waren, mit Ausnahme einer Teilnehmenden, der oder die mit etwas Neuem experimentieren wollte. Diese Teilnehmende begründete seine oder ihre Entscheidung wie folgt:

„Ich beschloss, eine Präsentation auf einer farbenfrohen Plattform vorzubereiten. Später stieß ich auf eine Website namens Animaker. Auf dieser Seite erstellen Sie selbst eine Figur und können ihre animierte Form auswählen. Von dieser Seite aus habe ich Charaktere erstellt, die für die Beispielsätze in meiner Erzählung geeignet waren. Später wollte ich mich in eine Ecke des Bildschirms stellen, hatte aber nicht das Wissen dazu. So begann ich mit Bildschirmaufnahmen, indem ich die Zoom-Anwendung öffnete und dort die vorbereitete Animaker-Präsentation projizierte.“ (T7).

⁵ Alle Aussagen wurden von dem Verfasser übersetzt.

Drei Teilnehmenden sprachen sich für die Notwendigkeit aus, sich selbst mehrfach aufzunehmen. Ihren Behauptungen zufolge waren mehrere Testvideos notwendig, um die endgültige Version des Lehrvideos zu erhalten. Zwei Teilnehmenden (T1 und T4) meinten sogar, dass selbst Probevideos nicht genügte und sie die Videos mit einem Programm editierten.

Als letzte Phase beschrieben alle Teilnehmenden die Teilung der Videolinks mit den Mitstudierenden. Um Zugriffsprobleme zu vermeiden, entschieden sie sich, in der Klasse als Videoportale Youtube zu benutzen, wobei die Videos als private Videos hochgeladen wurden.

Was haben die Teilnehmenden während der Vorbereitung gelernt?

Die Teilnehmenden äußerten, dass ihr technisches Wissen durch die Vorbereitung von Videos verbessert worden war. Zum Beispiel gab eine von Teilnehmenden an, dass sich seine oder ihre Kompetenz insbesondere im Bereich der Videobearbeitung verbessert hatte:

„Während der Vorbereitung dieses Videos habe ich gelernt, wie man ein Video wie ein: Youtuber:in vorbereitet, bearbeitet, schneidet, editiert, hinzufügt und hervorhebt, wie man ein Thema mit Videos erklärt und wie man visuelle Unterstützung verwendet.“ (T4).

Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden mit den Funktionalitäten von Web 2.0-Anwendungen vertraut gemacht. Sie vermittelten, dass sie mithilfe von Plattformen wie Canva oder Prezi Fähigkeiten im Bereich Präsentation erworben hatten. Bemerkenswerterweise bestätigte eine von Teilnehmenden sogar, dass sich die Videobearbeitung als weniger schwierig erwies als ursprünglich erwartet.

Die Teilnehmenden erkannten die positiven Aspekte der Lehrvideos an. Eine von Teilnehmenden hob beispielsweise die Vielseitigkeit der von ihnen erstellten Videos hervor und wies darauf hin, dass sie mit minimalen Aktualisierungen wiederholt verwendet werden könnten. Eine andere Teilnehmende behauptete, dass man die Schüler:innen mit dieser Methode mehr aktivieren konnte und damit ihr Selbstbewusstsein und Lernerautonomie fördern werde. Obwohl dieser Methode für sie neu ist, empfanden sie den Flipped Classroom als eine erhebliche Erleichterung und brachten ihre Begeisterung mit den folgenden Worten zum Ausdruck:

„Indem wir das Video vor dem Unterricht aufnehmen, stellen wir sicher, dass die Schüler:innen tatsächlich vorbereitet zum Unterricht kommen. Wir stärken ihre Kommunikationsfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein im Unterricht, da sie nicht zum ersten Mal von dem Thema hören und schon vorher eine Idee haben. Abschließend kann ich sagen, dass wir die Schüler:innen mit dieser Methode in eine aktivere Position bringen.“ (T8).

Die benutzten Programme/ Anwendungen

Die Teilnehmenden sollten für die Klassenaktivitäten eine Web 2.0-Anwendung benutzen. Die Zuteilung diesen Anwendungen erfolgte anhand eines Web 2.0-Anwendungspools, der über ein Lotteriesystem durchgeführt wurde. Die Studierenden nutzten für ihre Aktivitäten eine Reihe von Web 2.0-Anwendungen wie Learningsapps, Wordwall, Edpuzzle, PurposeGames, Padlet, Socrative, Piktochart und Quizlett. Für die Vorbereitung und Präsentation ihrer Videos verwendeten sie jedoch verschiedene Software oder Web 2.0-Anwendungen, wie z.B. Zoom, Animaker, Powerpoint, Canva und Prezi.

Die begegneten Probleme

Während des Prozesses stießen die Teilnehmenden auf verschiedene Probleme. Eines der von den Teilnehmenden geäußerten Probleme betraf technische Schwierigkeiten. Ihren Angaben zufolge standen sie sowohl bei der Hardware als auch bei der Software vor Herausforderungen. Sie behaupteten:

„Ich kann sagen, dass mich die technischen Probleme in diesem Prozess am meisten ermüdet haben. Einige Web 2.0-Anwendungen lassen sich nur mit höherwertigen Geräten effektiver und schneller nutzen. Auch wenn mein Computer mir damit große Probleme bereitete, habe ich dies irgendwie überwinden.“ (T2).

Zwei Teilnehmenden brachten auch ihr begrenztes Fachwissen im Bereich Software zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang erklärten sie:

„Die Schwierigkeiten, die ich erlebte, hingen hauptsächlich mit meiner mangelnden Beherrschung der Editierung von Videos zusammen. Da ich das erforderliche Programm nicht gut beherrschte, hatte ich das Bedürfnis, mir einige Informationsvideos anzusehen und die für die Verwendung erforderlichen Dinge zu lernen, was ich als Zeitverschwendung und kostspieliger Schritt der Lernphase bewerte.“ (T4)

Es war schwierig für mich, eine Präsentation auf der Prezi-Plattform vorzubereiten. Es gab viele verschiedene Konzepte. Es war etwas schwierig für mich, das Thema in Teilschritte zu unterteilen und sicherzustellen, dass diese Teilschritte in der Präsentation der Reihe nach angeordnet sind. (T5).

Zusätzlich zu diesen Herausforderungen wurden die zahlreichen Wiederholungen, die für die Videos erforderlich sind, als Schwierigkeit hervorgehoben. T1 beklagte daraufhin, dass aufgrund von Problemen mit der Artikulation ständig neue Videos aufgenommen werden müssten. Den Grund dafür konnte in der Aufregung der Teilnehmenden liegen, wie T3 ebenfalls erwähnte.

Die Arbeitsbelastung und das angemessene Niveau der Treffen wurden weiter als Probleme beschrieben. T2 erwähnte, dass er oder sie als Teilnehmenden mit zahlreichen Aufgaben belastet waren und daher mit zeitbezogenen Problemen konfrontiert waren. Auf der anderen Seite äußerte T4 Bedenken, ob das richtige Niveau erreicht werden könnte.

Bewertung von Flipped Classroom

Vorteile von Flipped Classroom

Während der Vorlesung und nach der Vorbereitung der Videos beobachteten die Teilnehmenden zahlreiche Vorteile des Flipped Classroom. Die Teilnehmenden (n=5) schätzten die Möglichkeit, an jedem Ort und zu jeder Zeit auf die Videos zuzugreifen, sehr und betrachteten dies als einen der wichtigsten Vorteile des Flipped Classroom. Sie brachten diesen Vorteil auf folgende Weise zum Ausdruck:

„Einer der unbestreitbaren Vorteile der Flipped-Classroom-Methode ist, dass der Unterricht unabhängig von der Zeit und Ort angeschaut und angehört werden kann. Der Lernstil jeder Schüler:innen sind anders. Manche arbeiten gerne morgens, manche arbeiten gerne nachts, für einige können die Arbeit am Schreibtisch und andere beim Liegen effizienter werden. Tatsächlich kann sich jeder Schüler:innen dank der Flipped-Classroom-Methode die Kursaufzeichnung immer wieder ansehen, wann und wo immer er oder sie möchte. In diesem Fall sind Videovorträge ein großer Vorteil.“ (T2)

„Darüber hinaus öffnen die Schüler:innen bei der Flipped-Classroom-Methode das Video und schaut es sich an, wenn er oder sie sich bereit zum Lernen fühlt, was positive Möglichkeiten in Bezug auf Erfolg und Produktivität bietet.“ (T4).

Den Teilnehmenden (n=7) zufolge ermöglicht das Flipped Classroom den Schüler:innen, das Tempo ihres Lernens vollständig zu kontrollieren. Sie können die Videos anhalten, sich Notizen machen, die Videos erneut abspielen oder zurückspulen, wann immer sie möchten, was in drastischem Gegensatz zu den Einschränkungen steht, die der traditionelle Unterricht mit sich bringt. Die Teilnehmenden artikulierten diesen positiven Aspekt auf folgende Weise:

„Es ist ein großer Vorteil für den Schüler:innen, sich auf den Unterricht vorzubereiten, indem er oder sie sich das Video zu Hause ansieht. Menschen haben ihre eigene Lerngeschwindigkeit. Und mit dieser Methode lernt jeder das Thema entsprechend seiner oder ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit und bearbeitet dieses Thema.“ (T5)

„Die Schüler:innen können den Unterricht anhalten oder zurückspulen und sich Notizen machen. Es gibt ihnen die Freiheit, in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Es macht den Unterricht für Schüler:innen zugänglich, die den Unterricht verpasst haben. Diese Zugänglichkeit bietet Schüler:innen und Lehrenden Flexibilität.“ (T6).

Die Teilnehmenden (n=5) hoben auch die Förderung der Autonomie der Lernenden als Vorteil des Flipped Classroom hervor. Den Teilnehmenden zufolge ermöglicht diese Methode den Schüler:innen ein aktiveres Engagement und macht ihre passive Rolle als bloße Zuhörer überflüssig. Da die Schüler:innen frei entscheiden können, wo, wann und in welcher Geschwindigkeit sie lernen möchten, und sie in erster Linie dafür verantwortlich sind, sich die Videos selbst anzusehen, erfordert das Flipped Classroom die Autonomie der Lernenden. Die Teilnehmenden erläuterten diese Forderung wie folgt:

„Bei der Flipped-Classroom-Methode ist der oder die Schüler:in kein:e passive:r Zuhörer:in in dem Klassenzimmer, weil er sich zu Hause seinen Vortrag angehört, sich Notizen gemacht hat und gekommen ist. Er oder sie beteiligt sich am Unterrichtsgeschehen und aktiv. Das Hören der Lektion zu Hause und das Anfertigen von Notizen verleiht den Schüler:innen auch Selbstdisziplin und entwickelt das Verantwortungsbewusstsein.“ (T3)

Nach den Bewertungen der Teilnehmenden zufolge ist ein Unterricht mit Flipped Classroom nicht eintönig, da die Videos gleichzeitig mehrere Sinnesorgane ansprechen und die Schüler:innen in der Klasse immer im Mittelpunkt stehen. Sie behaupteten:

„Da sich diese Methode außerdem von der traditionellen Methode entfernt und auf digitalem Lernen basiert, haben die Schüler:innen unbegrenzten Zugriff auf Ressourcen und Informationen. Darüber hinaus weckte das Internet schon immer das Interesse der Schüler:innen. Während die traditionelle Methode lehrerzentriert ist, ist dieses Konzept schülerzentriert.“ (T8)

Das Flipped Classroom bietet auch verschiedene Vorteile für Lehrenden. Trotz des erheblichen Zeitaufwands, der für die Videovorbereitung erforderlich war, beschrieben die Teilnehmenden (n=4) das Flipped Classroom als zeitsparende Methode, da die vorbereiteten Videos und Materialien wiederverwendet werden können. Zum Beispiel gaben die Teilnehmenden an:

„Ich denke, der größte Vorteil hier ist, dass die aufgenommenen Videos lange Zeit verwendet werden können. Beispielweise kann ein Unterrichtsvideo über Konjunktiv 2 in vielen verschiedenen Klassen und sogar in verschiedenen Jahrgängen eingesetzt werden. Das ist ein guter Vorteil für Lehrenden, um Zeit zu sparen.“ (T1)

Laut Teilnehmenden (n=5) bietet das Flipped Classroom den Lehrenden mehr Zeit, sich auf die einzelnen Schüler:innen zu konzentrieren, was wiederum eine Interaktion zwischen beiden Parteien erfordert. Dies gilt insbesondere für die größeren Gruppen, wo der Lehrende

Verständnisfragen von mehreren Schüler:innen beantworten und noch Zeit für die Übungen finden soll. Mit dem Flipped Classroom haben Lehrenden jedoch die Möglichkeit, die Defizite der Schüler:innen im Unterricht zu beheben, indem sie Aktivitäten oder Übungen einbauen, bei denen die Schüler:innen stärker im Mittelpunkt stehen. In diesem Zusammenhang bemerkten die Teilnehmenden:

„Ein weiterer Vorteil der Flipped-Classroom-Methode ist seine Reflexion im Klassenzimmer. Da der Unterricht als Videoaufzeichnungen vermittelt wird, kann der oder die Lehrer:in den Schüler:innen mehr Zeit widmen. Es bleibt viel mehr Zeit, um die Mängel der Schüler:innen zu korrigieren. Die Interaktion wird natürlich stärker sein.“ (T2)

Nachteile von Flipped Classroom

Nach den Aussagen der Teilnehmenden hat die Flipped-Classroom-Methode mehrere Nachteile. So waren beispielsweise alle Teilnehmenden, die an der Studie teilnahmen, der Meinung, dass die Schüler:innen ein hohes Maß an Motivation und Verantwortung für die effektive Umsetzung des Flipped Classroom mitbringen sollten, was möglicherweise eine Herausforderung darstellen könnte. Die Teilnehmenden stellten außerdem fest, dass die Lehrenden bei einem Motivationsverlust nicht sofort eingreifen könnten. Sie behaupteten:

„Es kann auch für den Lehrer:innen schwierig sein, zu überprüfen, ob die Schüler:innen das Video ansehen. Das Lernen zu Hause durch das Ansehen des Videos erfordert Selbstdisziplin. Die Schüler:innen, die es nicht haben, können Probleme haben.“ (T3)

„Schüler:innen, die Schwierigkeiten haben, ihre individuelle Disziplin aufrechtzuerhalten, können sich dieses Video auch noch in der letzten Minute des letzten Tages ansehen.“ (T5)

Also wurde das Erreichen zu Lehrenden für die Schüler:innen nachteilhaft bewertet, da die Schüler:innen für ihre Verständnisfragen bis zur Unterrichtsstunde warten sollten, was gelegentlich zum versehentlichen Auswendiglernen fehlerhafter Informationen führte:

„Schüler:innen müssen auf die Unterrichtsstunde warten, um dem oder der Lehrer:in Fragen stellen zu können, die ihnen beim Anschauen des Videos in den Sinn kommen. Dies kann zu einer Unterbrechung des Lernprozesses führen. Wenn der Schüler:innen beim Ansehen des Videos etwas falsch oder unvollständig verstehen, können sie diese falschen Informationen verinnerlichen. Dies führt zu Zeitverlust im Lernprozess.“ (T8)

Folglich betrachteten zwei Teilnehmenden das Lerntempo der Schüler:innen als problematisch. Ihnen zufolge benötigten einige Schüler:innen mehr Zeit zum Lernen, während andere deutlich weniger Zeit benötigten und einige Schüler:innen nicht in der Lage waren, den Zeitaufwand genau abzuschätzen. Da der Lernprozess nicht synchron ablaufen würde, könnten nicht alle Schüler:innen in der Klasse auf dem gleichen Niveau sein:

„Wir haben das Ansehen des Videos in der gewünschten Geschwindigkeit als Vorteil angesehen, aber wenn der Schüler:innen das Video schnell vorwärts spielen, können wir es auch als Nachteil betrachten.“ (T8)

Aufgrund der Tatsache, dass das türkische Bildungssystem traditioneller und prüfungsorientierter ist, argumentierten vier Teilnehmenden, dass die Schüler:innen Flipped Classroom nicht bevorzugen würden. Dementsprechend meinten zwei Teilnehmenden auch, dass die Lehrenden ihre traditionellen Lehrmethoden nicht einfach aufgeben würden, weil sie sich in ihrer Effizienz sicher fühlten. Außerdem sind die Schüler:innen auch sich selbst an so einer Methode gewöhnt. Sie brachten diese Punkte mit folgenden Worten zum Ausdruck:

„Diese Methode ist keine Form der Prüfungsvorbereitung. Das heißt, es funktioniert nicht, um die Testergebnisse zu verbessern. Die Schüler:innen müssen aber eine erhebliche Zeit für die Vorbereitung auf das Universitätsexamen investieren.“ (T6)

Technische Probleme wurden von den Teilnehmenden (n=6) als eine der wichtigsten Schwächen des Flipped Classroom identifiziert. Folglich konnte das Flipped Classroom nicht genutzt werden, wenn die notwendigen Technologien fehlten. Selbst wenn Technologie vorhanden ist, gibt es aufgrund möglicher Software- und Hardwarekomplikationen keine Garantie für ein reibungsloses Funktionieren. Sowohl Schüler:innen als auch Lehrenden müssen über eine angemessene Medienkompetenz verfügen, um diese Methode effektiv anwenden oder daraus Lernergebnisse erzielen zu können. Die Teilnehmenden beschrieben dieses Problem mit den folgenden Worten:

„Wer nicht über ausreichende technische Kenntnisse verfügt, kann an diesem System scheitern. Wenn Lehrer:innen das Wissen fehlt, haben sie möglicherweise Probleme beim Aufnehmen und Hochladen des Videos und bei der Ausübung der Methode. In diesem Fall können sie Schüler:innen kein Produkt anbieten. Wenn Schüler:innen das Wissen fehlt, würden sie möglicherweise nicht einmal die Möglichkeit haben, sich beim System anzumelden und diese Videos anzuschauen. Darüber hinaus kann sich diese Situation in Regionen, in denen die Technologie weit zurückliegt und die Infrastruktur nicht stark ist, wieder zum Nachteil entwickeln.“ (T5)

Gesundheitsprobleme durch das ständige Sitzen vor dem Computer, räumliche Probleme aufgrund fehlender geeigneter Lernumgebungen zu Hause sowie die erhöhte Arbeitsbelastung der Lehrenden wurden als weitere Nachteile identifiziert.

Erfahrungen der Teilnehmenden mit Flipped Classroom

Eines der Ziele dieser Vorlesung war es, den Teilnehmenden ausreichend Erfahrung mit der Flipped-Classroom-Methode zu vermitteln, sodass sie selbstständig Lehrvideos erstellen und sich als Lernende an Aktivitäten beteiligen konnten. Einige Teilnehmenden brachten ihre Zufriedenheit mit der Flipped-Classroom-Methode zum Ausdruck, da sie sie trotz ihrer Neuheit als unterhaltsam empfanden. Ihnen zufolge passte diese Methode zu ihrem persönlichen Lern- und Unterrichtsstil. Darüber hinaus bewerteten sie die Methodik als praktisch. Sie sagten zum Beispiel:

„Dank dieses Kurses konnte ich sehen, wie meine Freunde und ich von einer Innovation überrascht wurden. Als junge Menschen hatten wir nicht so viele Schwierigkeiten, uns an Innovationen anzupassen wie unsere Älteren, aber als wir auf ein anderes System als das, an das wir gewöhnt waren, stießen, hatten wir einige Schwierigkeiten, dies zu akzeptieren.“ (T7)

„Ich finde diese Methode für meinen Stil sehr geeignet. Flipped Classroom ist ein System, das die Probleme minimiert, die ich bei meinen persönlichen Unterrichtserfahrungen erlebt habe.“ (T2)

Dagegen meinten einige Teilnehmenden, dass man allgemein diszipliniert mit dieser Methode eingehen sollte. Zum Beispiel gestand eine von Teilnehmenden, dass er oder sie die Videos in letzter Minute gesehen hatte. Die Teilnehmenden äußerten auch den Wunsch nach einer Art von Feedback während des Videoaufzeichnungsprozesses. Die entstandenen Verständnisfragen sollten nach ihren Ansagen bis zur Unterrichtsstunde warten:

„Manchmal, wenn die Videos nicht ausreichten, dauerte es lange, bis meine Fragen beantwortet wurden. Denn es ist der Person, die das Video gepostet hat, nicht möglich, die Fragen einzeln zu beantworten.“ (T8)

„Während ich mein Video aufnahm, suchte ich immer nach Feedback und wollte Schüler:innen, die mich live hören und antworten konnten.“ (T3)

Einsetzungsmöglichkeit von Flipped Classroom in der Zukunft

Zum Abschluss wurde von den Teilnehmenden erwartet, dass sie ihr zukünftiges Berufsleben prognostizieren und über die mögliche Anwendung der Flipped-Classroom-Methode nachdenken. In diesem Zusammenhang waren vier Teilnehmenden der Ansicht, dass die Anwendung dieser Methode durchaus machbar sei. Sie waren sich jedoch bewusst, dass diese Methode nicht immer angewendet werden kann und möglicherweise nicht für jede Bildungseinrichtung geeignet ist, da sie motivierte Schüler:innen erfordert, um den Prozess einzuleiten. Er kann jedoch an Privatschulen oder in fakultativen Unterrichtseinheiten sowie vor einem größeren Publikum angewendet werden.

Dagegen bevorzugten zwei Teilnehmenden konventionellere Herangehensweisen, da sie während der Lernphase mehr Kontrolle wünschen. Dennoch schließen sie die Einbeziehung von Flipped Classroom-Lernvideos und Materialien in ihren Unterricht nicht vollständig aus.

Zwei Teilnehmenden waren sich jedoch nicht sicher, ob sie diese Methode in Zukunft anwenden würden oder nicht. Sie äußerten die Notwendigkeit, zunächst das Unterrichtsumfeld zu bewerten, bevor eine Entscheidung getroffen wird. Darüber hinaus mangelte es ihnen als Teilnehmenden aufgrund ihrer begrenzten Unterrichtserfahrung an ausreichendem Vertrauen.

Schlussfolgerung, Diskussion und Vorschläge

Die Zielsetzung dieser Studie bestand darin, die Anwendung des Flipped Classroom im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu erforschen und angehende Deutschlehrenden mit der Flipped-Classroom-Methode vertraut zu machen. Die Teilnehmenden sollten dafür diese Methode mit den Grammatikthemenvideos in Anwendung bringen und das Grammatikthema in der Klasse mit Web 2.0-Übungen festigen. Anschließend sollten die Teilnehmenden einen Fragebogen auf Deutsch ausfüllen und ihre eigenen Erfahrungen mit Flipped Classroom reflektieren.

Nach den Rückmeldungen der Teilnehmenden lässt sich ableiten, dass die Lehrenden vor der Erstellung der Videos in erster Linie selbst forschen sollten. Sie sollten auch genau planen, was sie im Video sagen werden. Diese Aussage stimmte auch mit den Aussagen von Bergmann und Sams (2012). Die Lernvideos im Flipped Classroom können als kurze Filme betrachtet werden. Ohne ein Drehbuch kann kein Film gedreht werden, und wenn man nicht weiß, wie man einen Film dreht, wird man mit dieser Aufgabe sicherlich scheitern. Deswegen gibt es zahlreiche Bücher und Checklisten zur Anwendung dieser Methode (Bergmann & Sams, 2012; Flipped Learning Network (FLN), 2014). Zudem sollten die Teilnehmenden sich mehrmals selbst auf Video aufnehmen, Probevideos erstellen oder das Bearbeiten von Videos erlernen. Obwohl es zeitaufwändig ist, diese Videos zu erstellen, betonten die Teilnehmenden, dass sie immer wieder verwendet werden können. Somit ist die Mühe nicht umsonst. Es sollte auch beachtet werden, dass diese Videos vor allem darauf abzielen, die Eintönigkeit des Unterrichts zu durchbrechen. Daher ist es möglich, zu Beginn ein Lernvideo nach dieser Formel aufzunehmen und es im Laufe der Zeit anhand der Reaktionen und des Feedbacks der Schüler:innen zu verbessern oder zu verändern.

Die Verwendung einer Web 2.0-Anwendung zur Implementierung des Flipped Classroom wurde sowohl von den Studierenden als auch von den Forschenden gleichermaßen artikuliert. Die Flipped-Classroom-Methode ist eine moderne,

technologiezentrierte Methode, die ihren Grundprinzipien treu bleibt, indem sie vermehrt auf Technologie setzt. Die Lehrenden besitzen die Möglichkeit, Web 2.0-Anwendung entweder vor der Unterrichtsstunde (Hung, 2015; Alghasab, 2020) oder während der Unterrichtsstunde zu benutzen (Abdullah & Kemboja Ismail, 2019).

Im Rahmen dieser Studie wurden von den Teilnehmenden sowohl die Vor- als auch die Nachteile der Flipped-Classroom-Methode wahrgenommen und sie sahen sich mit verschiedenen Problemen konfrontiert. Insbesondere wurden technologische Schwierigkeiten und mangelnde Softwarekenntnisse als häufig auftretende Probleme identifiziert. Die Nutzung der Technologie erfordert finanzielle Mittel, Ressourcen und spezifisches Wissen. Laut Kang (2015) könnten die technischen Probleme zu Motivationsproblemen führen. Turan und Akdag-Cimen (2020) behaupteten, dass den Schüler:innen der Zugang zu den benötigten Technologien ermöglicht werden sollte. Selbst diese Maßnahmen könnten jedoch nicht ausreichen. Ein einfacher Stromausfall könnte die Technologie außer Kraft setzen. Daher müssen die Lehrenden für alle Eventualitäten vorbereitet sein und einen Notfallplan in der Tasche haben.

Nach Haghigini et al. (2018) sollten die Schüler:innen zunächst die Anwendung der Technologie selbst akzeptieren. Diese Aussage gilt auch für den Einsatz von Flipped Classroom und anderen modernen Lehrmethoden. Wegen der digitalen Kluft zwischen den Schüler:innen könnte diese Methode in der Türkei nicht überall eingesetzt werden. Darüber hinaus behaupteten einige Teilnehmenden, dass türkische Schüler:innen und Lehrkräfte auf solche Methoden nicht vorbereitet seien und sie nicht mögen, da sie an traditionelle Lehrmethoden gewöhnt sind. Allerdings widerlegen sie ihre eigene Aussage durch ihr eigenes Handeln, da sie als türkische Lernenden und angehenden Lehrkräfte Spaß an der Methode fanden und angaben, sie auch in der Zukunft nutzen zu wollen.

Gemäß den Aussagen der Teilnehmenden sollten Schüler:innen ein hohes Maß an Motivation aufbringen und diszipliniert mit dieser Methode umgehen. Diese beiden Punkte wurden sowohl als Vorteil als auch als Nachteil des Flipped Classroom bewertet. Wenn die Schüler:innen diese Disziplin verlieren, ein geringes Verantwortungsbewusstsein zeigen oder häufig im Unterricht fehlen, könnte dies als Nachteil angesehen werden (Doman & Webb, 2017). Die Disziplin und die Anstrengung der Schüler:innen könnten jedoch auch die Lernerautonomie der Schüler:innen fördern, da die Schüler:innen die Möglichkeit finden, ihr eigenes Lerntempo zu bestimmen. Die Bestimmung des Lerntempos und die Förderung der Lernerautonomie wurden auch in verschiedenen Studien thematisiert (Han, 2015; Hsieh et al., 2017). Da die Schüler:innen die Videos nach Belieben anhalten, zurückspulen oder wiederspielen können, haben sie eine größere Freiheit bei der Bestimmung ihres Lerntempos. Sie können gleichzeitig jederzeit und überall die Lernvideos anschauen. Ob sie diese Eigenschaft positiv oder negativ zum Gebrauch bringen, liegt in der Verantwortung der Schüler:innen.

Einer der größten Vorteile der Flipped-Classroom-Methode besteht darin, dass im Klassenzimmer mehr Zeit für Lernaktivitäten zur Verfügung steht. Dieser Aspekt ist einer der Hauptgründe, warum Pädagog:innen diese Methode anwenden. Die Teilnehmenden konnten richtig diesen Vorteil erkennen und sie stellen eine Parallele zu ihrem Praktikum fest, da sie dort ebenfalls keine Zeit für Übungen finden konnten. Wie von Alsowat (2016) betont wurde, wird die Zeit im Klassenzimmer hauptsächlich für schülerzentrierte Übungen und Partnerarbeit genutzt. Die Schüler:innen werden ermutigt, ihre Kreativität einzusetzen (Ngo & Yunus, 2021). Die Rolle der Lehrenden wird in dieser Methode als Vermittler:in oder Moderator:in definiert,

was von den Teilnehmenden positiv bewertet wurde, da dies die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrenden stärkt. Einige Teilnehmenden waren jedoch der Meinung, dass sie bis zur nächsten Unterrichtsstunde warten mussten, um Verständnisfragen zu klären. Den Teilnehmenden zufolge konnte es bei den Schüler:innen zur Einprägung falscher Informationen führen.

Wenn man die Antworten, Erfahrungen und Klassenaktivitäten der Teilnehmenden in Betracht zieht, lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden die Flipped-Classroom-Methode im Sinne der Wissenschaftler:innen und Erzieher:innen verstanden haben, da sie ihr Verständnis oder ihre Probleme zu dem Thema in ähnlichen Punkten zum Ausdruck gebracht hatten. Darüber hinaus haben sie gezeigt, dass sie in der Lage waren, diese Methode anzuwenden, wenn sich ihnen die Gelegenheit bot. Es ist jedoch zu beachten, dass diese Studie nur mit acht Teilnehmenden durchgeführt werden konnte, da sich weniger Teilnehmenden, als erwartet für die Vorlesung eingeschrieben hatten. Obwohl der Autor dieser Studie dadurch einzelne Schwächen oder Fehler der Teilnehmenden ausgleichen konnte, stand ihm nur eine kleine Gruppe zur Verfügung, um die Ergebnisse zu verallgemeinern. Daher wäre es in Zukunft möglich, diese Studie mit einer größeren Gruppe zu wiederholen. Eine andere, bessere Möglichkeit wäre jedoch, den Einsatz der Flipped-Classroom-Methode im Praktikum zu betrachten, damit die Teilnehmenden vor einem passenden Publikum präsentieren könnten.

Literaturverzeichnis

- Abdullah, M. Y. & Kemboja Ismail, S. H. (2019). Implementation of flipped classroom model and its effectiveness on English speaking performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(09), 130-147. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.10348>
- Adams, C. & van Manen, M. (2008). Phenomenology. In Given, M. L. (Hrsg.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, (S. 614- 619). Thousand Oaks: SAGE.
- Ahmad, S. Z. (2016). The flipped classroom model to develop Egyptian EFL students' listening comprehension. *Canadian Center of Science and Education*, 9(9), 166-178. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p166>
- Alghasab, M. B. (2020). Flipping the writing classroom: Focusing on the pedagogical benefits and EFL learners' perceptions. *Canadian Center of Science and Education*, 13(4), 28-40. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p28>
- Al-Harbi, S. S. & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *Canadian Center of Science and Education*, 9(10), 60-80. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>
- Alnuhayt, S. S. (2018). Investigating the use of the flipped classroom method in an EFL vocabulary course. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 236-242. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.03>
- Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- Arslan, S. (2022). Digital divide vs. inclusive thinking: The educational television in Turkey. In Pun, J. K. H., Curle, S. & Yuksel, D. (Hrsg.), *The Use of Technology in English Medium Education*, (S. 91-108). Cham: Springer.
- Aysu, S. (2023). Today's two important skills: Digital literacy and critical thinking. In Köksal, D., Ulum, Ö. G. & Genc, G. (Hrsg.), *Undividing Digital Divide*, (S. 37- 48). Cham: Springer.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 16(4), 28-37.
- Bayne, S. & Ross, J. (2011). Digital native' and 'digital immigrant' discourses: A Critique. In Land, R. & Bayne, S. (Hrsg.), *Digital Difference: Perspectives on Online Learning*, (S. 159- 169). Rotterdam: Sense Publishing.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. United States of America: International Society for Technology in Education.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. United States of America: Pearson Education.
- Bortz, J. & Doring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Çapan, S. A. (2021). Problems in foreign language education in the Turkish education system: Pre-service teachers' accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 397–419. <https://doi.org/10.32601/ejal.911469>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. United States of America: Pearson Education.
- Cowie, N. & Sakui, K. (2015). Assessment and e-learning: Current issues and future trends. *The JALT CALL Journal*, 11(3), 271-281.
- Damsa, C. et al. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121(2021), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Doman, E. & Webb, M. (2017). The flipped experience for Chinese university students studying English as a foreign language. *TESOL Journal*, 8(1), 102-141.
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26. <https://doi.org/10.14434/josotlv14i5.12829>
- Flipped Learning Network (FLN) (2014). *FLIP Learning: What is flipped learning*. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Fraenkel, J. R. et al. (2016). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Ghufron, M. A. & Nurdianingsih, F. (2021). Flipped classroom method with Computer-Assisted Language Learning (CALL) in EFL writing class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(1), 120-141. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.1.7>

- Graham, C. R. (2006). Definition, current trends, and future directions. In Bonk, Curtis J. & Graham, C. R. (Hrsg.), *The Handbook of Blended Learning* (S. 3-22), United States of America: Pfeiffer.
- Gün, S. (2023). Digital divide in the digital era and the digitalization in Turkey and around the world. In Köksal, D., Ulum, Ö. G. & Genc, G. (Hrsg.), *Undividing Digital Divide*, (S. 37- 48). Cham: Springer.
- Haghighi, H. et al. (2018). Impact of flipped classroom on EFL learners' appropriate use of refusal: Achievement, participation, perception. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 261-293. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1504083>
- Han, Y. J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *NYS TESOL Journal*, 2(1), 98-109.
- Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59(2016), 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.031>
- Hsieh, J. S. C. et al. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Kamarianos, I. et al. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (Covid-19). *European Journal of Education Studies*, 7(7), 20-40. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i7.3149>
- Kang, N. (2015). The Comparison between Regular and Flipped Classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72. <https://doi.org/10.15702/mall.2015.18.3.41>
- Karimi, M. & Hamzavi, R. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 95-103. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.1p.95>
- Khairil, L. F. & Mokshein, S. E. (2017). 21st century assessment: Online assessment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(1), 659-672. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i1/3838>
- Leis, A. et al. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5(4), 37-51. <http://dx.doi.org/10.4018/IJCALLT.2015100103>
- Mahmoudi-Dehaki, M. et al. (2021). The impact of learning through management system vs. learning through experience platform on exam results of digital natives and digital immigrants. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 40(3), 117-157. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.39227.2922>
- Ngo, H. K. & Yunus, M. M. (2021). Flipped classroom in English language teaching and learning: A systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(3), 185-196. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i3/8622>
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.672882>
- Perselli, V. (2016). *Flipped Classroom im Fremdsprachenunterricht: Möglichkeiten und Herausforderungen*. Linköping: Linköpings Universit  t.
- Prefume, Y. E. (2015). *Exploring a Flipped Classroom Approach in a Japanese Language Classroom: A Mixed Methods Study* (Doktorarbeit). Waco: Baylor University.
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. *Political Science*, 1-14.
- Pu, S. & Xu, H. (2021). Examining changing assessment practices in online teaching: A multiple-case study of EFL school teachers in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 553-561. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00605-6>
- Schaupp, M. (2018). *Das Flipped Learning-Modell: Eine Chance zur F  rderung komplexerer kognitiver Prozessdimensionen sowie selbstst  ndigem Lernverhalten im (Fremdsprachen-)Unterricht der Sekundarstufe I*, Preprint. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30925.13283>
- Stein, J. & Graham, C. R. (2014). *Essentials for Blended Learning: A Standards-Based Guide*. New York: Routledge.
- Synder, N. C. (2017). Teachers' perceived advantages and disadvantages of using flipped classrooms in ELA and Non-ELA classrooms. In Young, C. A. & Moran, C. M. (Hrsg.), *Applying the Flipped Classroom Model to English Language Arts Education*, (S. 59- 78). Hershey: IGI Global.

- Taylor, A. (2015). Flipping great or flipping useless? A review of the flipped classroom experiment at Coventry University London Campus. *Journal of Pedagogic Development*, 5(3), 57-65.
- Trecek, T. van et al. (2013). Offene und partizipative Lernkonzepte: E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms. M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*.
- Turan, Z. & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 590-606.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>
- Webb, M. & Doman, E. (2016). Does the flipped classroom lead to increased gains on learning outcomes in ESL/EFL contexts?. *The CATESOL Journal*, 28(1), 39-67.
- Yildirim, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Seckin.
- Zhang, F. (2017). Quality-improving strategies of college English teaching based on microlesson and flipped classroom. *English Language Teaching*, 10(5), 243-249.
<http://doi.org/10.5539/elt.v10n5p243>

Anhang

Anhang A: Die Anwendungen und Themen der Teilnehmenden

Teilnehmenden - Geschlechter	Behandelte Themen	Web 2.0 Anwendung	Programme für die Videopräsentationen
T1- Weiblich	Wechselpräpositionen mit Akkusativ oder Dativ	PurposeGames	Papier und farbige Filzstifte
T2- Weiblich	Futur I	Edpuzzle- Learningsapps	Prezi
T3- Weiblich	dass-Sätze	Padlet	Canva
T4- Männlich	Konjunktion: um ... zu	Socrative	Powerpoint Videoshare
T5- Weiblich	Imperativ	Piktochart	Prezi
T6- Männlich	Adjektivdeklinationen im Dativ	Canva	Canva
T7- Weiblich	Modalverben im Präteritum	Wordwall	Animaker und Zoom
T8- Weiblich	Lokale Präpositionen	Quizlet	Powerpoint und Zoom

Extended Abstract

Introduction

The spread of digitalisation has necessitated the generation and implementation of novel methods to foreign language teaching and learning. One of such methods is to use flipped classroom, which is a dimension of blended learning. This innovative method was first used in chemistry lessons at a high school in Colorado (Bergmann & Sams, 2012). Their aim was to change the traditional teaching process by having students watch instructional videos at home and then, doing activities during lesson sessions held in face-to-face classrooms. In this way, this method is believed to promote active participation from both students and teachers.

The flipped classroom process can be implemented in two phases. In the first phase, students watch instructional videos before the class, which are either prepared by instructor or chosen by the instructor from ready-made ones. Students can set their own learning pace; that is, they can pause, rewind or replay the video at any time (Hsieh et al., 2017). This process is often guided by the accompanying questions and tasks so that students do not stray from their goals (Hsieh et al., 2017). The second phase of flipped classroom takes place in the classroom. The time spent in class is reserved for understanding the teaching material, discussions and partner work (Alsowat, 2016). The role of the teacher during this process is defined as a facilitator or moderator. He or she should motivate the students, answer their questions about the topic and provide opportunities for discussion (Hao, 2016).

Considering such a change and effect in language teaching, the present study aims to investigate the use of the flipped classroom method in the context of teaching German as a foreign language as well as to explore the practices of pre-service German teachers using this method in their lessons. Since the course is offered as an elective with a limited weekly time frame, the focus in the flipped classroom is mainly on video presentations and face-to-face class activities.

The current study aims to answer the following research question:

- 1- What are pre-service German teachers' experiences and opinions of using flipped classroom method in German as a foreign language context?

Method

The present study is based on a qualitative research design. According to Creswell (2012), qualitative research allows the ideas or thoughts of the participants to be established through exploration. Bogdan and Biklen (2017) state that meaning is at the core of qualitative research, and they focus on capturing the perspectives of individual participants. The research design for this study is phenomenology, which is a type of a qualitative research. As the phenomenological approach according to Adams and van Manen (2008) reflects the lived experience. In this way, researchers attempt to gain a view of the participants' world and describe their perceptions and reactions (Fraenkel et al., 2011). The phenomenological design was used in this study to explore the students' experiences with the flipped classroom method and their meanings in an in-depth way. By analyzing these experiences, the purpose is to gain a deeper understanding of the impact of this model on educational experiences.

This study was conducted in the elective course of teacher training program titled “New Technologies in Foreign Language Teaching” and given by the researcher at university in the Spring semester of 2021-2022 academic year. There were eight teacher candidates enrolled in this course, and they participated in this study voluntarily. Firstly, they learned the fundamental principles of technology integration into foreign language instruction. Next, they prepared instructional videos about a specific grammar topic and other participant students watched them before coming to the class. Then, those who prepared such videos applied learning activities and exercises related to that grammar topic by means of Web 2.0 tools in face-to-face classes to their peers. Following the completion of those activities, the participants were required to fill in an open-ended questionnaire and reflect on their personal experiences about the flipped classroom method. A structured form is used for the qualitative deductive analysis of this questionnaire. Bortz and Doring (2006) describe that the deductive analysis method is theory-led and uses an elaborated category system. In this study, the questions of the questionnaire were specifically formulated to capture specific aspects of participants' experiences in flipped classroom methodology. The participants' answers were then analyzed under these pre-defined topics, which were the questions themselves. This approach makes it possible to systematically examine participants' experiences and identify common patterns and meanings.

Findings

The data analysis regarding the responses of the sample showed that the flipped classroom method had both advantages and disadvantages. One of the most mentioned advantages of using this method was the flexibility of setting their own learning pace. Similarly, they highlighted that using this method contributed to their learner autonomy. In addition, they underlined that the access to learning materials at any time and any place was very beneficial for the learning progress. On the other hand, they stated that it was disadvantageous in terms of some technological challenges and lack of software knowledge. Likewise, according to the participants, this method required a high level of motivation and discipline from their users. Also, some indicated that this method could be unsuitable to be used in Turkish education system with regard to foreign language teaching and instruction, which is based on the traditional teaching approach.

Based on the feedback from the participants, it can also be concluded that teachers should first and foremost do their own research before creating the videos. They should also plan exactly what they are going to say in the video. Participants were additionally required to record themselves on video several times, create sample videos, or learn how to edit videos. Although it would seem a time-consuming process to create these videos, the participants emphasized that they can be used over and over again once they are generated.

Conclusion and Discussion

Considering the findings of this study, it can be concluded that the participants who had both teacher and learner roles by using this method improved their knowledge and understanding, and experienced real practices in their teacher training programs.

It can also be emphasised that though this method has some drawbacks as stated by the participant teacher candidates, if teachers are prepared and have back-up plans while using this method, it would be very fruitful to German language teaching and learning. Consequently, the current study is hoped to reveal and exemplify good practices of using flipped classroom method in German language education. Last but not least, it can be recommended that how pre-service German teachers use this method in their teaching practice can be investigated as further research in order to show how it works in real classes with more suitable audiences.



DOI: 10.18039/ajesi.1611824

Development of Life Skills Scale for Secondary School Students¹

Abdullah TANTA², Handan DEVECİ³

Date Submitted: 03.01.2025

Date Accepted: 21.04.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

With today's social, economic and technological developments and changes, individuals need to have life skills in order to maintain life as an effective citizen. Life skills are the basic competences that enable individuals to cope with the difficulties they face in daily life and to exist effectively in social life. Today, educational institutions play an important role in the acquisition of these skills. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to measure the life skills of secondary school students. Within the scope of the study, an item pool consisting of 61 draft items was created in accordance with the relevant literature, expert opinions were taken and the items were evaluated in terms of content validity, the items were finalised and a pilot study was conducted to check the comprehensibility of the scale. After the pilot study, data were collected from 604 secondary school students and exploratory and confirmatory factor analyses were performed with the collected data. Exploratory and confirmatory factor analyses were used to analyse the data and Cronbach Alpha coefficient was used for reliability. In the study, the reliability coefficient was found to be .923. As a result of all analyses, a 5-factor and 4-point Likert-type measurement tool consisting of 29 items was developed. As a result, it was determined that the developed scale is a valid and reliable tool for assessing the life skills of secondary school students.

Keywords: secondary school, scale development, life skills

Cite: Tanta, A., & Deveci, B. (2025). Development of Life Skills Scale for Secondary School Students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 533-552. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1611824>



¹ The scale included in this study was developed within the scope of the doctoral thesis titled "The Effect of Using Out-Of-School Learning Environments on Life Skills in Social Studies Education" and the studies related to the scale were also included in the thesis.

² (Corresponding author) Student, Anadolu University, Graduate School, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey, abdullahtanta@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8613-8761>

³ Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Science Education, Turkey, hanil@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9765-211>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 17.04.2024 and issue number 172412.



DOI: 10.18039/ajesi.1611824

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi¹

Abdullah TANTA², Handan DEVECİ³

Gönderim Tarihi: 03.01.2025

Kabul Tarihi: 21.04.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Günümüzde yaşanan sosyal, ekonomik, teknolojik gelişme ve değişmelerle birlikte etkili bir vatandaş olarak yaşamı sürdürmek için bireyin yaşam becerilerine sahip olması gerekmektedir. Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını ve toplumsal yaşamda etkin bir şekilde varlık göstermelerini sağlayan temel yetkinliklerdir. Günümüzde eğitim kurumları bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yaşam becerilerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ilgili alan yazına uygun şekilde 61 taslak maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve maddeler kapsam geçerliliği açısından değerlendirilerek maddelere son hali verilip ölçeğin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan sonra 604 ortaokul öğrencisinden veri toplanmış ve toplanan verilerle açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Çalışmada güvenilirlik kat sayısı ,923 bulunmuştur. Tüm analizler sonucunda 29 maddeden oluşan 5 faktörlü ve 4'lü likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin ortaokul öğrencilerinin yaşam becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: ortaokul, ölçek geliştirme, yaşam becerileri

Atıf: Tanta, A. ve Deveci, H. (2025). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 533-552. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1611824>

¹ Bu çalışmada yer verilen ölçek "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımının Yaşam Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olup, ölçek ile ilgili çalışmalara tezde de yer verilmiştir.

² (Sorumlu Yazar) Öğrenci, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, abdullahtanta@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8613-8761>

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, hanil@anadolu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9765-211>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 24.12.2024 tarih ve 172412 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Her geçen gün gelişen ve değişen dünyada yaşama uyum sağlamak için çeşitli becerileri kullanmak gerekmektedir. Belirli bir görevi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için kazanılan bilgi, deneyim ve uygulamaların genel toplamı olarak ifade edilen becerilere sahip olmak bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Motor, bilişsel ve sosyal alanlarda çeşitlilik gösteren beceriler, hareket kontrolünden problem çözme ve karar verme gibi zihinsel süreçlere kadar uzanmakta, bu beceri çeşitliliği insanların toplumsal yaşamdaki konumunu da etkilemektedir (Anderson, 1982). Çocukluk ve ergenlik, öğrenme ve beceri edinimi açısından en verimli dönemler olarak kabul edilmekle birlikte, yetişkinlikte de bu süreç etkili bir biçimde devam edebilir (Janacsek vd., 2012). İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için çeşitli becerilere sahip olması gerektiği Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 1993) tarafından da belirtilmekte ve bu beceriler yaşam becerileri olarak adlandırılmaktadır. Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları toplumsal yaşamda etkin bir biçimde rol almaları ve yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri bakımından da öneme sahiptir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı tanımlara göre yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar, sorumluluklar ve olumsuz durumlarla başa çıkmalarına ve olumlu davranışlar göstermelerine yardımcı olan yeteneklerdir (WHO, 1993, 1994, 1997). Günümüzde de son yıllarda yaşam becerilerinin önemi giderek daha fazla vurgulanmış ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli programlar geliştirilmiştir (Ronkainen vd., 2020). İletişim, problem çözme, öz farkındalık ve empati gibi farklı becerileri içeren yaşam becerileri, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve toplumla uyumlu bir yaşam sürmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Hodge vd., 2013).

Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamın taleplerini karşılayabilmesi ve zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmelerine olanak tanıyan, uyarlanabilir ve olumlu davranışlara yönelik psikososyal yeteneklerdir (Kacker ve Chhadva, 2013). Bu beceriler, kişisel ve profesyonel yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek için önemli bir sosyal yeterlilik alanını temsil eder (Buvaneswari ve Sylvia, 2018). Kurtdele-Fidan ve Aydoğdu (2018) ise bu becerilerin, öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleştirdiği etkinlikler aracılığıyla kazandıkları temel yeterlilikler olarak görülebileceğini belirtmektedir. Bolat'a (2021) göre yaşam becerileri, bireyin günlük iş ve sosyal yaşamını kolaylaştırır, sosyal ve toplumsal yaşamda karşılaştığı sorunlarla başa çıkmasını sağlar; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda çok yönlü gelişimini destekler. Yine bu yetkinlikler bireyin zihinsel ve sosyal refahına katkı sağlar, fiziksel ve ruhsal sağlığını korur. Yaşam becerileri, öğrencilerin ergenlik ve bu dönemde karşılaşılabilecekleri çeşitli talepler ve streslerle etkili bir biçimde başa çıkmalarına olanak tanıyarak, onları yetişkinlik yaşamına geçişe hazırlamada önemli bir rol oynar (Lehr vd., 2003; Neumark-Sztainer vd., 2006). Bu beceriler etkili iletişim, karar verme, hedef belirleme ve cesaretlenme gibi hem davranışsal hem de bilişsel becerilerin geliştirilmesine odaklanır (Hodge vd., 2013). Yaşam becerilerinin kazandırılmasıyla çocuklar günlük stres ve zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilecek donanıma sahip olurlar. Okul temelli girişimler stresi yönetmek ve duyguları düzenlemek için problem odaklı ve duygu odaklı becerileri öğretmek çocukların başa çıkma mekanizmalarını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Pincus ve Friedman 2004).

Okullarda yaşam becerileri eğitimi, öğrencilerin davranışlarını destekleyen ve yaşamları için sorumluluk almalarını sağlayan bilgi, tutum, değer ve becerilerin edinilmesine odaklanmaktadır (Ulfatin ve Mukhadis 2017). Yaşam becerileri eğitiminin öğretim

programlarına dahil edilmesiyle öğrenciler günlük yaşamda karşılaşabilecekleri her türlü duruma karşı daha iyi hazırlanabilirler. Ngang vd. (2015) öğretmenlerin, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulayarak öğretimin niteliğini sosyal beceriler, eleştirel düşünme, iş birliği ve liderlik becerilerinin kazanılmasıyla ilişkilendirmiştir.

Yaşam becerilerini belirli listelerle sınırlamak zordur, çünkü bu becerilerin anlamı ve tanımı, toplulukların ve kültürlerin özelliklerine göre büyük ölçüde farklılık gösterebilir (Bolat, 2021). Toplumsal yaşamın karmaşıklığı ve genel beklentiler, yaşam becerilerinin her toplumda farklı bir anlam ve işlev kazanmasına neden olur. Bu alanda yapılan önemli bir sınıflandırma, Dünya Sağlık Örgütü tarafından sunulmuştur. WHO'nun tanımladığı yaşam becerileri arasında; karar verme, problem çözme, empati, öz farkındalık, iletişim, kişiler arası ilişkiler, duygularla başa çıkma, stresle başa çıkma, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme yer almaktadır (WHO, 1997).

Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları yorumlayabilmeleri ve çözüm üretebilmeleri için yaşam becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Ortaokul dönemi, bireylerin yaşam becerilerini kazanmaya başladıkları önemli bir süreçtir. Bu süreçte, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kullanılarak ortaokul öğrencilerinin yaşam beceri düzeylerinin belirlenmesi, bu alandaki çalışmalara önemli katkılar sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde bireylerin yaşam becerilerini ölçmek için yapılmış farklı yaş gruplarına yönelik ölçekler bulunduğu görülmektedir. Kutsal ve Nazlı (2021), lise öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Benzer şekilde, Bolat ve Balaman (2017) yetişkinlere yönelik bir yaşam becerileri ölçeği, Genç ve Karaman (2019) üniversite öğrencilerine yönelik bir sağlıklı yaşam becerileri ölçeği ve Özmete (2008) gençlere yönelik bir yaşam becerileri ölçeği geliştirmiştir. Şimşek (2019) ise Kobayashi vd. (2013) yılında geliştirdikleri yaşam becerileri eğitimi ölçeğini Türkçe'ye uyarlamıştır. Alanyazın da ergenler ve diğer yaş gruplarını kapsayan yaşam becerileri ölçekleri (Erawen, 2010; Prasad, 2018; Erduran Avcı ve Korur, 2022) de bulunmaktadır. Belirli gruplar ve durumlara yönelik yaşam becerilerini ölçmek için yapılan ölçekler de bulunmaktadır. Örneğin, Kadish vd. (2001) çocuk suçlulara yönelik; Kennedy vd. (2014) dezavantajlı çocuklar ve gençlere yönelik yaşam becerileri ölçekleri geliştirmiştir. Chauhan (2016) öğretmen eğitimine yönelik yaşam becerileri ölçeği tasarlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde doğrudan ortaokul öğrencilerini kapsayan bir yaşam becerileri ölçeğine ulaşılmamıştır. Günümüz toplumlarında bireylerin değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri, sorunlara etkili çözümler üretebilmeleri ve yaşamın çeşitli alanlarında başarılı bir şekilde rol üstlenebilmeleri, yaşam becerilerinin önemini giderek artırmaktadır. Bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazanılması, bireylerin ilerleyen yaşamlarında daha güçlü bir sosyal ve kişisel alt yapıya sahip olmalarını sağlamaktadır. Özellikle ortaokul dönemi, bireylerin ergenlik süreciyle birlikte yaşam becerilerini kazanmaya başladıkları kritik bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Okullar, bu becerilerin kazandırılmasında temel bir eğitim ortamı olarak görev almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programları incelendiğinde problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi yaşam becerilerinin çeşitli derslerin kazanımları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda bu araştırma da ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine katkı sağlayacak öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu bölümde araştırmada kapsamında geliştirilen Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin evren ve örneklem özellikleri ile ölçek geliştirme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ortaokul öğrencilerine yönelik bir yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesine hazırlık olarak öncelikle konuya ilişkin alan yazın incelenmiştir. Ölçeğe ait maddelerin oluşturulmasında, ilgili yaşam becerilerinin temel özellikleri ve kapsamı dikkate alınarak, bu becerilerin ölçülmesine olanak tanıyacak şekilde maddeler yazılmıştır. Bu doğrultuda 61 taslak madde oluşturulmuştur. Oluşturulmuş olan taslak maddelerden her biri, belirli bir yaşam becerisini temsil edecek şekilde tasarlanmıştır. Taslak maddeler, uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiş; gerekli görülen durumlarda maddelerde düzeltme ve çıkarma işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Burdur ili merkezinde yer alan 10 ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 604 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubu, katılımcıların evrenden rastgele seçildiği ve her bireyin eşit katılım şansına sahip olduğu bir yöntem olan basit olasılıklı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu süreçte öncelikle Burdur ili merkezinde yer alan ortaokulların listesi İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Listede yer alan 24 ortaokuldan 10 tanesi rastgele yöntemle seçilmiştir. Seçilen bu 10 okulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri belirlenmiş ve öğrencilerin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu yöntemle, araştırma grubunun örneklemini, evreni temsil etme açısından dengeli bir şekilde oluşturulmuştur.

Ölçek uygulaması sırasında, 10 öğrenci birden fazla maddeyi boş bıraktığı için analizlerden çıkarılmış ve sonuç olarak toplam 594 öğrenciden elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve Doğrulamalı faktör analizi (DFA) için ayrı örneklem grupları oluşturulmuş, AFA için 364 öğrenci, DFA için ise 230 öğrenci verileri analize dahil edilmiştir. Bu süreçte, her iki analiz grubunun örneklem sayısı, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması için yeterli düzeyde tutulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmasına katılan katılımcılara ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcı Sayıları

Analiz Türü	Okul Sayısı	Cinsiyet		Toplam
		Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	
Açıklayıcı Faktör Analizi	10	197	167	364
Doğrulamalı Faktör Analizi	10	124	106	230

Etik Konular

Çalışma için bir üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 17.04.2024 tarihli ve 712412 protokol numaralı karar belgesi ile etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığının Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü'nden ölçme aracını uygulamak için izin başvurusunda bulunulmuş ve

gerekli onayların alınmasından sonra Burdur ili merkezinden seçilen ortaokullarda ölçek için veri toplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geliştirilme süreci detaylı olarak ele alınmıştır. Süreç kapsamında ilk olarak ölçeğin formatı belirlenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan taslak form deneme grubuna uygulanmış ve ölçeğin kapsam geçerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak, ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliği

Yaşam becerilerine ilişkin oluşturulmuş madde havuzundaki 61 madde, uzman görüşleri almak amacıyla hazırlanmış bir taslak forma karışık olarak yerleştirilmiş ve her bir madde için "her zaman", "genellikle", "bazen" ve "hiçbir zaman" seçenekleri eklenmiştir. Uzmanların görüşlerini toplamak için hazırlanan Uzman Değerlendirme Formu'nda, taslağın yanında her maddeye yönelik olarak "Uygun", "Uygun değil", "Uygun ancak düzeltilmeli" ve "Öneri/Açıklamalar" bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca, uzman değerlendirme formunda uzmanların taslak formu nasıl değerlendireceklerine ve kendilerinden nelerin beklendiğine ilişkin bir yönerge de yer almaktadır.

Uzman görüşüne sunulan form, sosyal bilgiler eğitimi, özel eğitim (üstün yetenekliler), ölçme ve değerlendirme alanlarından toplamda sekiz öğretim üyesi ve MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapan bir sosyal bilgiler öğretmeni tarafından cevaplanmıştır. Uzmanlara form e-posta yoluyla gönderilmiştir.

Uzman Değerlendirme Formu'nda yer alan görüşler tek tek incelenmiş ve Lawshe Tekniği (1975) ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Lawshe'nin 1975 yılında geliştirdiği bu teknik, bir ölçme aracındaki her bir maddenin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla uzman görüşlerinin alınmasını içermektedir. Bu tekniğin temel amacı, uzman grubunu oluşturan konu uzmanlarının her maddeyi ne derece gerekli bulduğunu ölçerek, eğitim, sağlık ve sosyal bilimler gibi çeşitli alanlarda içerik geçerliliğine yönelik sistematik bir doğrulama sağlamaktır (Jeldres, 2023; Ayre ve Scally, 2014). Lawshe Tekniği'nin uygulama süreci birkaç temel adımdan oluşmaktadır. İlk olarak, uzmanlardan oluşan bir uzman grubu oluşturulur ve bu gruptan her bir maddeyi "gerekli", "faydalı ama gerekli değil" ve "gerekli değil" gibi seçenekleri içeren bir ölçekte derecelendirmeleri istenir (Buckley vd., 2019). Bu çalışmada da Lawshe Tekniği'ne göre önce Uzman Değerlendirme Formu oluşturulmuş ve ardından oluşturulan uzman grubuna bu form gönderilmiştir. Uzman Değerlendirme Formu kullanılarak uzman görüşleri toplandıktan sonra maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmış ve ölçeğin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) belirlenmiştir.

Lawshe Tekniği kapsamında, uzmanların her bir maddeye yönelik görüşlerinden elde edilen puanlar kullanılarak maddelerin kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Her bir maddeye ilişkin KGO, aşağıdaki formül ile elde edilir. Bu formülde G, maddeyi "gerekli" olarak değerlendiren uzman sayısını, N ise toplam uzman sayısını ifade etmektedir (Lawshe, 1975):

$$KGO = [G / (N / 2)] - 1$$

Lynn (1986) ve Polit ve Beck (2006) çalışmalarına göre, uzman sayısına göre minimum kabul edilebilir KGİ değerleri farklılık göstermektedir. 3 ile 5 içerik uzmanı olduğunda, bir maddenin geçerli kabul edilebilmesi için KGİ değerinin 1.00 olması gerekmektedir. Bu durum, tüm uzmanların maddeyi uygun olarak değerlendirmesi gerektiğini gösterir. 6 ile 10 içerik

uzmanı ile yapılan değerlendirmelerde, bir maddenin geçerli kabul edilebilmesi için KGI değerinin en az 0.78 olması gerekmektedir. Bu durumda, madde geçerli sayılabilmesi için belirli bir çoğunluğun uygun bulmasını yeterli kabul etmektedir. Lawshe (1975)'nin KGO gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 2

Kapsam Geçerlilik Oranları (Lawshe, 1975)

Toplam Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri	Toplam Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.75	20	.42
9	.78	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

Tablo 2'de Lawshe'nin (1975) belirlemiş olduğu uzman sayısına göre KGO değerleri yer almaktadır. Yapılan bu çalışmada ölçek maddelerinin belirlenmesinde dokuz uzmandan görüş alınmıştır. Tablo 2'ye göre dokuz uzman sayısının KGO oranı 0.78'dir. Bu durumda her bir ölçek maddesinin KGO oranının 0.78'e eşit veya yüksek olması gerekmektedir. Aşağıda yer alan tablo 3, uzmanların 61 taslak ölçek maddesine ilişkin görüşlerine göre oluşturulan kapsam geçerlilik oranını göstermektedir:

Tablo 3*Taslak Ölçek Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları*

Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	KGO	Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	KGO	Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	KGO
1	9	0	1	22	9	0	1	43	9	0	1
2	9	0	1	23	7	2	.56	44	9	0	1
3	9	0	1	24	8	1	.78	45	9	0	1
4	8	1	.78	25	8	1	.78	46	9	0	1
5	9	0	1	26	9	0	1	47	8	1	.78
6	9	0	1	27	9	0	1	48	9	0	1
7	8	1	.78	28	9	0	1	49	9	0	1
8	8	1	.78	29	8	1	.78	50	8	1	.78
9	9	0	1	30	8	1	.78	51	9	0	1
10	9	0	1	31	9	0	1	52	9	0	1
11	9	0	1	32	9	0	1	53	9	0	1
13	9	0	1	34	9	0	1	54	9	0	1
14	8	1	.78	35	9	0	1	55	9	0	1
15	9	0	1	36	9	0	1	56	9	0	1
16	9	0	1	37	9	0	1	57	9	0	1
17	6	3	.33	38	7	2	.56	58	9	0	1
18	9	0	1	39	9	0	1	59	9	0	1
19	9	0	1	40	9	0	1	60	9	0	1
20	8	1	.78	41	9	0	1	61	9	0	1
21	9	0	1	42	9	0	1				

Tablo 3'e göre, taslak ölçek formunda yer alan maddelerin KGO değerlerinin 0.33 ile 1.00 arasında değiştiği görülmektedir. Lawshe'nin belirlediği minimum KGO değerleri tablosu (tablo 2) ile kıyaslandığında, dokuz uzman görüşüne dayanan değerlendirmelerde her bir maddenin minimum KGO değerinin 0.78 veya daha yüksek olması gerekmektedir. Buna göre, 17., 23. ve 38. maddelerin KGO değerleri 0.78'in altında kalarak gerekli düzeyde kapsam geçerliliği sağlamamıştır. Bundan kaynaklı olarak bu 3 madde taslak dışı bırakılmıştır. Ölçeğin toplam KGİ değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, taslak ölçeğin genel olarak kapsam geçerliliğine sahip olduğunu ifade eder. Çalışmadaki KGİ değeri, ölçek maddelerinin büyük oranda kabul gördüğünü ve geçerliliğinin uzman değerlendirmelerine dayanarak güvence altına alındığını ortaya koymaktadır.

Taslak Ölçeğin Deneme Grubuna Uygulanması

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla veri toplama öncesinde, ölçeğin son hali üzerinde biçimsel düzenlemeler yapılmıştır. Kenarlıklar, satır aralıkları ve yazı tipi boyutları gibi teknik detaylar düzenlenmiş ve ortaokul öğrencilerine yönelik bir yönerge eklenmiştir. Ölçeğin uygulanabilirliğini, anlaşılabilirliğini ve tamamlanma süresini değerlendirmek amacıyla asıl

çalışmada yer almayacak bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileriyle pilot bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında toplam 30 öğrenciye, 58 maddeden oluşan taslak ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin ortalama 8 dakikada tamamlandığı belirlenmiştir.

Pilot çalışma sırasında öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı maddelerin ifadeleri daha anlaşılır hale getirilmiş, ancak hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından ölçek 58 madde ile AFA için veri toplamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği

AFA yapılmadan önce veri setinin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Bartlett Testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi yapılmıştır. Kaiser ve Derflinger (1990), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi'nde 0.50 değerinin alt sınır olarak kabul edilmesi gerektiğini ve KMO değeri 0.50'nin altında olduğunda veri setinin faktör analizi için uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu durum kaynaklı olarak Bartlett Testi'nin anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0.50'den büyük olması beklenir. Tablo 4'te KMO ve Bartlett Testi'nin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

KMO Testi ve Bartlett Testi

Test	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi	0.850
Bartlett's Testi	Ki-kare 1600.959
	Anlamlılık (Sig.) 0.000

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre, KMO değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde, ki-kare ($X^2=1600.959$; $p<.001$) değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Kaiser ve Derflinger, 1990). Bu verilere bakılarak faktör analizine devam edilmiştir. Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0.50'den büyük olması beklenir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin faktör yapısını incelemek amacıyla 364 ortaokul 6. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Büyüköztürk'e (2024) göre, AFA, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörleri belirlemeye yönelik bir işlemdir. Bu yöntemde amaç, faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansı veya ortak faktör varyansını maksimize etmektir. Elde edilen veri setinin AFA için uygun olduğu belirlendikten sonra faktör analizi belirli ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öz değeri 1.000'den büyük olan bileşenler faktör olarak kabul edilmiştir (Çokluk vd., 2016). Ayrıca bir maddenin bir faktörde yer alabilmesi için madde faktör yükü değerinin en az 0.32 olması gerektiği kabul edilmiştir (Çokluk vd., 2016). Bunun yanı sıra, birden fazla faktör altında yer alan ve faktör yükleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu maddeler bulanık madde olarak tanımlanmış ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2024). AFA ve varimax döndürme sonucunda elde edilen yapı, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve maddelerin toplam korelasyon değerleri aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Maddelerin Toplam Korelasyon Değerleri

FAKTÖRLER						
Madde No.	F1 Eleştirel ve Analitik Düşünme	F2 Duygusal Yönetim ve İletişim	F3 Yaratıcılık ve Problem Çözme	F4 Öz farkındalık ve Kişilerarası İlişkiler	F5 Empati ve Anlayış	Madde Toplam Korelasyon Değerleri
Madde 30	0.681					,528
Madde 11	0.633					,554
Madde 24	0.614					,496
Madde 23	0.606					,496
Madde 16	0.542					,387
Madde 10	0.444					,512
Madde 50	0.403					,548
Madde 42		0.671				,613
Madde 38		0.594				,502
Madde 52		0.582				,599
Madde 57		0.563				,612
Madde 58		0.540				,373
Madde 33		0.516				,502
Madde 15			0.694			,325
Madde 29			0.672			,355
Madde 26			0.626			,576
Madde 3			0.497			,368
Madde 44			0.485			,643
Madde 6				0.591		,456
Madde 55				0.532		,406
Madde 48				0.503		,433
Madde 46				0.494		,506
Madde 18				0.477		,418
Madde 39				0.446		,314
Madde 56				0.437		,507
Madde 7					0.754	,621
Madde 9					0.667	,553
Madde 22					0.529	,459
Madde 34					0.510	,545
Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları						
Açıklanan Kümülatif Varyans	%21.217	%27.242	%32.505	%37.568	%42.419	

AFA sonucunda, faktör ağırlıkları düşük veya faktör yapısına uygun olmadığı için Madde 1, Madde 2, Madde 4, Madde 5, Madde 8, Madde 12, Madde 13, Madde 14, Madde 17, Madde 19, Madde 20, Madde 21, Madde 22, Madde 25, Madde 27, Madde 28, Madde 31, Madde 35, Madde 36, Madde 37, Madde 40, Madde 41, Madde 43, Madde 45, Madde 47, Madde 49, Madde 51, Madde 53 ve Madde 54 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler, faktör yüklerinin 0,40'ın altında olması veya birden çok faktöre yüklenmesi nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler, ölçeğin faktör yapısına katkı sağlamadığı için ölçek daha temiz ve tutarlı bir hale getirilmiştir. Bu işlem sonucunda, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği artırılmıştır. Daha sonra yapılan analizlere göre, ölçek, toplam varyansın %42,419'ı açıklayan 5

faktörden oluşmaktadır. Henson ve Roberts (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal bilim araştırmalarında en az %40 oranında açıklanan toplam varyansın yaygın bir ölçüt olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Özellikle insan davranışı veya psikoloji gibi karmaşık sistemlerin incelendiği sosyal bilimlerde, %40 ile %50 arasındaki varyans açıklaması düşük olarak değerlendirilmemektedir. Bu durum, veri setindeki yüksek karmaşıklık düzeyine işaret edebilir (Peterson, 2000). Ölçeğin faktörleri isimlendirilirken yaşam becerilerine ilişkin kuramsal bilgiler göz önünde bulundurularak ve her bir faktörün altında bulunan maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak isimlendirilmiştir. AFA sonucu incelendiğinde ölçeğin 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler ve ilgili maddeler şu şekilde sıralanmıştır: Eleştirel ve Analitik Düşünme faktöründe 30, 11, 24, 23, 16, 10 ve 50 numaralı maddeler yer almaktadır. Duygusal Yönetim ve İletişim faktöründe 42, 38, 52, 57, 58 ve 33 numaralı maddeler bulunmaktadır. Yaratıcılık ve Problem Çözme faktörü 15, 29, 26, 3 ve 44 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Öz Farkındalık ve Kişilerarası İlişkiler faktörü 6, 55, 48, 46, 18, 39 ve 56 numaralı maddeleri içermektedir. Son olarak, Empati ve Anlayış faktöründe 7, 9, 22 ve 34 numaralı maddeler yer almaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon değerleri ,614 ile ,314 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2024) madde toplam korelasyon değerlerinin en az ,30 olması gerektiğini belirtmektedir. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde AFA sonrası 5 faktörden oluşan 29 maddeli yapı ortaya çıkmıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

AFA sonucu ortaya çıkan yapıyı doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA için 230 ortaokul 6. sınıf öğrencisinden toplanan veriler kullanılmıştır. DFA yapılırken IBM AMOS kullanılmış ve elde edilen modelin uygunluğu; X^2/sd , RMSEA, GFI, AGFI, SRMR, ve CFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir.

Tablo 6

DFA Sonuçları

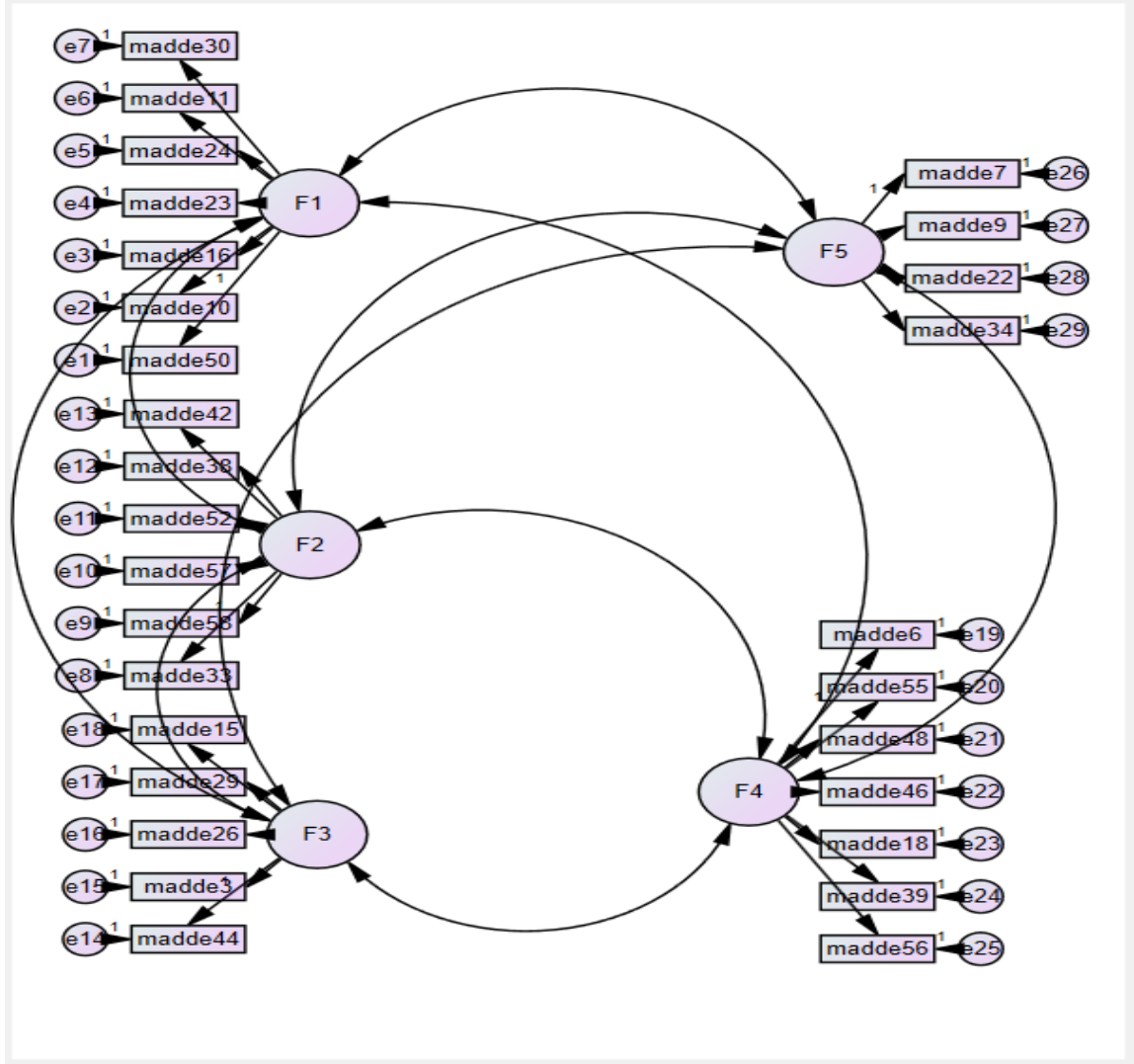
Uyum Ölçütü	Değer	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Referans
X^2/sd	1,482	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	Kline, 2011
RMSEA	0,036	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	Browne ve Cudeck, 1993
GFI	0,910	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	Baumgartner ve Homburg, 1996 Bentler, 1980
AGFI	0,891	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003
SRMR	0,042	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	Browne ve Cudeck, 1993
CFI	0,904	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	Baumgartner ve Homburg, 1996 Bentler, 1980

Tablo 6 incelendiğinde incelenen değerlerin (X^2/sd , RMSA, GFI, AGFI, RMR, CFI) mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. DFA sonucu elde edilen veriler sonucunda yaşam becerileri ölçeğinin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Ölçeğin DFA sonucunda gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere ve hata varyanslarına şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1

DFA Sonucu



Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi

Yaşam becerileri ölçeğinin kapsam ve yapı geçerliklerinin sağlanmasının ardından ölçeğin güvenirlik analizine geçilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde yaygın olarak Cronbach's Alpha analizi kullanılmaktadır (Tavakol ve Dennick, 2011). Özellikle psikolojik özelliklerin ölçülmesinde, ölçeklerin güvenilir olup olmadığının belirlenmesinde "Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı" önemlidir (Kılıç, 2016). Maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan Cronbach's Alpha katsayısı, ölçekte bulunan maddelerin homojen yapısını açıklamak veya sorgulamak üzere kullanılır. Cronbach's Alpha katsayısı yüksek olan ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlı bir o kadar da aynı özelliği ölçen maddelerden meydana geldiği yorumu yapılır. Cronbach's Alpha katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin homojenliğini değerlendirmek veya sorgulamak amacıyla kullanılır (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Alanyazına göre, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlendirildiğinde, 0,4 ile 0,6

aralığının düşük, 0,6 ile 0,8 aralığının oldukça güvenilir, 0,8 ile 1,0 aralığının da yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir. (Yaşar, 2014; Kılıç, 2016; Uzunsakal ve Yıldız, 2018; Alpar, 2022; Karagöz, 2023).

Tablo 7

Cronbach Alpha Analizi Sonuçları

Boyut	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı
Eleştirel ve Analitik Düşünme	,754
Duygusal Yönetim ve İletişim	,796
Yaratıcılık ve Problem Çözme	,719
Öz farkındalık ve Kişilerarası İlişkiler	,748
Empati ve Anlayış	,677
Toplam	,923

Cronbach's Alpha analizi sonucu ulaşılan değer, tablo 7'de görüldüğü gibi ,923 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre ölçek yüksek güvenilirliktedir. Akbulut (2010)'a göre, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı madde sayısına duyarlı olduğundan, maddeler arası korelasyonun incelenmesi önemlidir. Bu doğrultuda, ölçme aracındaki her bir boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, ölçekte yer alan tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ölçeğin iç tutarlılığı da sağlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği için test tekrar test yönteminden de yararlanılmıştır. Test tekrar test yöntemi, bir ölçüm aracının aynı katılımcılar üzerinde belirli bir zaman aralığında tekrar uygulanması ile ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemle elde edilen iki ölçüm arasındaki korelasyon, ölçeğin güvenilirliği hakkında önemli bir gösterge sunar (Sonawane vd., 2008). Ölçümler arasında belirlenen zaman aralığı, yöntemin doğruluğu açısından önemli bir faktördür. Çok kısa bir zaman aralığı test-pratik etkilerine yol açabilirken, çok uzun bir süre değişkenliklere neden olabilir (Polit, 2014). Bu nedenle, ölçülen davranış ve hedef kitleye uygun bir zaman aralığı belirlemek gereklidir. Araştırmalar, dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2024). Bununla birlikte, ölçeğin ölçmek istediği kavramın zamana bağlı olarak değişkenlik göstermemesi, yöntemin en büyük zorluklarından biridir. Araştırmacılara, ölçek maddelerinin zamanla tutarlılığını inceleyerek daha güvenilir ölçekler geliştirmesi önerilmektedir (Boateng vd., 2018). Bu çalışmada, ölçek 24 gün arayla bir ortaokulun 6. sınıflarında bulunan 60 öğrenciye iki kez uygulanmıştır. İki ölçüm arasındaki korelasyon, Pearson Korelasyon Katsayısı ile değerlendirilmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesini ölçer ve -1 ile +1 arasında değer alır. Bu katsayı, ilişkinin yönünü ve gücünü değerlendirmek için önemli bir ölçüttür (Schober vd., 2018). Pearson Korelasyon Katsayısının hesaplanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve SPSS yazılımı kullanılarak Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar, katsayının 0.767 olduğunu ortaya koymuştur. Pearson Korelasyon Katsayısı için 0.70'in üzerindeki değerler, ölçme aracının güvenilirliğini destekler nitelikte kabul edilmektedir. Katsayı değeri +1'e yaklaştıkça ölçme aracının güvenilirliği artarken, düşük ya da 0'a yakın bir değer güvenilirlik açısından sorun olduğunu gösterir (Alpar, 2022).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yaşam becerileri, bireylerin yaşamları süresince karşılaştıkları birtakım durumlara karşı doğru kararlar verebilmesini sağlayan becerilerdir. WHO'nun belirlediği yaşam becerileri, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, empati, öz farkındalık, kişilerarası ilişkiler, duygularla baş etme ve stresle baş etme becerilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir ölçek geliştirmektir. Buradan yola çıkılarak ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği yaşam becerilerinin hepsini temsil eden maddeler havuza eklenmiş ve her beceriyi temsil eden maddelerin ölçek içerisinde yer almasına dikkat edilmiştir. Madde havuzu oluşturulmasının ardından kapsam geçerliliğini sağlamak için çalışmalar yapılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması sonrası yapı geçerliliğine geçmeden önce taslak ölçek pilot çalışmaya götürülmüştür. Ardından yapı geçerliliği için AFA, AFA sonuçlarına göre de DFA yapılmıştır. DFA sonrası ise ölçeğin güvenirlik çalışması yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin sonucunda eleştirel ve analitik düşünme, duygusal yönetim ve iletişim, yaratıcılık ve problem çözme, öz farkındalık ve kişilerarası ilişkiler ve empati ve anlayış boyutlarından oluşan 29 maddelik 4'lü likert tipi bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelendiğinde hedef kitlesi farklı olan yaşam becerileri ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir. Özmete (2008) ve Garcia (2021), gençlere yönelik yaşam becerileri ölçekleri geliştirmiştir. Vrande (2009), ergenlere yönelik bir yaşam becerileri ölçeği hazırlamıştır. Chauan (2016) ise öğretmen adaylarına yönelik bir yaşam becerileri ölçeği geliştirmiştir. Bolat ve Balaman (2017), üniversite öğrencilerine yönelik bir yaşam becerileri ölçeği oluşturmuştur. Şimşek (2019) ise Kobayashi vd. (2013) tarafından geliştirilen yaşam becerileri ölçeğini Türkçe'ye uyarlamıştır. Genç ve Karaman (2019) üniversite öğrencilerine yönelik yaşam becerileri ölçeği, Kutsal ve Nazlı (2021) lise öğrencilerine yönelik yaşam becerileri ölçeği, Erduran Avcı ve Korur (2022) ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik yaşam becerileri ölçeği geliştirmişlerdir. Bunların dışında yapılan diğer yaşam becerileri ölçek çalışmalarında doğrudan belli bir temaya yönelim söz konusudur. Kadish vd. (2001) çocuk suçlular, Kennedy vd. (2014) dezavantajlı çocuk ve gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeklerini geliştirmişlerdir. Bu çalışmada geliştirilen yaşam becerileri ölçeğinin doğrudan ortaokul öğrencilerini hedef kitlesi olarak alması bakımından diğer yaşam becerileri ölçeklerinden ayrıldığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olan bu yaşam becerileri ölçeği, ortaokul öğrencilerine ilişkin olarak yapılacak çeşitli araştırmalarda kullanılabilir. Geliştirilen ölçek farklı örneklem gruplarına uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrar edilebilir. Ayrıca ölçek, ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyini belirlemek üzere de kullanılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar bu araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalar SPSS çözümleri* (1. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alpar, R. (2022). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik: SPSS'de çözümleme adımları ile birlikte*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, J. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>.
- Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Boateng, G., Neilands, T., Frongillo, E., Melgar-Quinonez, H. & Young, S. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bolat, Y. (2021). Yaşam becerilerinin kavramsal boyutu. Y. Bolat (Ed.), *Yaşam becerileri eğitimi içinde* (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* içinde (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Buckley, L., Gilbert, G. E. & Bauman, E. B. (2019). Psychometric testing of a checklist for procedural training of peripheral intravenous insertion. *Advances in Simulation*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s41077-019-0092-y>
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Büyüköztürk, Ş. ve Şekercioğlu, G. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buvaneswari, R. ve Sylvia, J. (2018). Life skills and nursing. *International Journal of Psychiatric Nursing*, 4, 104-107. <https://doi.org/10.5958/2395-180X.2018.00027.0>
- Chauhan, S. (2016). Effectiveness of a life skills programme on teacher trainees. *International Multidisciplinary e-Journal*, 5(4), 90-98.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization). (1993). *Life skills education in schools* (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1). World Health Organization.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization). (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Pt. 3, Training Workshops for the Development and Implementation of Life Skills Programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 B. Rev. 1). Geneva: World Health Organization.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization). (1997). *Life skills education for children and adolescents in school: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. http://www.searo.who.int/entity/mental_health/documents/who-mnh-psf93.7arev2.pdf?ua=1
- Erawen, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research*, 47(2), 169-186.
- Erduran Avcı, D. & Korur, F. (2022). Evaluation of the life skills of students in adolescence: Scale development and analysis. *Journal of Science Learning*, 5(2), 226-241. <https://doi.org/10.17509/jsl.v5i2.41071>
- García-Alba, L., Postigo, Á., Gullo, F., Muñiz, J. & Del Valle, J. F. (2021). PLANEIA Independent Life Skills Scale: Development and validation. *Psicothema*, 33(2), 268-278. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.450>

- Genç, A. ve Karaman, F. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (7), 656-669.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*.
- Hodge, K., Danish, S. & Martin, J. (2013). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125-1152. <https://doi.org/10.1177/0011000012462073>
- Janacek, K., Fiser, J. & Németh, D. (2012). The best time to acquire new skills: age-related differences in implicit sequence learning across the human lifespan.. *Developmental science*, 15 4, 496-505 . <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01150.x>.
- Kacker, P. & Chhadva, D. (2013). Effectiveness of life skill education on adolescents. *International Journal of Research in Education Methodology*, 3, 213-220. <https://doi.org/10.24297/ijrem.v3i1.3962>
- Kadish, T. E., Glaser, B. A., Calhoun, G. B. & Ginter, E. J. (2001). Identifying the developmental strengths of juvenile offenders: Assessing four life-skills dimensions. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 21, 85-95.
- Karagöz, Y. (2023). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaiser, H. F. & Derflinger, G. (1990). Some contrasts between maximum likelihood factor analysis and alpha factor analysis. *Applied Psychological Measurement*, 14(1), 29-32. <https://doi.org/10.1177/014662169001400103>
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L. & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 197-210.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kobayashi, M., Gushiken, T., Ganaha, Y., Sasazawa, Y., Iwata, S., Takemura, A., Fujita, T., Asikin, Y. & Takakura, M. (2013). Reliability and validity of the Multidimensional Scale of Life Skills in Late Childhood. *Education Sciences*, 3(2), 121–135. <https://doi.org/10.3390/educsci3020121>
- Kurtdede-Fidan, N. ve Aydoğdu, B. (2018). Life skills from the perspectives of classroom and science teachers. *The International Journal of Progressive Education*, 14, 32-55. <https://doi.org/10.29329/IJPE.2018.129.4>
- Kutsal, D. ve Nazlı, S. (2021). Yaşam Becerileri Ölçeği-Lise Formu'nun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1310-1326.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology/Berrett-Koehler Publishers*.
- Lehr, C. A., Hanson, A., Sinclair, M. F. & Christenson, S. L. (2003) Moving beyond dropout prevention towards school completion, *School Psychology Review*, 32, 342–364.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. J., Hannan, P. J., Haines, J. & Story, M. (2006) Does bodysatisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and healthbehaviors in adolescent females and males, *Journal of Adolescent Health*, 39, 244–251.
- Ngang, T., Yie, C. & Shahid, S. (2015). Quality teaching: relationship to soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934-1937. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.649>
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Millî Eğitim*, 36(177), 258–270.
- Peterson, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261-275. <https://doi.org/10.1023/A:1008191211004>
- Pincus, D. & Friedman, A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 223-240. <https://doi.org/10.1007/s10567-004-6087-8>

- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Polit, D. F. (2014). Getting serious about test–retest reliability: A critique of retest research and some recommendations. *Quality of Life Research*, 23, 1713-1720.
- Jeldres, M., Diaz Costa, E. & Faouzi Nadim, T. (2023). A review of Lawshe's method for calculating content validity in the social sciences. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1271335>
- Ronkainen, N. J., Aggerholm, K., Ryba, T. V. & Allen-Collinson, J. (2020). Learning in sport: From life skills to existential learning. *Sport, Education and Society*, 26(2), 214-227. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1712655>
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schober, P., Boer, C. & Schwarte, L. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126, 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Sonawane, H. P., Khalache, P. G., & Gaikwad, J. H. (2008). Construction of scale to measure the impact of development and welfare programmes carried out by BAIF on the respondent beneficiaries. *Agriculture Update*, 3(3&4), 402–408.
- Şimşek, N. (2019). Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 261–270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2504>
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Ulfatin, N., & Mukhadis, A. (2017). Personal values and social skills student MTS and its development in curriculum and school program. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Education and Multimedia Technology* (pp. 39-43). <https://doi.org/10.2991/coema-17.2017.39>
- Vranda, M. N. (2009). Development and standardization of life skills scale. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 25(1-2), 17-28.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 59-75.
- Uzunsakal, E., ve Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.

Extended Abstract

Introduction

Life skills are fundamental abilities that enable individuals to navigate the complexities of modern life, adapt to societal changes and deal effectively with personal challenges. The rapid pace of social, economic and technological development has highlighted the importance of equipping individuals with essential life skills. These skills are defined as adaptive and positive behaviours that enable individuals to cope effectively with daily demands and challenges. Life skills encompass a wide range of competencies such as critical thinking, emotional regulation, decision-making, communication and problem solving, which together contribute to personal well-being and effective societal functioning.

Educational institutions have a critical responsibility to cultivate these skills in young people. Childhood and adolescence are crucial periods for the acquisition of basic life skills, as the experiences and knowledge gained during these periods have a significant impact on an individual's future behaviour and success. Recognising this importance, many education systems around the world have integrated the development of life skills into their curricula to prepare students for the complexities of adult life.

In Turkey, the emphasis on life skills education has increased over the past decade, with various programmes and initiatives introduced to address the developmental needs of students. However, the lack of a comprehensive and age-specific assessment tool has posed a challenge in evaluating the effectiveness of these initiatives. To address this gap, the present study aims to develop a valid and reliable scale specifically designed to measure the life skills of secondary school students. By focusing on middle school students, who are at a critical juncture in their cognitive, emotional and social development, this research aims to provide educators and policy makers with a practical tool for assessing and improving students' competencies.

The research questions guiding this study are

1. What are the essential components of life skills relevant to secondary school students?
2. How can these components be effectively measured using a psychometrically sound scale?
3. To what extent is the developed scale valid and reliable for assessing the life skills of secondary school students?

Methodology

The study used a systematic and multi-stage approach to develop the Life Skills Scale for Secondary School Students. The methodology included the following key steps

Literature review and item pool construction: A thorough review of the literature was conducted to identify the core dimensions of life skills as outlined by the World Health Organization (WHO) and other relevant studies. These dimensions included critical thinking, problem solving, emotional regulation, self-awareness, empathy and interpersonal communication. Based on these dimensions, an initial pool of 61 items was created. Each item was designed to reflect specific competencies within these dimensions, ensuring comprehensive coverage of the concept.

Expert validation: The draft items were subjected to expert evaluation to establish content validity. A panel of nine experts, including academics in education, special education and measurement, as well as practicing teachers, reviewed the items for clarity, relevance and representativeness. Using the Lawshe method, content validity ratios (CVR) were calculated for each item. Items with a CVR below the threshold of 0.78 were excluded from the scale, resulting in a refined pool of 58 items.

Pilot study: A pilot study was conducted with 30 middle school students to test the comprehensibility and feasibility of the scale. Students were asked to complete the scale and provide feedback on the clarity of the items and the overall format. Minor revisions were made based on their feedback to ensure that the scale was age appropriate and easy to understand.

Sample and data collection: The main data collection involved 604 students from 10 secondary schools in Burdur, Turkey. A stratified random sampling method was used to ensure a representative sample. The data was divided into two subsets: 364 students for exploratory factor analysis (EFA) and 230 students for confirmatory factor analysis (CFA).

Data Analysis: Exploratory factor analysis (EFA): EFA was conducted to identify the underlying factor structure of the scale. Items with low factor loadings (<0.40) or cross-loadings were removed.

Confirmatory factor analysis (CFA): CFA was used to validate the factor structure obtained from EFA. Goodness of fit indices such as RMSEA, CFI, GFI and AGFI were used to assess the adequacy of the model.

Reliability analysis: Cronbach's alpha coefficients were calculated for each factor and the total scale to determine internal consistency. Test-retest reliability was also assessed with a subset of 60 students.

The final scale consisted of 29 items grouped into five factors:

Critical and analytical thinking: This factor included items that assessed students' ability to analyse situations, evaluate alternatives and make informed decisions.

Emotional Regulation and Communication: Items in this factor measured students' ability to manage emotions effectively and to communicate constructively with others.

Creativity and Problem Solving: This factor focused on innovative thinking and the ability to resolve conflicts or challenges.

Self-awareness and interpersonal relationships: Items assessed self-reflection, self-esteem and the ability to build positive relationships.

Empathy and understanding: This factor measured students' ability to understand and respect the perspectives and feelings of others.

Key findings from the data analysis were as follows:

EFA revealed a clear 5-factor structure that explained 42.42% of the total variance.

The CFA confirmed the factor structure with good fit indices (e.g. RMSEA = 0.036, CFI = 0.904).

Cronbach's alpha coefficients for the five factors ranged from 0.677 to 0.796, with an overall reliability of 0.923, indicating high internal consistency.

Test-retest reliability yielded a correlation coefficient of 0.767, further supporting the stability of the scale over time.

Results and Discussion

The development of the Life Skills Scale for Secondary School Students addresses a critical gap in the literature by providing a valid and reliable tool for assessing life skills in this age group. The multidimensional structure of the scale reflects the complexity of life skills and their relevance to students' everyday lives. The results emphasise the importance of integrating life skills education into school curricula, particularly during middle school, in order to prepare students for the demands of adulthood.

A notable contribution of this study is its focus on middle school students, a population often overlooked in existing life skills research. By targeting this group, the scale provides valuable insights into the developmental needs of adolescents and offers practical applications for educators and policymakers. The study also highlights the need for ongoing validation of the scale across different populations and contexts to ensure its generalisability and applicability.

Limitations of the study include its reliance on a single geographic region and the exclusion of external variables that may influence life skills development, such as family background or extracurricular activities. Future research could address these limitations by exploring the use of the scale in longitudinal studies and intervention programmes.

Contribution of researchers

All authors contributed equally to the design, data collection, analysis and interpretation of the study.

Conflict of interest statement

The authors declare that they have no conflicts of interest in the conduct or reporting of this study.



DOI: 10.18039/ajesi.1615317

Benefit from Family in Cultural Heritage Education According to Social Studies Teachers¹

Elif INANLI², HaticeTÜRE³

Date Submitted: 08.01.2025

Date Accepted: 14.06.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

Cultural heritage includes cultural elements that people have created, accumulated and transferred to future generations from past to present. Taught in primary and secondary schools, the social studies course covers subjects related to cultural heritage over a broad range of content and remains as one of the basic courses in which cultural heritage education will be carried out while family, which is the very first institution where we obtain our knowledge about culture, is also an important resource that can be used in cultural heritage education within the scope of social studies course. This research aims to reveal the opinions and experiences of social studies teachers regarding family participation in cultural heritage education in the social studies course. Basic qualitative research design was adopted in the study. Participants of the study consisted of twenty social studies teachers working in secondary schools in Eskisehir in the 2021-2022 educational year. The research data were collected using semi- structured interview technique and analysed through deductive analysis. As a result of the research, social studies teachers ensuring family participation in cultural heritage education for teachers, students and families it turned out that they were of the opinion that there would be various benefits. Moreover, it has also been revealed that social studies teachers' think that it will have various benefits for teachers, students and families, and will contribute to the creation of an effective and fun learning environment. Social studies teachers have stated that they do various activities in and out of school with the participation of families for cultural heritage education. In line with the results obtained from the research, it can be recommended to create awareness among families and teachers about ensuring family participation in cultural heritage education in social studies course and to carry out practical researches by ensuring family participation in cultural heritage education in social studies course.

Keywords: cultural heritage, family participation, social studies

Cite: İnanlı, E. & Türe, H. (2025). Benefit from family in cultural heritage education according to social studies teachers. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 553-592. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1615317>



¹This study is derived from the first author's master's thesis and was presented as an oral presentation at the International Education Congress/EDUCONGRESS 2023.

² Administrative Secretary, Beykoz University, School of Vocational Studies, Türkiye, elif.inanli.92@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2533-304X>

³ Assoc. Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Türkiye, haticeture@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3118-2997>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 29.06.2021 and issue number 80561



DOI: 10.18039/ajesi.1615317

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Miras Eğitiminde Aileden Yararlanma¹

Elif İNANLI², Hatice TÜRE³

Gönderim Tarihi: 08.01.2025

Kabul Tarihi: 14.06.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Kültürel miras geçmişten günümüze insanların oluşturduğu, biriktirdiği ve gelecek nesillere aktardığı kültürel unsurları kapsamaktadır. İlkokul ve ortaokulda okutulan içeriğinde geniş biçimde kültürel mirasa yönelik konulara yer verilen sosyal bilgiler dersi kültürel miras eğitimi gerçekleştirilecek temel derslerden biridir. Kültüre ilişkin bilgilerin ilk edinildiği kurum olan aile sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen kültürel miras eğitiminde yararlanılabilecek önemli bir kaynaktır. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 öğretim yılında Eskişehir iline bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler tümdengelim analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere çeşitli yararları olacağı, etkili ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşmasına katkı sağlayacağı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitimine yönelik ailelerin katılımıyla okulda ve okul dışında çeşitli etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanması konusunda aileler ile öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanarak uygulamaya dayalı araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: aile katılımı, kültürel miras, sosyal bilgiler

Atıf: İnanlı, E. & Türe, H. (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel miras eğitiminde aileden yararlanma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 553-592. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1615317>

¹Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup International Education Congress/EDUCONGRESS 2023'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Yükseköğretim Sekreteri, Beykoz Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Türkiye, elif.inanli.92@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2533-304X>

³ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, haticeture@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3118-2997>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 29.06.2021 tarih ve 80561 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Toplumların değerlerini, inançlarını, geleneklerini, göreneklerini, yaşam ve davranış biçimlerini yansıtan kültür, toplumda birlik ve bütünlük sağlayan en temel ve önemli bir unsurdur. Türk Dil Kurumu tarafından kültür “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Geçmiş, bugün ve geleceği birbirine bağlayarak toplumların sürekliliğini sağlayan ve bireylerin kimlik gelişimini etkileyen kültür, (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP], 2020) insan topluluklarının birbirleri ile ilişkileri ve doğa ile mücadelesi sonucunda elde ettiği maddi ve manevi kazanımlar şeklinde de ifade edilmektedir (Avcıkurt, 2015). Toplumun hafızasını oluşturan unsurları içeren kültürel miras, “atalarımızdan miras olarak bugüne kadar gelmiş olan bireysel ve toplumsal anlam yükleyerek korumayı seçtiğimiz, insanoğlunun iletişiminin ve davranışının eserleri ve ifadeleridir” (Hereduc, 2005). Kültürel mirasa yönelik unsurlar toplumların inançları, yaşam biçimleri, gelenek ve görenekleri gibi çoğu konuda geçmişte yaşamış toplumlarla ilgili bilgi sahibi olunmasını sağlamakta ve toplumların geleceğine ışık tutmaktadır (Sezer, 2017). Kültürel miras; bu bakımdan gelecek nesillere aktarılacak daima korunması ve sürdürülmesi gereken önemli unsurları içinde barındırmaktadır (Çulha Özbaş, 2009). Kültürel miras, geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurulmasını sağlamakta ve bir değer niteliği taşıyarak insanların yaşamını zenginleştirmektedir (İstanbul Proje Koordinasyon Birimi [İPKB], 2014). Kültürel mirasın devamlılığı, gelecek nesillere eğitim ile aktarılacak sağlanmaktadır (Kafesoğlu, 2007). Başka bir ifade ile kültürel birikimin ve kültürel miras unsurlarının gelecek nesillere aktarılması kültürel miras eğitimi ile gerçekleştirilmektedir.

İlkokul ve ortaokulda okutulan, içeriğinde geniş bir biçimde kültürel mirasa yönelik konulara yer verilen sosyal bilgiler dersi, etkili bir biçimde kültürel miras eğitimi gerçekleştirilecek temel derslerden biridir. Sosyal bilgiler dersi içeriğinin kültüre ilişkin zengin bilgiler sunan antropoloji, tarih, sosyoloji, coğrafya gibi sosyal bilimlere ait konulardan oluşması, dersin kültürel miras eğitime yönelik önemini ortaya koymaktadır. Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Türk kültürü ve tarihini oluşturan temel öğelerin öğrencilere kavratılarak millî bilinç oluşturulması, kültürün korunması ve gelecek nesillere taşınmasının önemi vurgulanırken (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile “*Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarını, Türk tarihini, kültürünü, millî ve manevi değerlerimizi bilen ve yaşayan ortak kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda sorumluluk sahibi bireyler olmaları*” amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen kültürel miras eğitimi ile öğrenciler, yaşadıkları çevrenin tarihsel geçmişi ve önemi konusunda bilgi ve farkındalık kazanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenmelerin somutlaştırılmasında ders dışı etkinliklerle öğretim sürecinin zenginleştirilmesi önemli görülmektedir (Çepni ve Kılcan, 2019). Aileler çocukların kültüre ve kültürel mirasa ilişkin bilgi edindiği ilk kaynaklar olup evde, okulda ve okul dışında çeşitli uygulamalarla kültürel miras eğitiminde çocuklarının öğrenme süreçlerine katkı sağlayabilmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Bu bakımdan aileler tarafından çocukların kültürel miras eğitiminde desteklenmesi önemlidir. Nitekim okulda öğrenilenlerin evde desteklenmesi, öğrenmenin sürdürülebilirliği ve kalıcılığı bakımından önemli görülmektedir (Öztürk vd., 2021). Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde kalıcı öğrenmelerin sağlanması için öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması

gerekliliği ifade edilmiştir (Ferguson ve Pye, 2004). Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde ailelerden yararlanılmasına ve kültürel miras eğitimine ailelerin katılımıyla gerçekleştirilebilecek farklı uygulamalara yer verilmesi gerekliliği alanyazında vurgulanmaktadır (Özdemir, 2019; Türe, 2022).

Problem Durumu

Küreselleşmeyle birlikte bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumların sahip olduğu kültürel zenginliklerin yavaş yavaş unutulmasına sebep olmaktadır. Bu durumda kültürel bir tek tipleşme yaşanması durumu ile karşı karşıya kalınmaktadır (Çulha Özbaş, 2009). Ayrıca teknolojinin hızla ilerlemesi erken yaşta kültürel kimlikleri oluşturan çocukların kendi kültürünü öğrenmesini ve içselleştirmesini etkilemektedir (Biricik, 2022). Bu bağlamda kültürel mirasın eğitim ile gelecek kuşaklara aktarılması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Haddad, 2014). İnsanların yaşadıkları süre içerisinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak geliştirdikleri ve gelecek nesillere aktararak kalıcılıklarını sağladıkları maddi ve manevi unsurlar kültürel mirası meydana getirmektedir (Çankaya, 2006). Kültürel miras, geçmiş ve gelecek nesiller arasında iletişimi sağlayarak bireyin ait olma duygusuna ve toplumsal kimliğini inşa etmesine katkı sağlayan önemli bir değer olarak ifade edilmiştir (Kiper, 2004). Kültürel mirasın niteliğinin korunmasında ve sürekliliğinin sağlanarak gelecek kuşaklara aktarılmasında planlı bir biçimde gerçekleştirilecek kültürel miras eğitiminin önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Kültürel miras eğitimi, öğrencilerde yaşadıkları toplumun kültürel mirasına ilişkin bilinç ve farkındalık kazandırılarak, topluma aidiyet duygusu hissetmelerinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Halaç ve Demir, 2017).

Sosyal bilgiler, öğrencilere kültürel miras konusunda bilgi, duyarlılık ve farkındalık kazandırılarak, kültürel mirasın geleceğe taşınmasına katkı sağlayan önemli bir derstir (Çulha Özbaş, 2009). Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen kültürel miras eğitiminin etkili olması için okul içi ve okul dışında çeşitli uygulamalardan yararlanılabilir. Sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa ilişkin konuların kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanarak aktarılması ve öğrencilerin okulda öğrendiklerinin yaşamlarına yansıtılabilmesinde aile katılımı uygulamalarından yararlanılabilir. Ayrıca toplumun en küçük ve önemli yapı taşlarından birini oluşturan ailelerin kendi kültürel unsurlarını, sosyal bilgiler dersi kapsamında paylaşmasının öğrenciler için oldukça faydalı olacağı söylenebilir (Deveci, 2008; Türe, 2020; Türe ve Deveci, 2021). Sosyal bilgiler dersinde iş birliği ve etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamalarda hem ailelerin hem de öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin bilgi edinmesi, farkındalık ve duyarlılık kazanması sağlanabilecektir. Nitekim sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının öğrencilerin kültürel değerleri içselleştirmesi, kültürel mirasa yönelik farkındalık ve duyarlılık kazanması ile ailelerin gelişimlerine de olumlu yansıtacağı ifade edilmektedir (Hill ve Taylor, 2004). Sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa ilişkin konuların aile katılımı ile gerçekleştirilmesi, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımalarını ve yaşadıkları toplumla bağ kurmalarını kolaylaştırır. Nitekim aile katılımı, çocukların kültürel öğeleri yalnızca bilgi düzeyinde değil, yaşam deneyimi yoluyla da içselleştirmelerine katkı sağlar. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasının, kültürü oluşturan ve kültürün geleceğe taşınmasında önemli rolü olan aileden eğitim sürecinde yararlanmanın öğrencilere ve ailelere kalıcı kültürel deneyimler sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında kültürel miras eğitime yönelik gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin algı ve görüşleri ile farkındalık düzeylerini

belirleyen çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019; Köroğlu Yıldırım ve Avcıkurt, 2018; Levy, 2016). Öğretmen adaylarının kültürel mirasla ilgili görüşlerini ve farkındalıklarını belirleyen çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Akpınar ve Genç, 2017; Ablak vd., 2014; Hovater, 2007; Selanik Ay ve Kurtde Fidan, 2013; Tosun ve Çalışkan, 2020). Bunun yanı sıra çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin kültürel mirasa yönelik görüşlerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Avcı ve Memişoğlu, 2016; Azrak ve Yalçinkaya, 2020; Gimenez vd., 2008; Kafol, Dena, & Znidarsic, 2015; Lee & Bang, 2011; Mustak, 2017; Öztürk vd., 2021; Srivastava, 2015; Yalçinkaya, 2015). Ayrıca alan yazında öğretim programları ve ders kitaplarında kültürel miras konularına yer verilme durumlarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Çengelci, 2012; Gürkan, 2015; Jančič & Hus, 2018; Karakuş, 2017; Pehlivan, 2015; Taşdemir, 2018).

Alan yazında konuyla ilişkili araştırmalar incelendiğinde eğitim sürecinde aileden yararlanmanın önemi ve gerekliliğinin vurgulanmış olduğu görülmektedir. Aile katılımının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon düzeylerine etkilerini inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Castro, vd., 2015; Çiftçi ve Bal, 2015; Doğan, 2018; Jeynes, 2005; Wilder, 2014). Bu kapsamda aile katılımına yönelik ailelerin görüşlerini (Çıkar, 2019; Çıkar ve Aslan, 2022; Kaçan vd., 2020; Rejuso, 2021; Vural ve Kocabaş, 2016) ve öğretmenlerin görüşlerini belirleyen araştırmalara ulaşılmıştır (Argon ve Kıyıcı, 2012; Kılıç, 2010; Toran ve Özgen, 2018). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına yönelik öğretmen ve aile görüşü alan (Deveci, 2008) ve sosyal bilgiler dersinde aile katılımı ile değer eğitimi gerçekleştirilmesi konusunda öğretmen görüşlerinin belirlendiği çalışma bulunmaktadır (Ballı 2022). Troncale (2011) tarafından yapılan çalışmada ise aile ve toplumun sosyal bilgiler dersine hangi yollarla entegre edileceğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Demir ve Şenyurt (2022) çalışmasında 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde aile ile yapılan inceleme gezilerinin etkili olma durumu incelemiştir. Ayrıca alan yazında sosyal bilgiler dersinde aile katılımının nasıl sağlanabileceğini uygulamaya dayalı olarak ortaya koyan çalışma bulunmaktadır (Türe ve Deveci, 2021).

Aile ve kültürel miras ilişkisinin önemi alan yazında belirtilmekte (Deveci, 2008; Türe, 2020; Türe ve Deveci, 2021) fakat sosyal bilgiler dersinde kültürel miras konularının öğretiminin aile katılımı ile gerçekleştirilmesi ile ilgili bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi ile öğrenci hayata hazırlandığı için sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste kültürel unsurlardan yararlanması ve bu konuda araştırmalar yapılmasının gereklilik olduğu ifade edilmektedir (Deveci, 2009, s.4). Sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasın korunması, sürdürülebilirliğinin sağlanarak yeni kuşaklara aktarılmasında aile katılımından yararlanılabilir. Sosyal bilgiler öğretmeni, dersin uygulayıcısı olarak sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanması konusunda önemli role sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime aile katılımı sağlaması, etkili öğretim gerçekleştirilerek öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşamıyla bütünleştirmesine, çeşitli değer ve becerileri geliştirmesine katkılar sağlayabilir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına ilişkin görüş ve deneyimlerinin ortaya konulması ile bu araştırmanın alan yazına ve yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamada dersin uygulayıcısı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine çeşitli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilere kültürel mirasa yönelik bilgi, bilinç ve farkındalık kazandırmanın yanı sıra, aile katılımı uygun öğrenme ortamları tasarlayarak ve öğrencilere rol model olarak bu sürece anlamlı katkılar sunmaktadır. Bu nedenle, araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kültürel miras eğitiminde önemli bir unsur olan aile katılımına ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesinin anlamlı olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimini aile katılımıyla ilişkilendiren çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak ailelerin kültürel miras eğitimine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın, mevcut çalışmalardan farklı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine odaklanması ve bu doğrultuda kültürel miras eğitiminde aile katılımına dair uygulamalara ışık tutması bakımından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmada yanıt aranan sorular şu biçimdedir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdikleri uygulamalarda karşılaştığı güçlükler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasında öğretmenler ile ailelere düşen görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirilebilecek uygulamalara ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi, etik ve inandırıcılık açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda olay ve olguların bütüncül bir yaklaşım ve gerçekçi bir bakış açısı ile ortaya konulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s.39). Nitel araştırma sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanan ve bu olguları kendi içinde herhangi bir değişime uğratmadan inceleme uğraşı olarak ifade edilmektedir (Maxwell, 2008). Nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseninde de bireylerin deneyimlerini ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıkları noktasından hareket edilmektedir. Temel nitel araştırma deseninde amaç bireylerin yaşantı ve deneyim ile oluşturdukları bu anlamların ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını içermektedir (Merriam, 2018 s. 23). Araştırmada da kültürel miras eğitiminde önemli rollere sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamaya ilişkin görüşü ve bu konudaki deneyimleri anlaşılmalı çalışılmıştır. Böylece kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak anlamlar ortaya konulmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda katılımcıların belirlenmesinde araştırmacının araştırdığı probleme ilişkin en doğru bilgiyi ve konunun en iyi anlaşılmasını sağlayacak kişileri seçmek temel amaçtır (Yağar ve Dökme, 2018, s. 4). Bu araştırma katılımcısı sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirlenmesinde de amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yönteminde, araştırılan durum veya incelenen olgularla ilgili farklılıkları içeren temaları bulup ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Neuman, 2014). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik kriterleri sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklı mesleki deneyime sahip olması ve farklı sosyoekonomik düzeyde okullarda görev yapıyor olması biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmada farklı sosyoekonomik düzey okullarda görev yapan ve farklı mesleki deneyime sahip olup araştırmaya katılmaya gönüllü olan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin isimleri kodlarla belirtilmiştir. Araştırmaya 12 kadın, 8 erkek olmak üzere 20 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşları 32 ile 55 arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında sosyal bilgiler dersini yürütmekte olup 14'ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4'ü Tarih Bölümü, 2'si Tarih Öğretmenliği mezunu olup sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri 8 ile 26 yıl arasında değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyleri, öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmiştir. Bir başka deyişle sosyal bilgiler öğretmenleri görev yaptıkları okulların bulunduğu bölge ve öğrenci velilerinin ekonomik durumlarını dikkate alarak görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyi ile ilgili görüş belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden; 8 öğretmen orta, 7 öğretmen üst ve 5 öğretmenin de alt düzey sosyoekonomik düzey bölgede yer alan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 5'i yüksek lisans, 15'i lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseninde tasarlanan bu araştırmada, katılımcıların görüşlerine, deneyimlerine ve bakış açılarının belirlenmesine olanak tanıdığı için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır (Merriam, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme sırasında katılımcıların araştırmacıya verdiği cevaplardan hareketle konuyu derinleştirme olanağı tanımaktadır. Bu teknikle araştırmacı tarafından önceden hazırlanan görüşme soruları, katılımcılara esnek biçimde sorulabilmektedir (Ekiz, 2009, s. 63).

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmanın amacına ilişkin bilgiler sunulmuştur ve katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyimi biçiminde kişisel bilgilerini içeren maddelere yer verilmiştir. Veri toplama aracının ikinci bölümü yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmuştur.

Araştırmada kullanılan görüşme formunun oluşturulmasında ilk olarak araştırmacı tarafından alan yazından yararlanarak taslak görüşme formunda yer alan 14 soru hazırlanmıştır (Argon ve Kıyıcı, 2012; Atıkan, 2022; Avcı ve Memişoğlu, 2016; Azrak ve Yalçınkaya, 2020; Çıkar, 2019; Çıkar ve Aslan, 2022; Deveci, 2008; Gimenez, Guiz & Listan, 2008; Kafol, Dena & Znidarsic, 2015; Kaçan, Dönmez ve Kimzan, 2020; Kılıç, 2010; Lee &

Bang, 2011; Mustak, 2017; Öztürk, Güngör ve Ogelman, 2021; Rejuso, 2021; Srivastava, 2015; Toran ve Özgen, 2018; Türe, 2020; Türe ve Deveci, 2021; Vural ve Kocabaş, 2016; Yalçinkaya, 2015). Bu görüşme sorularına yönelik sosyal bilgiler eğitimi ve kültürel miras eğitimi alanlarında araştırmalar yapan üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular sıralanarak araştırmaya uygun olmayan birbirine benzer nitelik taşıyan beş soru çıkarılmıştır. Görüşme formuna dokuz soruyla son hali verilmiştir. Ayrıca görüşme sorularının dilbilimsel açıdan incelenmesi için bir Türkçe öğretmenin ve yüksek lisans eğitimine devam eden iki sosyal bilgiler öğretmenin de görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ortaya koymak amacıyla araştırmacı bir sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot görüşme uygulaması gerçekleştirmiştir. Pilot görüşmede soruların anlaşılır olduğu görülmüştür. Son biçimi verilen görüşme sorularından yararlanarak araştırma kapsamında 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak sosyal bilgiler öğretmenleri ile iletişime geçilerek araştırmaya katılmaya istekli olan öğretmenlerden görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce sosyal bilgiler öğretmenlerine araştırmanın amacına yönelik bilgi verilmiş olup çevrimiçi ortamda gönüllü katılım formu paylaşarak yazılı ve sözlü onay alınmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmelere başlamadan önce de öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanarak, görüşme süreci ve detayları hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler 17.02.2022 ile 22.09.2022 tarihleri arasında yapılmış olup görüşme süreleri yaklaşık 15 ile 40 dakika arasındadır. Yapılan görüşmelerin toplam süresi 512 dakikadır. Görüşmeler sosyal bilgiler öğretmenlerinin onayı alınarak bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler tümdengelim analiz temel alınarak çözümlenmiştir. Tümdengelim analizin amacı araştırma sonunda ortaya çıkan verileri açıklamak, anlamlandırmak temalar ve kodlar oluşturarak ilişkileri ortaya çıkararak yorumlamaktır. Analiz süreci araştırma sürecinde ortaya çıkan verilerin, daha önce belirlenen araştırma soruları temel alınarak belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Tümdengelim analizinde katılımcı görüşlerinden sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Ayrıca tümdengelim analizinde elde edilen veriler sistematik olarak düzenleme yapılarak betimlenmektedir. Veriler neden-sonuç çerçevesinde irdelenmekte ve temalarla ilişkilendirilerek yorumlanmaktadır. Tümdengelim analizinde analiz için bir çerçeve oluşturma, verilerin kodlanması, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları ile gerçekleştirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s.244).

Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma

Tümdengelim analizi ile araştırma verileri daha önceden belirlenmiş kavramsal çerçeveden yola çıkılarak oluşturulmuş kod ve tema listeleri üzerinden yapılabilmektedir. Bu

araştırma da araştırmının amacını oluşturan sorular analiz için çerçeve olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda her bir araştırma sorusu araştırmının bulgularında bir temayı oluşturmuştur.

Verilerin Kodlanması

Bu aşamada oluşturulan çerçeveye dayalı olarak araştırmada elde edilen verilerin kodlanması ve verilerin detaylı olarak incelenerek anlamlandırmasını kapsamaktadır. Oluşturulan kodlamaların bir bütün olarak kendi içinde anlamlı olması gerekmektedir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları önce yazılı metinler haline getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen yazılı hale dönüştürülmüş verilerin ses kayıtları ile tutarlılığı hakkında uzman desteği alınmıştır. Yazılı metne dönüştürülen veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir ve kodlanmıştır. Araştırma kodlarının oluşturulmasında katılımcıların görüşlerinden ve alan yazından yararlanılmıştır. Kodlanan veriler araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulmuş temalara uygun olarak sınıflandırılmıştır.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Araştırmada belirlenen temalar ile araştırma sonucunda ulaşılan kodlar düzenlenerek bulgular bölümünde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada her bir temaya yönelik oluşturulan kodlar şekillerle sunulmuştur. Araştırmının verileri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar sunularak anlaşılır bir biçimde tanımlanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulguların tanımlanması aşamasında araştırmaya katılan tüm sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

İnandırıcılık ve Etik

Araştırmının etiğini sağlamak amacıyla ilk olarak Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 29.06.2021 tarihinde 80561 protokol numarası ile onay alınmıştır. Etik kurul izninden sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Araştırmının veri toplama sürecinde, görüşme öncesinde araştırmının amacı ile ilgili bilgiler ve Öğretmen Gönüllü Katılım Formu öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenlere araştırmının gizlilik esasları çerçevesinde yapılacağı, kişisel bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı, isimlerinin yerine kod isimlerin kullanılacağı, görüşme dökümlerinin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı, talep etmeleri durumunda verilerle ilgili ekleme veya çıkarma yapabilecekleri bildirilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmının inandırıcılığını, aktarılabilirliğini ve tutarlılığını sağlamak amacıyla da çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Kılınç vd., 2017). Bu araştırmının inandırıcılığını sağlamak için uzman görüşü alma, görüşme verilerinden doğrudan alıntılar sunma ve katılımcı teyidi alma biçiminde çalışmalar yapılmıştır (Creswell, 2013). Bu araştırmada da inandırıcılığı sağlamaya yönelik araştırmının görüşme sorularının oluşturulması ve verilerin kodlanması aşamalarında uzman desteği alınmıştır. Araştırmacı ve uzman verilerin bir kısmını ayrı ayrı kodlamış ve yaptıkları kodlamaları karşılaştırmıştır. Katılımcılara, görüşmeden elde edilen verilerin yazılı metne dönüştürülmesi sonrasında görüşme dökümlerini inceleyebileceği bilgisi verilmiştir ve araştırma verilerine ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma verileri katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar sunularak açıklanmıştır.

Nitel araştırmaların sonuçlarının genellenmediği ancak benzer durumlarda ve koşullarda uygulanabilir olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırmacının sistematik bir biçimde betimlenerek aktarılabilirliğinin sağlanması önemli görülmektedir (Stringer, 2008, s.50). Bu araştırma verileri de sistematik bir biçimde ve ayrıntılı betimlenmiş olup araştırma raporu açık ve anlaşılır olacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacının tutarlılığını sağlamaya yönelik araştırmacının tüm sürecinde iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanının incelemesi sağlanmıştır. Uzman incelemesi sonucunda araştırmacının tüm bölümlerinin birbiri ile tutarlı bir yapıda olduğu belirtilmiştir (Kılınç vd., 2017).

Bulgular

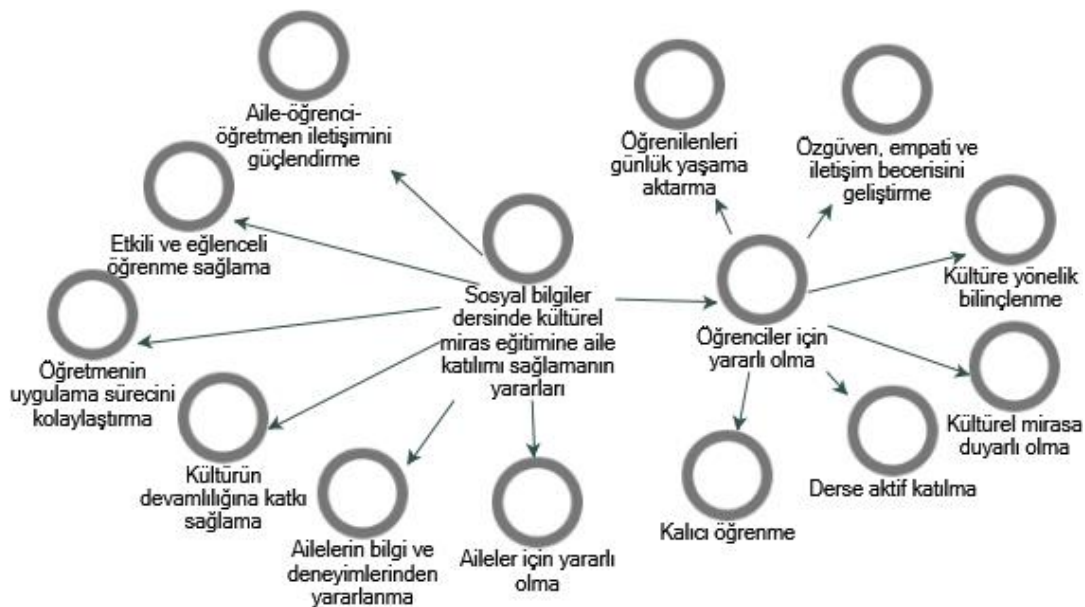
Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular araştırma sorularına uygun biçimde beş başlıkta açıklanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Miras Eğitime Aile Katılımı Sağlanmasına İlişkin Görüşleri

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasının çeşitli yararlar sağladığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Buna yönelik bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürel Miras Eğitime Aile Katılımı Sağlamanın Yararları



Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasının öğrencilere çeşitli yararları olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö6, Ö13, Ö14 ve Ö18, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın öğrencilerin kalıcı öğrenmesini destekleyeceğini

vurgulamıştır. Öğretmenlerden Ö18 buna yönelik görüşünü bir örnekle şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bazen biz derste, kültürel mirası tam anlamıyla aslında anlatamıyoruz. Daha büyük anneanne, babaanne geldiğinde onlar siyah beyaz fotoğrafları, köy düğünleri, keşkek yapımı bunları anlatılabilir. Bunlarla daha kalıcı bir öğrenme olacağını düşünüyorum.”*

Öğretmenlerden Ö13 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın öğrencilerin derse aktif katılımlarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği yönündeki görüşünü şöyle örnekle ifade etmiştir:

Hiç söz hakkı almak istemeyen öğrenci bile orada bir yöresel bir yemek konusu gündeme geldiğinde veya bayramlar konuşulduğunda söz alıp bir şeyler söylemek istiyor. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerimiz düğünlerinin nasıl yapıldığını veya bayramlarda neler yaptıklarını, annesinin hangi tarz yemekler yaptığını orada anlatıyor. Böylece öğrencilerde aktif katılım sağlanıyor.

Ö13 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın öğrencilerin özgüven gelişimine katkı sağladığına yönelik görüşünü *“Özellikle derse katılmayan öğrenciler parmak kaldırıyorlar. Bu da güzel bir durum tabi ki özgüvenleri geliyor derse katıldıkça.”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö17 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasının öğrencilerde empati becerisini geliştirdiğini de şöyle ifade etmiştir: *“Aile çok önemli. Ben hep şunu söylüyorum, yaşadığımız coğrafyada perdeyi kaldırdığımız andan itibaren sosyal bilgileri görebilirsiniz diyorum ben çocuklara. Aileden bu kültürü, kültürel mirası ve değerleri aldığımız zaman tarih bilinci olan tarihsel empatiyi bilen öğrenciler oluyor.”*

Öğretmenlerden Ö4 ve Ö13 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın öğrenciler için ilgi çekici olacağına vurgu yapmıştır. Ö13 bununla ilgili *“Tabi ki öğrenciler açısından çok iyi oluyor, çünkü dersi daha zevkli hale getiriyor, onların derse ilgisini artırıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö2 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini, iletişim becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişimini sağladığını *“Aile katılımıyla yapılan kültürel miras etkinliklerinde tiyatro yapan öğrenciler de oluyor, şiirler okuyorlar ve çoğunu kendileri hazırlıyorlar. Bir anlamda sadece ders değil öğrenciler özgüven, iletişim becerisi gibi birçok yeterlik kazanıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö7, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasının öğrenciyi bilinçlendireceğini *“Sosyal bilgiler dersi ile kültürel öğeleri öğreniyorlar hem de araştırıyorlar, işin içine aileyi de katarsak eğer ailenin de ben kültürel unsurları bildiğini düşünmüyorum. Ailenin katılımı ile öğrenciye bilinçlendirme sağlanıyor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğu, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanması ile kültürel mirasa duyarlılıklarının artacağını vurgulamıştır. Öğretmenlerden Ö20 *“Öğrencinin kültürel miras konusuna duyarlılığını ve ilgisini arttıracaktır.”* ifadesiyle kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın öğrencinin kültürel mirasa yönelik duyarlılığını artıracığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö11 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlama konusunda ailenin ilk kültürel bilgi ve deneyim sağlanan yer olmasına dikkat çekmiş ve ailenin kültürel deneyimlerinden yararlanılmasına olanak sağlayacağını böylece derste öğrenilenlerin günlük yaşama yansımaya olanak sağladığını ifade etmiştir. Ö3 görüşünü şöyle *“Aile çok önemli. Aile katılımı sağlamak kültürel mirasın öğrencilerce benimsenmesini ve günlük hayatlarına yansımalarını sağlayacaktır.”* Ö11 buna yönelik görüşünü *“Çocuklara bizzat kendi yaşadıklarını, deneyimlerini anlatıyorlar. Çocuklar da bunun önemini daha iyi kavramış olur ve bu şekilde kuşaktan kuşağa kültürel aktarım sağlanmış olur”* sözleriyle belirtmiştir.

Öğretmenlerden Ö4 ve Ö13 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının ailenin kültürel deneyimlerinden faydalanılarak kuşakların birbirini daha iyi anlamasına olanak sağlayarak, böylece aile-öğrenci iletişiminin güçlenmesine de katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Buna yönelik Ö4 şöyle görüş belirtmiştir:

Anne baba ve çocukların birbirine tecrübesini aktarması, o kuşakların birbirini daha iyi anlayabilmesi açısından yararı olabilir. Çünkü artık gittikçe bu teknoloji çağında kuşakların birbirinden kopuşunu görüyoruz. Eskiye dair çok fazla bilgileri yok. Yani kültüründen koptuğunu anlıyorsunuz her geçen gün, evet bu anlamda ailelerden yararlanılabilir. Ailelerin kültürel deneyimlerini ve bilgi birikimini aktarması çok güzel olabilir, iletişimlerini iyi etkiler, güçlendirir.

Öğretmenlerden Ö6 ve Ö16 kültürel miras eğitimine aile katılımını sağlamanın aile ile öğretmenin iletişimine katkı sağlayarak ailenin okul ve toplumla bütünleşmesine olanak vereceğine işaret etmiştir. Ö6 bu görüşünü şu cümlelerle sıralamıştır:

Ailenin de kendini ifade etmesi, değerlerini paylaşması, toplumla ve okulla bütünleşmesi, diğer öğrencilerle ve öğretmenle daha samimi ve daha bütünleşmiş bir hale gelmesi konularında faydaları olacaktır. En azından ailenin okulla bütünleşmesi bir takım kültürel değerlerin okulda anlatılması, ailelerin gelip bunları ve kendini ifade edebilmesi, varsa birtakım belki sıkıntıları, çekinceleri bunların aşılması açısından faydaları olacaktır.

Öğretmenlerden Ö14 kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamanın öğrencilerin ailenin kültürel bilgi birikiminden yararlanabilmesine olanak sağladığını şöyle ifade etmiştir: *“Geçmişteki Türk kültürüne ait bir olayla ilgili bir şey sorduğumuz zaman çocuk gidip bunu dedesinden baba annesinden öğrenebiliyor. Bu şekilde aileler öğrencilere kültürel bilgi anlamında destek sağlayabilir.”*

Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının ailelere çeşitli yararları olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö13 ailelerin kültürel miras eğitimine katılmalarının çocuklarıyla iletişimlerini güçlendireceğini ve iyi zaman geçirmelerini sağlayacağını *“Ailelerin çocukları ile iletişimi güçlü olur, daha kaliteli vakit geçirebilirler diye düşünüyorum”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1 kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamanın ailelerin kişisel gelişimine katkı sağlayacağını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Ebeveynler de kendilerini olumlu yönde değiştirebilirler. Örneğin okuma kültürü ülkemizde az. Bu silsile şeklinde, zincir şeklinde gidebilir. Aileler okurlar ve kültürel değerlere bakarlar. Tatil kültürlerini bile değiştirebilirler bu yönde. Yani eğlenmeye değil de bu sene şuradaki tarihi evleri bir inceleyelim, fotoğraflarını çekelim, kültürünü araştıralım şeklinde yaklaşabilirler. Bu şekilde öğrenme konusunda da bir motivasyon ve farkındalık sağlanır.

Öğretmenlerden Ö18 kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamanın ailelerde kültürel mirasa ilişkin farkındalık oluşmasına olumlu katkı sağladığına yaşadıkları bölgenin kültürel öğeleriyle ilgili örnekler vererek belirtmiştir:

Yeni yetişen nesil kozmopolit bir kültürle yetişiyor. Aslında aileler ve öğrenciler de Türk kültüründen biraz uzaklar. Yaşayışları, izledikleri filmler, hatta giyimine kadar uzaklar. Kültürel mirasa, onları daha çok özüne, Türk kültürüne geri döndürmek ve farkındalık yaratmak için aile katılımı çok güzel. Mesela biz İç Anadolu Bölgesi, Eskişehir'deyiz. Buradan örnek vereyim. Ailesinde hiçbiri Karadeniz kültürü veya Ege kültürünü görmüyor. Belki de televizyondaki yanlış şeylerden görüyor. Ama bu ünite de anlattığımızda Karadeniz'deki yemekler, halk oyunları, oynanan oyunlar örneklerle verdiğimizde

gerçekten dikkatlerini çekiyor. Sadece bulundukları bölgeye değil, Türkiye zaten bir kültür mozaiki, hepsinin tanıma alanında aileler için de çok faydalı olduğunu düşünüyorum.

Öğretmenlerden Ö1 ve Ö11 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın ailelerin desteğiyle öğrencilerin değerleri gündelik hayatla ilişkilendirilerek kültürün devamlılığına katkı sağlanabileceğini ifade etmiştir. Ö11 buna yönelik şöyle görüş bildirmiştir:

Gelenek görenekler kaybolmaya başlamış. Bayramlaşmalar azalmaya başladı ve çocuklardan bazıları bayramda hep tatile gidiyoruz diyorlar. Milli bayramları tatil olarak anlamaya başladılar. Büyüklerle konuşma şekli, örf adetler yavaş yavaş unutuluyor. Bunlar, o değer yargıları bizi biz yapan asıl kimliğimiz oluşturan unsurlar. Maddi ve manevi hepsi geçmişten bugüne geleneklerimiz, göreneklerimiz, adetlerimiz... Aileler tatilde, bayramda, çocuklarına bu kültürel mirasımızla da ilgili olan değerleri yaşatarak alışkanlık haline getirebilir.

Öğretmenlerden Ö8 ve Ö13 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamanın öğrencilerin aileden bilgi edinmesini sağladığına dikkat çekerek, aile katılımının sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa yönelik kazanımlara ulaşılmasına destek olacağını belirtmiştir ve Ö8 şu görüşlerle ifade etmiştir: *“Kültürel miras konusunda sosyal bilgiler dersinde vermeye çalıştığımız bilgi ve birtakım değerler ailede bir karşılık bulursa, aile de bunları destekleyecek şekilde davranırsa çok faydalı olacaktır. Aile katılımının yararı kazanımlarımızı gerçekleştirmek olur. Daha etkili öğretim yapabiliriz böylece.”*

Öğretmenlerden Ö7 ve Ö10 sosyal bilgiler dersinde aile ve öğrencinin kültürel miras eğitime katılımının eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturacağını ifade etmiştir. Ö7 buna yönelik görüşünü *“Ailenin katılımı ile öğrenciye bilinçlendirme sağlanıyor ve sınıf ortamında da aile ve çocuklarda öğrenme daha eğlenceli hale gelebilir.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerden Ö14, Ö13, Ö15 Ö19 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımının sağlanmasının öğretmenin uygulama sürecini kolaylaştıracağını düşünmektedir. Öğretmenlerden Ö15 buna yönelik görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

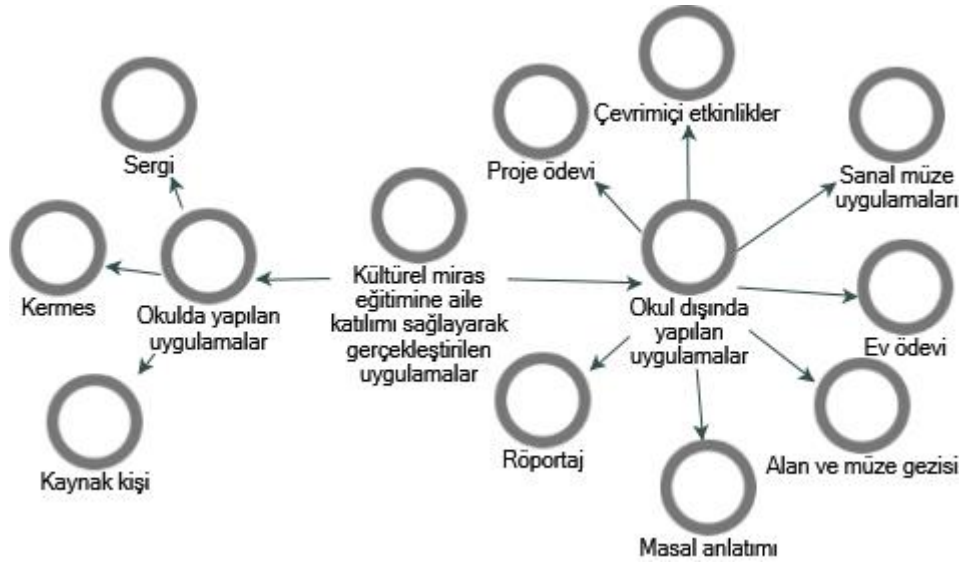
Öğretmen açısından olsa çok güzel olur. Çocuk derse hazır gelir. Çocuklar artık çok basit kelimelerin anlamlarını bilmiyorlar. Kültürel mirası aileden öğrenerek gelmiş olsalar, öğretmenin işi çok daha kolay olacaktır. Çok daha akıcı gidecektir ders. Mesela geleneklerimiz göreneklerimiz olan askere uğurlama düğün ya da farklı bir örneği verin dediğimizde öğrenciler bunları ailede yaşadıkları için hemen anlatmaya, konuya dahil olmaya başlıyorlar. Kesinlikle öğretmenin işi kolaylaşacak.

Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürel Miras Eğitime Aile Katılımı Sağlayarak Gerçekleştirdiği Uygulamalar

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlayarak okulda ve okul dışında çeşitli uygulamalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Buna yönelik bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Miras Eğitimine Aile Katılımı Sağlayarak Gerçekleştirdiği Uygulamalar



Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanarak okulda ve okulda dışında çeşitli uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3, Ö14 ve Ö16 ailelerin gezip gördükleri çeşitli kültürel yerlerle ilgili bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için aileleri kaynak kişi olarak okula davet ederek etkinlik yaptıklarını belirtmişlerdir ve Ö14 görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Çeşitli yerleri gezip gören aileler oluyor, sınıfa davet ederek gittiği yerdeki kültürümüze olan yapılarla ilgili sunumlar yapıyor. Ayrıca kültürel mirasın olduğu yerlerde yaşayan ve buralara göç eden veliler tespit edilip derse katılarak velilere ve öğrencilere deneyim sağlanmış oluyor.”*

Ö3 sanatla ilgilenen ailelerle sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime yönelik etkinlik yaptıklarını şöyle açıklamıştır: *“Okulda ebru sanatı ile uğraşan bir aile var. Biz okulda bunu yaptık. Çocuklara o kişi yaparak göstererek çocuklara bu sanatı tanıttı. Bir velimiz kundura tamiri yapıyordu o da geldi okulda tamir yaptı. Bu şekilde uygulamalar yapıyoruz.”*

Öğretmenlerden Ö5, Ö10, Ö18 ve Ö19 aile katılımını sağlayarak gerçekleştirdiği uygulamalarda somut kültürel miras öğelerinden yararlandıklarını ifade ederek bu öğelerden oluşan bir sergi etkinliği de gerçekleştirdiklerini açıklamıştır. Ö10 buna yönelik görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Aile katılımı ile yapılabilen, belki de yakın zamanda yaptığım için söylüyorum, küçük bir sergi yaptık. Evdeki kültürel mirasla ilgili eşyalardan oluşan bir sergi düzenledik. Somut kültürel mirasımız, eski kimlik belgeleri, kullanılan eşyalar, bundan belki 100 yıl öncesinden kalan bir tane tas gibi bunlardan oluşan güzel bir sergi düzenledik. Ailenin evinde bulunan eşyalarla sergi yaptık, onların çabasıyla oldu. Aileyi de mutlu eden bir etkinlik gerçekleştirdik.

Öğretmenlerden bazıları okulda ailelerin katılımı ile kermes etkinliği düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Ö16 görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Her sene okulda bir kermes düzenliyoruz. Kermese aileler kendi yöresi ile ilgili yiyecekler, içecekler getirirler ve onların satışını yaparız. Böyle bir tanıtım ile aile katılımı söz konusu olabiliyor. Kendi bildiklerini yaptıkları için kendi yörelerinin kültürünü yansıtır.”*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu, kültürel miras ile ilgili yerlere ailelerin de katılımıyla alan ve müze gezisi etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö4 aile katılımı ile alan gezileri gerçekleştirdiğini *“Gezilere gidebiliyordu. Eskişehir’de Kurşunlu Camii, Odunpazarı ve Yazılıkaya’ya geziler düzenlemiştik ve veliler de gelmişti.”* şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden Ö3 ise aile katılımını sağlayarak kültürel miras eğitime yönelik alan gezisi gerçekleştirdiğini şöyle ifade etmiştir: *“Alan gezileri düzenliyoruz. Sivrihisar ilçemize gezi yaptık. Oradaki kültürel mirasa ilişkin Ulu Camidir, saat kulesidir oradaki müzedir açık müze gibi yerleri gezdirdik. Yine Frig Vadisi’ne, Yazılıkaya geziler düzenledik. Bu geziye ailelerin katılımlarını sağladık.”* Ö20 kültürel miras eğitiminde aile katılımının sağlanması için müze gezilerinden yararlandıklarını *“Birçok yer var gezilebilecek. Biz Çağdaş Cam Sanatları Müzesine öğrencilerim ve gelmek isteyen aileleriyle gezi düzenleyebiliştik.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö16 aile katılımını sağlayarak gerçekleştirdiği uygulamalarda ev ödevlerinden yararlanarak aile ve öğrencinin birlikte araştırma yapmalarını, bunu video ile kaydedilerek okulda paylaşımlarını sağlayan içeren yaptıklarını şöyle açıklamıştır: *“Öğrencilerin aileleriyle bölgelerin özelliklerini, doğal tarihi mekanlarını, yemeklerini, giysilerini araştırıp slayt olarak sunması ya da video çekmesi gibi ödevler veriyorum. Evde hazırlanmış bir ödevi getirebiliyorlar ve bunun tanıtımı sınıfta yapılabilir.”* Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö11, Ö13 ve Ö17, kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamaya ilişkin edebi türlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ö11, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde aile katılımına yönelik edebi türlerle ilgili ev ödevleri verdiğini şöyle ifade etmiştir:

Geçmişten bugüne geleneklerimiz, göreneklerimiz, adetlerimiz konularında destek alıyoruz, bunlar bizim için önemli. Kültür ve değerlerin sosyal bilgilerde aile katılımıyla öğrencide kalıcı olması sağlanıyor. Öğrencilerin ailelerine ‘Eski dönemlere ait ninniler, şarkılar var mı?’ şeklinde sorular sormalarını öğrenmelerini istiyoruz. Çok farklı yazılar geliyor, biz de öğreniyoruz.

Öğretmenlerden Ö19 ise kültürel miras eğitiminde aile katılımını sağlayarak gerçekleştirdiği uygulamalarda ailelerin günlük yaşamlarında kültürel özelliklerini yansıtan yemekleri çocuklarıyla yapmalarını ev ödevi olarak istediğini şöyle ifade etmiştir: *“Ailelere çocuklarına tatile gittiğinde yöresel bir yemeği yemelerini, örneğin muhlama, çiğ börek, laz böreği gibi yemekleri yedirmelerini tanıtmalarını istiyorum.”*

Öğretmenlerden Ö2 ve Ö15 aile katılımını sağlayarak gerçekleştirdiği uygulamalarda kültürel miras özelliklerini tanıtmaya amacıyla proje ödevlerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Ö15 kültürel miras eğitime aile büyüklerinin katılım sağlayabilmelerine yönelik proje ödevleri verdiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Ben proje ödevi verebiliyorum. Büyük dedeler anneanneler, babaanneler bu işe dahil olduğu zaman çok keyifli şeyler ortaya çıkıyor. Genelde görüntü kaydı almak da kolay olduğu için çocukların yaşadığınız köyün, çevrenin, şehrin gelenek görenekleri ile ilgili sorular hazırlamalarını ve aynı zamanda kamera kaydı almalarını sonrasında sınıfta sunulmasını istiyorum. Çocuklar çok keyif alıyorlar. Akıllı tahtalarımız var, orada açıyorlar, tüm sınıf izliyoruz ve aile katılımını da bu şekilde sağlayabiliyoruz.

Öğretmenlerden Ö5 ve Ö9 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime yönelik çevrimiçi etkinliklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö9 aile katılımını sağlayarak gerçekleştirdiği uygulamalardan çevrimiçi olarak ailelerle kültürel paylaşım yaptıklarını *“Bir öğrencimizin babası Denizlilidi. Çevrimiçi olarak uygun bir öğle arasında*

çocuklarımızı topladık, velilerimiz de çevrimiçi bağlandı. Denizli'deki kültürü bize anlattı, sohbet ettik, çocuklarımızın sorularını yanıtladı, çok da keyifli oldu.” sözleriyle belirtmiştir.

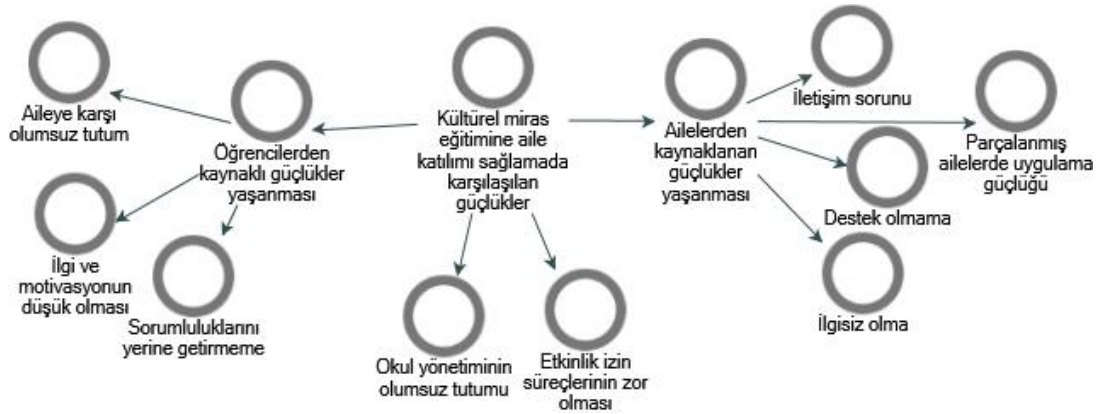
Öğretmenlerden Ö20 ve Ö5 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminin sağlanmasında teknoloji destekli sanal müze uygulamalarından yararlandıklarını belirtmiştir. Ö5 buna yönelik görüşünü *“Sanal müzelerin adreslerini tek tek öğrencilere gönderdim, bunları ailelerle birlikte yapmalarını istedim.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Miras Eğitimine Aile Katılımı Sağlamada Karşılaştıkları Güçlükler

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada bazı güçlükler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Buna yönelik bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

Kültürel Miras Eğitimine Aile Katılımı Sağlamada Karşılaşılan Güçlükler



Öğretmenlerden Ö4, kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda etkinlik izin süreçlerinin zor olmasından kaynaklı zorluk yaşadıklarına şöyle dikkat çekmiştir: *“Bir gezi düzenlemek istediğinizde veya başka bir aktivite yapmak istediğinizde maddi sıkıntıyla birlikte belirli yerlerden izin almanız gerekiyor. Valilikten, MEB’den okuldan, öğrenci velilerinden tek tek baya uzun süreç olarak bu da zorlayabiliyor.”* Öğretmenlerden Ö2, Ö9 ve Ö11 kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda okul yönetiminin olumsuz tutumundan kaynaklı zorluk yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir. Ö9 aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda idarenin olumsuz tutumlar sergilediğini şöyle ifade etmiştir: *“Bir program hazırlanabilir. Çok uzak yerlere gidelim demiyoruz yakın çevrede dahi bu zor olabiliyor. Mesela okul idaresi engellemiştii bir şekilde, eski köye yeni adet gibi yaklaşımlar da bulunmuştu.”*

Sosyal bilgiler öğretmenlerin çoğu, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda ailelerden kaynaklı çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö5 kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda aile desteğinin sınırlı olduğunu şöyle belirtmiştir:

Velinin uygulamalara katılımı gereksiz görmesi önemli bir sorun. Veli o noktada çok destek olmuyor. Veli ‘Şimdi ne gereği var, oraya gidip neden uğraşayım?’ şeklinde yaklaşımda. Farklı uygulamalar olduğu zaman ben diyordum çocuklara hani video kaydı alabilirsiniz. Ailenizi dinlediğiniz zaman bize iletebilirsiniz, akıllı tahtada gösterebiliriz. Veliler demiş ki

şimdi uğraştırmayın bizi, akşam akşam iş çıkarma bana demiş. Birkaç veli öyle olunca mesela yapamadık.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö9, Ö5 ve Ö20 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda ailelerin kültürel mirasa ilişkin ilgisiz olmasından kaynaklı güçlükler olduğunu dile getirmişlerdir. Ö9 ise görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Amaçsız bir şekilde bir yerleri gezen veli ve öğrenciler var. Sadece dağ, taş, heykel şekil gördüm. Gittikleri yeri önceden araştırmayıp neresi olduğunu bilmiyor. Veli eğer öğrencide merak ilgi uyandırır çok güzel olacak. Çünkü biz çocuklara zaten bu bilinci zor verebiliyoruz. Bilmeyen insan için çok zor. Evet çalıştığım okulun sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğunu söylememe rağmen aile katılımı uygulamaları az, çünkü ailede bilinç az.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö13 ve Ö19, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda parçalanmış ailelerin olmasının etkinliklerin uygulanmasını olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir. Ö13 buna yönelik görüşünü *“Yapılan uygulamaları parçalanmış ailede uygulamak zor. Annesi babası ayrılmış olan çocuklar annesiyle, babasıyla uygulama yapamadığı ve konuşamadığı için kötü hissediyor. Bunu bizler görüyoruz. O yüzden aileler işin içine katmak biraz güç olabilir.”* sözleriyle belirtirken Ö19 ise *“Parçalanmış aileler olabiliyor, eşler ayrı olduğu için katılımı olumsuz etkiliyor.”* sözleriyle kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda öğrencilerin ailelerinin ayrı olmasını uygulama yapmada bir güçlük olarak görmektedirler. Öğretmenlerden Ö14 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda öğrenci ve ailelerle iletişim sorunları yaşadıklarını *“Zaman zaman öğrencilerimizle aynı dili konuşamıyoruz, ya da ailelerimizde aynı dili konuşmadığımız zamanlar oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazıları, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada öğrencilerden kaynaklı sorunlar da yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö16 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesinin sorun oluşturduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Öğrenci kaynaklı sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Bazen görevini yerine getirmeme gibi veya verilen sorumluluğu önemsememe gibi problemler yaşayabiliyoruz.”*

Öğretmenlerden Ö5 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda öğrenciler için özellikle teknolojinin olumsuz etkisiyle kültürel mirasa ilişkin ilgi ve motivasyonlarının düşük olduğunu bir güçlük olarak vurgulamıştır:

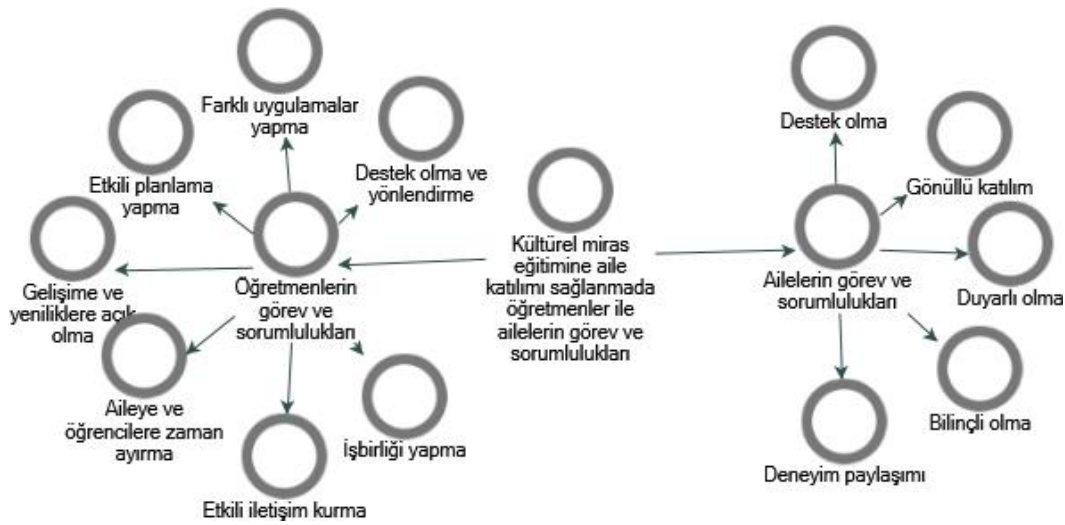
“Bilgisayar, tablet, telefon sürekli bunlarla birlikte olmaları kültürel miras konusunda da yozlaştırdı diyebiliriz. Çocuklar için kültürel miras, tarihi eser, yöresel kıyafet çok da önemli değil. Onun korunması gerektiği ya da öğrenilmesi gerektiği gibi o bilinçten çok uzaklaştılar artık. Müze veya gezi gibi uygulamaları da gereksiz buluyorlar. Kültürel değerlerin öneminin farkında değiller.”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Miras Eğitime Aile Katılımı Sağlanmada Öğretmenler ile Ailelerin Görev ve Sorumlulukları

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamada öğretmenlere ve ailelere çeşitli görevler ve sorumluluklar düştüğü görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Buna yönelik bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Kültürel Miras Eğitime Aile Katılımı Sağlamada Öğretmenler ile Ailelerin Görev ve Sorumlulukları



Öğretmenlerin çoğu, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamada öğretmenlerin ve ailelerin çeşitli görevleri ve sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir. Ö6, Ö8, Ö16 ve Ö18 öğretmenlerin görevlerinin ailelere destek olma ve yönlendirme olduğunu vurgulamıştır. Ö6 görüşünü *“Sonuçta öğretmen koordine eden, planlayan, dersi uygulayan asıl unsur olduğuna göre, tabi ki öğrenci ve veliyi de destekleyecek. Öğretmen bunu planlamazsa desteklemezse aile dışarıdan gelip zorla ben derse katkı sunmak istiyorum demez.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Ö16 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamada öğretmenlerin her durumu göz önünde bulundurarak etkili planlama yapması gerektiğini şöyle vurgulamıştır:

Öğretmenler olarak kendi sorumluluğumuzla ilgili birincisi aile katılımı etkinliklerini bir planlama yaparken sene başında ders planı oluştururken konu konu belirleyip planlanması gerekiyor. Hava şartları, o gün o zamanki durumlar, bayramlar, törenler. Her şeyi düşünerek ona göre konu bazlı planlama yapılması gerekiyor. Bu şekilde hem üniteyle ilişkilendirilmesi yapılır hem de daha önceden planlanması çok iyi olur.

Ö17 buna yönelik *“Uygulanabilir etkinlikler olmalı. Bölgeye, çevreye göre şekillendirilmeli, esnek olmalı. Merkez illerde imkân oluyor ama il merkezine köy veya uzak ilçesindeki bir öğrenci için bunu hiç yapamazsınız katılım sağlaması zor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö6, Ö2, Ö13 ve Ö15 kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamada öğretmenlerin aile ve öğrencilerle etkili iletişim kurması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö6 buna

yönelik görüşünü “*Öğretmen başta olmak üzere aile olarak öğrenciler olarak bu üç ayağın birlikte koordineli çalışması, sürekli iletişim halinde olması, karşılıklı olarak iş birliğine dayalı bir çalışma olması önemlidir.*” sözleriyle vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö8, kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada öğretmenlerin gelişime ve yeniliklere açık olması gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır: “*Öğretmenin kültürel miras öğelerini yerinde görmesi, istekli olması, kendini yetiştirmiş olması ve bakış açısının dünyaya açık olması lazım. Yani öğretmenin gelişime ve yeniliğe açık olması lazım.*”

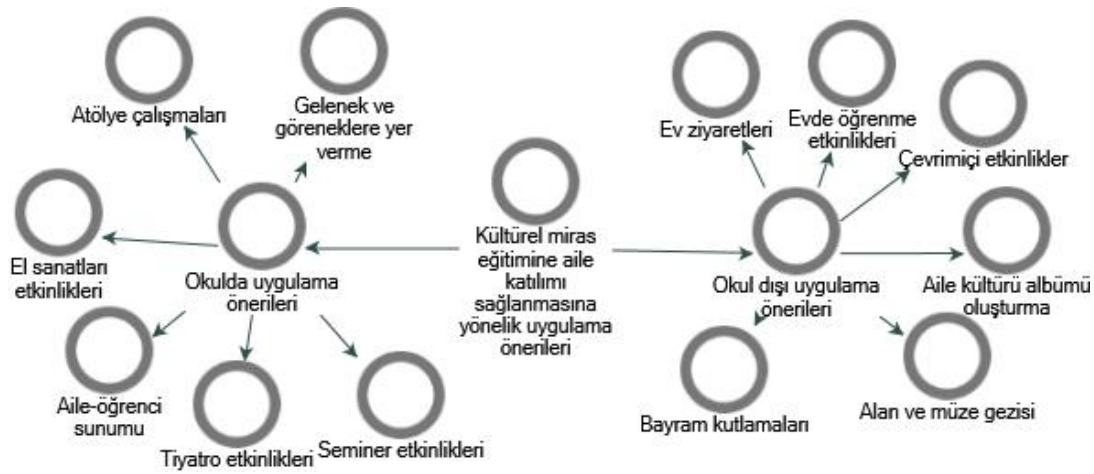
Öğretmenlerden Ö16 ve Ö14 kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada öğretmenlerin aile katılımına yönelik farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ö16 buna yönelik görüşünü “*Ailenin katılımını sağlamak için çeşitli yöntemler geliştirmek gerekir. Onların katılımını sağlamak, veli ile iş birliği içerisinde olmak, öğrencileri de işin içine dahil etmek dolayısıyla süreci çeşitlendirmek gerekir diye düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu, kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada öğretmenlerin yanı sıra ailelere de çeşitli görev ve sorumluluklar düştüğünü ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö1, Ö5, Ö13 ve Ö6 kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasında ailelerin öğrenme sürecinde etkinliklere gönüllü katılım sağlamasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Ö1 buna yönelik görüşünü “*Etkinliklere katılma konusunda aileler istekli olmalı. İstekli, hevesli katılım sağlayabilirler. Bir araya gelip gönüllü katılım sağlamaları gerekiyor.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerden Ö19 kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlama konusunda çocuklarını bilinçlendirerek onlara model olmasının yanı sıra çocuklarının eğitim- öğretim sürecinde onları desteklemeleri gerektiğine yönelik görüşünü “*Ailelerin en önemli görevi bu bilinci oluşturmak ve öğrencilere kültürel aktarımda bulunarak çocuklarına bu anlamda örnek olmaları ve eğitimini desteklemeleri gerekiyor.*” biçiminde ifade etmiştir. Kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlama noktasında öğretmenlerden Ö4 çeşitli kültürel miras öğelerinden örnekler vererek ailelerin bu kapsamda bilinçli olması ve öğrencilerle kültürel deneyimlerini paylaşmaları gerektiğine şöyle dikkat çekmiştir: *Aileyi eğer içine katacaksak bu tabii en çok örf, adet, gelenekler bazında olur bence. Tarihi mirasımız ile ilgili ailenin çok bilinçli olması lazım. Geleneklerimiz göreneklerimiz, eski düşünlerimiz, yemeklerimiz gibi bütün kültürel öğeleri bilebilirler. Onunla ilgili kültürel paylaşımlarda bulunabilirler.*

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürel Miras Eğitimine Aile Katılımı Sağlanmasına Yönelik Önerileri

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanması konusunda uygulama önerileri ile öğretmenlere, ailelere, okul yönetimi ve karar vericilere yönelik çeşitli öneriler sunduğu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5**Kültürel Miras Eğitime Aile Katılımı Sağlanmasına Yönelik Uygulama Önerileri**

Öğretmenlerin çoğu, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik okulda ve okul dışında yapılabilecek uygulama önerileri sunmuştur. Öğretmenlerden Ö4, Ö6, Ö8, Ö11 ve Ö14 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik okulda yapılabilecek uygulama önerilerinde ailelerin okula davet edilip kültürel unsurlarla ilgili sunumlar yapabileceğini dile getirmiştir. Ö4 görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Aileler kültürel deneyimlerini, bilgilerini çocuklarla paylaşabileceği bir sunum yapılabilir. Çevrelerinde aile büyüklerinden dedeleri nineleri özellikle geçmişten günümüze o yaşantılarını sunabilecekleri tecrübelerini aktarabilecekleri kişiler okula çağrılabilir. Onların deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanılabilir.”*

Öğretmenlerden Ö12, Ö14 ve Ö3 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik okulda el sanatlarına yönelik aile katılımlı uygulamalar yapılabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Ö14 görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Kültürümüzle ilgili el sanatlarımız konusuna da aile katılabilir. El sanatları olan işleme, dantel gibi şeyler yapabilirler. Çünkü bazı annelerimiz bunlarla ilgileniyor. Bunun yanında aile katılımıyla el sanatları, çini, hat vb yapmak burada dikkat çekici olabilir.”*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö12, Ö1, Ö10, Ö15 ve Ö16 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik yöresel halk oyunlarından yararlanarak uygulamalar yapılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö15 uygulama önerisini *“Halk oyunu olabilir veya eski geleneksel sokak oyunları gibi kültürel oyunlarımız oynanabilir.”* şeklinde dile getirmiştir. Ö5 ise sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik yapılabilecek uygulama önerilerinde kültür haftası adı altında etkinliklerle aile ve öğrencilerin buluşturulabileceğini *“Aileyi katacak etkinliklerle ilgili kültür haftası yapılabilir, böyle etkinliklerle aileyi okula çekmek gerekiyor. Örneğin her bölgenin farklı bir özelliği var. Yemeği, kıyafeti, oyunu her şey çok farklı. Kültür haftasında bunlar tanıtılabilir.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerden Ö8 ve Ö4 sosyal bilgiler dersinde aile ve öğrencinin birlikte kültürel bir ürün ortaya çıkarabilecekleri atölyelerle ailenin katılımının sağlanabileceğini ifade etmiştir. Ö8 buna yönelik görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Anne, baba ve çocuk kültürel mirasla ilgili ürünler ortaya koyabilirler. Bu ortamları sağlamak gerekiyor, atölye gibi. Böyle çalışmalar yapabilirler.”*

Bu onları bir araya getirecektir. Farklı bir deneyim olacaktır.” Öğretmenlerin çoğu ailelerle alan ve müze gezileri düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö3 görüşünü “Kültürümüzle ilgili okul dışında müzeler, alan gezileri veyahut da kültürel mirasla ilgili yerlere geziler düzenlenebilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö9 ise kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik okul dışı olarak evde yapılabilecek uygulama önerilerinde ailelerin bilinçli bir şekilde sosyal medyadan yararlanabileceğine, çevrimiçi etkinlikler yapılabileceğine yönelik önerisini şöyle açıklamıştır: *“Sosyal medya günümüzde herkesin rahatlıkla ulaşacağı bir yerde. Sosyal medyada belgesel izleme olarak ailenin de katılımı ile evde uygulamalar gerçekleştirilebilir. Meraklı çocuklar var ama bu konuda eksik bilgilerle yardımcı olmaya çalışan anne babalar çok fazla. Bu konuda bir bilinç gerekiyor.”* Sosyal bilgiler öğretmenlerden Ö16, Ö4 ve Ö3 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik yapılabilecek uygulama önerilerinde aile ve öğrencinin bayram kutlamaları yapabileceğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden bazıları sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik evde yapılabilecek uygulama önerilerinde ev ödevleri ile öğrenci ve ailelerin birlikte yapabilecekleri broşür, kitapçık, afiş, maket yapımı gibi materyaller yapılabileceğini dile getirmiştir. Ö8 buna yönelik görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

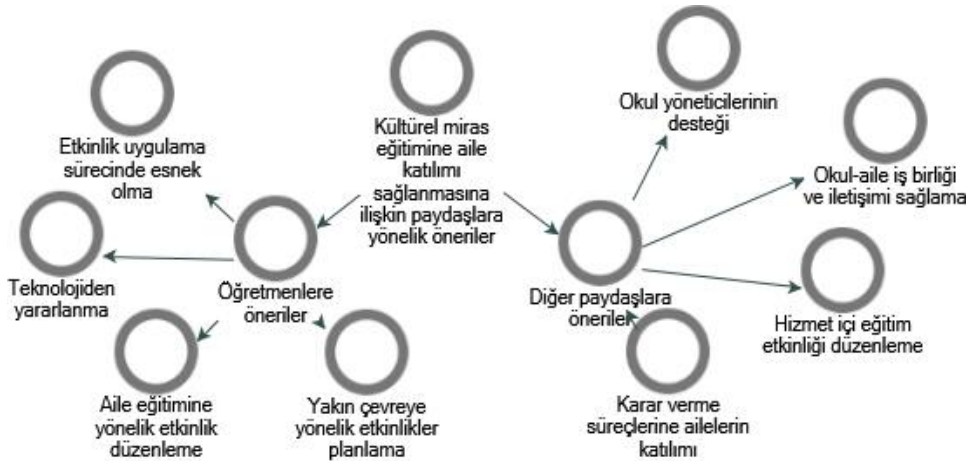
Kültürel mirasla ilgili kültürel mirasın korunması ile ilgili ortak çalışmalar yapabilirler. Öğretmen tarafından öğrencilere aile ile beraber yapabilecekleri birtakım ödevler ya da bir takım pratik uygulamalar verilebilir. Evde broşür, afiş ya da bilgilendirici birtakım kitapçıklar ev ödevleri olarak verilebilir, kültürel miras konusunda bunu okumaları ve araştırmaları istenebilir, birlikte yapabilirler.

Öğretmenlerden Ö15 ise sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik öğrencilerin aileyle kültür albümü oluşturulup okulda sunulabileceğine yönelik öneri sunmuştur: *“Ekonomik durumu daha iyi olan aileler çocuklarını gezdiriyor, tanıtıyor, gösteriyor. Aileyle öğrencinin gezdikleri yerlerle ilgili bir kültür albümü oluşturmaları sağlanabilir.”*

Öğretmenlerin çoğu, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına okul yönetimi ve karar vericilere yönelik öneriler sunduğu görülmüştür. Buna yönelik bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6

Kültürel Miras Eğitime Aile Katılımı Sağlanmasına İlişkin Paydaşlara Yönelik Öneriler



Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö20 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasında öğretmenlere yönelik önerilerde öğretim programında kültürel miras unsurları öğrenci ve ailelerin gereksinimine göre şekillendirilerek etkinliklerin uygulanmasında esnek olunabileceğini belirtmiştir. Ö6 bunun hakkındaki görüşünü şöyle açıklamıştır:

Görev yaptığınız yörenin özelliklerine göre farklı kültürel miras unsurları vardır. Bunlar çeşitlidir, onlardan faydalanılabilir. Bu anlamda öğretmenin dikkatli bir şekilde gözlemesi, araştırması, aileyi tanınması, velilerle ve öğrencilerle de bu doğrultuda bir iş birliği yürütmesi gerekir. Sene başında yıllık planlarımızı hazırlarken de içerik olarak program esastır ama çevresel değerler de dikkate alınarak yapılabilir.

Öğretmenlerden Ö9 ise önerilerde programların planlanmasında yakın çevreden başlanması gerektiğini *“Kasabadan dışarıya çıkamamış çocuklar var, tabi bu çocukları biz Topkapı sarayına götürelim demiyoruz ama yakın çevresinde bir yerlere gidebilirsin, oradaki kültürü görsün diyoruz en azından buna göre plan yapılmalı.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö13 ve Ö8 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasında öğretmenlere yönelik önerilerde öğretmenlerin kültürel miras eğitiminde aile katılımı uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitime katılmalarının bir gereklilik olduğunu düşünmektedir. Ö8 buna yönelik görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Öğretmenin belli düzeyde alan bilgisinin olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun için hizmet içi eğitim, seminer gibi eğitim verilebilir. Bütün kültürel mirası kavrayabilmiş olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğretmenlerden Ö14 ise sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasında öğretmenlere yönelik önerilerde aile katılımına yönelik çeşitli uygulamalarla günümüz teknolojisinden yararlanılarak uygulamalarının daha etkili hale getirilebileceğini şöyle ifade etmiştir:

Aile katılımında program zenginleştirilerek teknoloji ile bağlantısı kurulabilir, farklı uygulamalar yapılabilir. Çünkü çocuklar teknolojiye anlıyorlar. Hem aileler için de iyi olur. Çocuğa ve aileye kültürel miras konusunda çok faydalı olacağını düşünüyorum. Kendi kültürünü, Türk kültürüne ait kültürel miras ve Anadolu'daki geçmiş yaşantılara ait kültürel mirasın özellikle tanıtılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun yanında çocuğun yurt dışından ve dünyadan da haberdar olması da ancak teknoloji ile olacaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö13, Ö4 ve Ö2 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasında öğretmenlere yönelik önerilerde aile eğitime vurgu yaparak ailelerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden Ö13 buna yönelik görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Aileler daha bilinçli hale getirilebilir. Okuldaki eğitimlerle bu olabilir. Aileler bilgilendirilir, konuyla ilgili onlara eğitim verilebilir. Aile bilinçli olduğunda uygulamalara katılma konusunda istekli olurlar ve katkı sağlarlar.”*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö16, Ö2 ve Ö8 sosyal kültürel miras eğitiminde aile katılımı çalışmalarında okul-aile iş birliği ve iletişimini sağlamanın önemli olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Öğretmenlerden Ö2 görüşünü *“Okul-aile-öğretmen sürekli irtibat iletişim halinde öğrencinin değerleri kazanması için en azından kültürel mirasa sahip olabilmesi için iletişimi koparmaması gerekir diye düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö16 ise kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasında okul yönetiminin etkinliklere destek vermesi gerektiğini *“İdarenin sizi desteklemesi gerekiyor. İdareniz de sizi desteklemiyorsa veya yapılacak etkinliklere devamlı karşı çıkıyor veya işte*

bununla ilgili size herhangi bir destek vermiyorsa onların yapılması da güçleşiyor.” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerden Ö18 ve Ö6 sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasında planlama sürecinin iyi yapılması ve karar verme sürecine aile katılımının sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ö18 ise buna yönelik görüşünü şöyle açıklamıştır:

Planlamaları yaparken ailelerle de ortak karar alabiliriz. Aileleri katıp neler yaparız, neler yapamayız? Onların görüşlerini alıp onlarla ortak plan hazırlamak daha doğru. Ailelerin işin içine katılması, planlamada yer alması, uygulamalarda daha istekli olmalarını sağlayacaktır. Yani okul aile iş birliği daha sıkı tutulmalı, aile karar verici olarak yer almalı ve aileden bu süreçte daha fazla yararlanılması sağlanmalıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Toplumlar kendi kültürlerini yeni kuşaklara eğitim aracılığıyla tanıtmaya, duyarlılık kazandırmaya ve bu yolla var olan kültürlerini koruyarak geleceğe taşımaya çalışmaktadır. Eğitim programının ana ilkeleri ve felsefesi göz önüne alındığında, kültürün yeni kuşaklara aktarılması işlevinin de özellikle sosyal bilgiler dersiyle gerçekleştirilmekte olduğu görülmektedir (Safran, 2011). Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri kültürel mirasın yeni kuşaklara aktararak geleceğe taşınmasının sağlanmasıdır. Teknolojinin gelişmesi ve popüler kültürün yaygınlaşması çocukların kendi kültürlerini öğrenmelerini zorlaştırmakta ve nesiller arası etkileşimin azalmasına sebep olmaktadır (Stone ve Molyneaux, 1994). Çok erken yaşlarda kültür kavramıyla tanışan çocuklarda, güçlü bir sorumluluk ve koruma duygusu geliştirilerek kültürel ve toplumsal aidiyet duygusu aşılacak giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi gerçekleştirmenin önemi giderek artmaktadır (Haddad, 2014) Ailelerin, erken yaşlardan itibaren çocukların ilk öğretmenleri olduğu, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde ailelerden yararlanmanın önemli ve gerekli olduğu belirtilmektedir (Türe, 2022). Aile ve çocuk arasındaki karşılıklı etkileşimlerin aile katılımı ile sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminin yürütülmesi sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Gubbins ve Otero, 2020). Nitekim sosyal bilgilerin felsefesi ve öğretim programının yapısı incelendiğinde aile, toplum, kültürel miras gibi konuların ele alındığı görülmekte ve sosyal bilgilere kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir misyon yüklenmektedir. Bu araştırmada öğretmenler sosyal bilgiler dersinin kültürel miras konularının aile katılımı ile işlenmesine en uygun ders olduğunu ve kültürel miras ile aileyi güçlü bir şekilde ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitiminde ailenin önemli bir kaynak olduğunu düşünmektedirler. Bu bakımdan öğretmenler tarafından çocukların en yakın çevresini oluşturan ailelerin kültürel miras eğitime katılım sağlamanın çocukların empati, özgüven ve iletişim becerilerini geliştirerek ve kalıcı öğrenmelerini destekleyerek onların gelişmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Alan yazında bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalar benzer olarak sosyal bilgiler dersinin kültür ve hayatla birebir ilişkili doğaya sahip olduğu, kültür aktarımında bireylerin sosyal bilgiler dersi ile geçmişini öğrenerek bu yolla geleceğine yön verebildiğini ifade etmektedir (Taylor, 2004; Aslan ve Çulha, 2008; Sertkaya, 2010; Safran, 2011; Gürel ve Çetin, 2018). Nitekim en önemli kaynakları arasında aile olan sosyal bilgiler dersinde aile katılımının sağlanması gerekmektedir

(Türe ve Deveci, 2021). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde aile katılımı çalışmalarının bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının çeşitli yararları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kültürel miras eğitimine ailelerin katılmasının ailelerin kültürel mirasa ilişkin deneyimlerinden yararlanmaya olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Gross ve Grady (2002) tarafından yapılan çalışmada da ailelerin eğitim sürecinde bilgi ve deneyimlerini öğrencilerle paylaşmalarının bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmada kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının aile-öğrenci-öğretmen iletişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde aile katılımı ile ilgili yapılan birçok araştırma aile katılım uygulamalarının öğretmen ve aile arasında olumlu etkileşimler sağladığı yönündedir (Barge ve Loges, 2003; Çamlıbel Çakmak, 2010; Jeynes, 2005; Argon ve Kıyıcı, 2012; Berger ve Riojas Cortez, 2015; Bailey, 2007). Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanması ile ailenin öğrencilerle etkili bir iletişim ve etkileşim sürecine girdiklerini ve bunun da aile-öğrenci ilişkilerine olumlu bir şekilde yansıdığını düşünmektedirler. Alan yazında da benzer olarak aile katılımı çalışmalarının, ebeveynler ve çocuklar arasındaki olumlu iletişimi sağlayarak, ev, okul ve okul dışı ortamları bir öğrenme alanı haline getirdiği ifade edilmektedir (Hill ve Taylor, 2004; Dearing vd., 2006).

Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasının eğlenceli öğrenme ortamı oluşturacağını düşünmektedirler. Benzer olarak çeşitli araştırmalar ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılmasının ailelerin mutluluk duymalarını sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008; Kılıç, 2010; Van Voorhis, 2011). Bu araştırmada öğretmenlerin aile katılımının kültürel mirasa yönelik kazanımlara ulaşmayı desteklediği ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmesine katkı sağladığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda, aile katılım çalışmalarını çocuklara kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri kalıcı olarak öğrenmesinde bir yol olarak görüldüğü sonucu, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Eliason ve Jenkins, 2003; Ömeroğlu vd., 2003). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamanın çocukların etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Kuşkusuz çocukların ilk öğretmenleri olan ailelerin çocuklarının öğrenme sürecinde anahtar rolü bulunmaktadır (Selanik Ay ve Aydoğdu, 2016). Çocuklar aileleri ile okulda geçirdiklerinden daha uzun zaman geçirmektedirler. Bu nedenle ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılarak çocuklarının öğrenmelerini desteklemeleri öğrenmelerin etkililiği, pekiştirilmesi ve kalıcılığı açısından gerekli görülmektedir (Ünüvar, 2010).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımının sağlanmasının öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılmasını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili benzer olarak Kılıç (2010) tarafından hayat bilgisi dersinde aile katılımının ele alındığı araştırmada öğretmenlerin, aile katılımı etkinlikleri sayesinde ailelerin ve öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılım sağladığı ve bu bağlamda ailelerin öğrencilerin öğrenme sürecini takip etme olanağına kavuştukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanması ile öğrencilerin empati, iletişim ve özgüven gelişimini destekleyeceğini belirtmiştir. Akbaşı ve Diş (2019) tarafından yapılan araştırmada aile katılımının öğrencinin bütünsel olarak gelişimini destekleyen, öğrencilerin derse katılımını artıran, özgüven gelişimine olumlu katkı sağlayan, eğitim sürecinde çocukların keyif almasını sağlayan, empati ve yaratıcılık

becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan sonuçları, yapılan bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşlerine göre, sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasının ailelere, aile-öğrenci ilişkilerini güçlenmesi, ailelerde kültürel mirasa ilişkin farkındalık oluşması, ailenin kültürel miras duyarlılığına katkı sağlaması biçiminde yararları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında benzer bir şekilde aile katılımı uygulamalarının ailelere çeşitli yararları olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Kılıç, 2010; Altan, 2019; Türe ve Deveci, 2021). Aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmalarda aile katılımı uygulamalarının ailelerin sosyal ve bireysel gelişimine katkı sağladığını belirten çalışmalar mevcuttur. Aile katılımı çalışmaları sayesinde ailelerin bireysel gelişimlerine önemli katkılar sunulabileceği vurgulanmıştır (Aslanargun, 2007; Hill ve Taylor, 2004).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, kültürel miras eğitime aile katılımının sağlanması, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarmalarına katkı sağlamakta ve aile ile öğrencinin birlikte kaliteli zaman geçirmelerine olanak tanımaktadır. Göktaş (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, aile katılımı yoluyla çocuklara hem evde hem de okulda süreklilik gösteren bir öğrenme ortamı sunulabileceği belirtilmektedir. Alan yazında yer alan bu bulgular, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve birbirini destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime aile katılımını sağlayarak okulda ve okul dışında çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri ve çeşitli uygulama önerileri sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler en çok yararlandıkları uygulamaların geziler, sergiler, röportajlar ile ailenin sınıfa davet edilmesi şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ailelerin kültürel mirasa ilişkin deneyim ve bilgilerini paylaşımlarının sağlanması için okula kaynak kişi olarak davet edilebileceğini ve ailelerden bu süreçte yararlanılabileceğini vurgulamışlardır. Nitekim sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde öğrencide ilgi uyandırması ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması için farklı yöntem tekniklerden yararlanılmasının bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Barge ve Loges, 2003; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014). Bunun yanı sıra Morris (2005) sosyal bilgiler dersinde öğrenme öğretme süreçlerinin zenginleştirilmesine yönelik model önerisinde öğrencilerin tarihte yaşamış kişileri daha kalıcı bir şekilde öğrenmesi için kaynak kişilerden bilgi alma, gezi, aileden yardım alma gibi çeşitli etkinliklerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Ulusoy (2009) sosyal bilgiler dersinde kültürel miras unsurlarını ele alan çeşitli etkinliklerden yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışında kültürel miras eğitime yönelik aile katılımı sağlanarak gezi etkinlikleri uygulamaları gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mustak (2017) kültürel miras konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmada kültürel miras eğitiminde öğretmenlerin en fazla önerdikleri tekniğin gezi gözlem yöntemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kültürel mirasla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda alan ve müze gezisi gibi etkinliklerin çocukların kültürel miras farkındalıklarına olumlu yönde katkı sağlayacağı ortaya çıkarılmıştır (Yeşilbursa, 2011) Yapılan bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde aileden yararlanarak yapmış oldukları uygulamaların, kültürel miras eğitiminde gerçekleştirilen çalışmalardaki etkinliklerle benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime yönelik aile katılımının sağlanmasında, aile ve çocukların evde birlikte yapabileceği ev ve proje ödevi verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bower ve Griffin (2011)

tarafından yapılan araştırmada benzer olarak aile katılımının çocukların anne ve babasıyla beraber ortak bir şekilde evde de yapabilecekleri uygulamaları içerdiği belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine ailenin katılımı sağlayarak gerçekleştirdikleri uygulamalarda edebi türlerden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalarda edebi ürünlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler dersinde edebi ürünlerin kullanımının çocuklarda bilişsel-duyuşsal davranışların kazandırılmasına katkı sağladığı, aynı zamanda sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin etkili hale getirilmesinde yararlı olduğu araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Mertol, 2009; Oruç, 2009).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitiminde aile katılımına yönelik okul dışında alan ve müze gezisi, evde öğrenme etkinlikleri, çevrimiçi etkinlikler, proje ödevleri, gibi etkinlikler gerçekleştirdikleri sonucu elde edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamları oldukça önemlidir. Balkar (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen ve ailelerin birbirlerini daha iyi tanıyabilecekleri ortamların yaratılması için okul ile birlikte okul dışında da çeşitli sosyal etkinliklerin düzenlenmesinin eğitim sürecinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da okul dışı öğrenme ortamlarının hem öğrenci gelişimine hem de aile ve öğretmen ilişkilerine olumlu etkileri olduğu dikkat çekmektedir. Bu yönüyle çalışmaların bulguları birbirini destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitimine aile katılımını sağlamaya yönelik sanal müze uygulamalarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde sanal müzeler etkili öğretim için uygun ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturmakla birlikte bireylere çeşitli yararlar sağlamaktadır (Ustaoğlu, 2012; Aladağ vd., 2014; Peker, 2014; Turgut, 2015; Punako, 2018). Nitekim Türe, (2022) tarafından kültürel miras eğitimi kapsamında gerçekleştirilen sanal müze gezisi uygulamalarına yönelik öğretmen ve ailelerin görüş ve deneyimlerinin ortaya konulmasını amaçlayan çalışmada kültürel miras eğitiminde sanal müzelerden yararlanmanın çeşitli yararları olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar, bu araştırmadaki öğretmenlerin kültürel miras eğitimine ailenin katılımını sağlayarak gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin bulgular ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada öğretmenlerin, ailelerin, öğrencilerin belirli görev ve sorumlulukları olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelerin öğretmen tarafından bilgilendirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin kültürel miras eğitimine ailenin katılımının sağlanmasında ailelere destek olma ve yönlendirmenin önemli olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalar öğretim sürecinde anahtar role sahip olan öğretmenin, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine nasıl katılacaklarına yönelik yönlendirme ve bilgi verme konusunda önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Aktaş Arnas, 2017; Şeker, 2009) Bu kapsamda öğretmenlerin aileleri eğitim sürecinde kendilerinden beklenen hususlar hakkında bilgilendirmesi ve bu konuda aileleri desteklemesi önemli görülmektedir. Yapılan bu araştırma bulguları ile benzer olarak aile katılımına yönelik aileler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya konulduğu araştırmalarda, yine paydaşların ailelere destek olmalarının ve yönlendirmelerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Bilaloğlu, 2014; Çağdaş vd., 2016; Durmuş 2016; Özcan ve Aydoğan, 2014).

Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasına yönelik, ailenin gereksinimlerinin belirlenmesinin ve aileye ilişkin bilgi edinilmesinin aile katılımı çalışmalarına katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Alan yazında da aile ve okul arasındaki iletişimin sağlanması ve aile ve çocukların özel durumlarının ve eğitimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Akbaşlı ve Kavak, 2008; Garst ve McCawley, 2015; Stanley ve diğerleri, 2017; Hornby ve Blackwell, 2018). Bu doğrultuda, aile ile kurulacak iş birliğinde ihtiyaç ve beklentilere duyarlılığın, alanyazındaki yaklaşımlarda ortak bir vurgu olarak öne çıktığı dikkat çekmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamada öğretim sürecinin etkili bir biçimde planlamasına vurgu yapmışlardır. Benzer olarak Çengelci (2012) tarafından yapılan araştırmada, çocuklarda kültürel miras bilincinin ve farkındalığının sağlanmasında sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminin sistematik ve planlı olarak gerçekleştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımının sağlanmasında aile, öğretmen ve öğrenciler ile birlikte okul yönetimini kapsayan diğer paydaşlara da çeşitli görev ve sorumluluklar düştüğü belirtilmiştir. Benzer olarak Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yönetici ve öğretmenlerin ailelerin eğitime katılımının gerekli olduğu yönünde görüş belirttiği ve bütün paydaşlara belirli sorumluluklar düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda aileden, öğrenciden ve öğretim programından kaynaklı güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime aile katılımı sağladıkları uygulamalarda güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Alan yazında gerçekleştirilen araştırmalarda da bu araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin aile katılımı uygulamaları kapsamında karşılaştıkları en önemli güçlüğü ailelerin etkinliklere katılma konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Aslanargun, 2007; Kılıç, 2010; Kurtuldu, 2010; Ogelman, 2014).

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile katılımında karşılaşılan güçlükleri okul yönetiminin olumsuz tutumu, iletişim sorunu, aile desteğinin sınırlı olması biçiminde belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda benzer olarak eğitime ailelerin katılımı sağlamada; iletişim sorunu, yönetimin olumsuz tutumu, ailelerin yeterli bilgiye sahip olmaması ve iş birliği yapmaması şeklinde sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir (Finders ve Lewis, 1994; Flynn, 2007; Balkar, 2009; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Özgan ve Aydın, 2010; Argon ve Kıyıcı, 2012; Ogelman, 2014; Aktaş Arnas, 2017).

Sosyal bilgiler öğretmenleri aile katılımı uygulamalarında okul dışında yapılacak etkinliklerde yasal izinlerin alınması süreçlerinin güçlük oluşturduğu ifade etmişlerdir. Benzer olarak daha önce yapılan araştırmalar okul dışı uygulamalarında izin süreçlerinin güçlük oluşturduğu sonucunu desteklemektedir (Çetin vd., 2010; Avcı ve Öner, 2015). Bunun yanı sıra öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kültürel miras eğitime yönelik aile katılımı sağlama uygulamalarında parçalanmış ailelerin güçlüğe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki araştırmalarda da öğretmenlerin, anne ve babası ayrılmış olan çocukların aile katılımı uygulamalarından olumsuz yönde etkilendiği ve aile katılımı çalışmalarında öğretmenlerin duyarlı davranmasının önemine dikkat çektiği görülmüştür (Akkaya, 2007; Argon ve Kıyıcı, 2012; Güler Yıldız, 2017; Türe ve Deveci, 2021). Bu doğrultuda aile katılımı kültürel

miras eğitimi uygulamalarında parçalanmış ailesi olan öğrencilere yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin duyarlı olmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminde aile katılımının sağlanmasına yönelik evde, okulda ve okul dışında yapılabilecek uygulama önerileri ile birlikte çeşitli öneriler sunmuşlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, kültürel miras eğitime aile katılımının sağlanabilmesi için, öğretmenlerin ailelere çocuklarının eğitim sürecine nasıl katkı sunabilecekleri konusunda rehberlik etmeleri ve süreci destekleyici bir bakış açısıyla yaklaşmaları gerekmektedir. Nitekim daha önce yapılan araştırmalar ailelerinin çoğunun, çocuklarının eğitim öğretim sürecine katılma konusunda bilgi sahibi olmadıkları ve aile katılımının daha etkili olabilmesinin de aileye bilgi sağlayıcı eğitimlerle gerçekleştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır (Sadık ve Doğanay, 2008; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010; Gülmez, 2014; Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Tabak, 2020). Ekinci (2019) ise araştırmasında aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerin en aza indirilmesinde, ailelerin bilgilendirilmesine yönelik seminerler düzenlenerek, etkili iletişim ve iş birliği ile aile katımlı çeşitli etkinliklerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin; kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamaya yönelik okul-aile iş birliği sağlanmalı, aile eğitimleri düzenlenmeli, okul-aile iş birliği ve iletişimi sağlanmalı, etkinliklerin uygulanmasında esnek olunmalı şeklinde öneriler sundukları görülmüştür. Alan yazında yapılan araştırmalarda aile katılımına yönelik okul-aile iş birliği ve iletişimin sağlanması ve aileyi destekleyerek uygulanabilir etkinlikler yapılması gerektiği önerisi sunulmuştur (Gündoğdu, 2021) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımının sağlanmasına yönelik alan ve müze gezileri, tiyatro, semineri atölye çalışmaları, çevrim içi etkinlikler, gibi çeşitli uygulamalar yapılabileceği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler; öğrenci ve ailelerin katılımına dayanan geziler, tiyatro gösterileri ve kermesler düzenlenebileceğine ilişkin öneriler sunarak ailelerin bu konudaki farkındalık düzeyinin artırılmasının gereklilik olarak görülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Alan yazında da ailelerin eğitim sürecine katılacağı etkinliklerin organize edilmesi ve bunun sürekliliğinin sağlanması gerektiğine yönelik öneriler sunan çalışmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2022; Tabak, 2020). Bunun yanı sıra kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanmasında teknolojinin kullanılmasının hem yaşanan döneme uyum sağlama hem de okul-aile iletişim etkinlikleri kapsamında sürecin kolaylaştırmaya katkı sağladığı için önerilmektedir (Hornby, 2011; Balcı ve Tezel Şahin, 2018). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitiminde aile katılımı sağlamaya yönelik getirmiş oldukları önerilerin, alan yazınla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Buradan hareketle araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ile alan yazında aile katılımına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamaya yönelik uygulamaların okul yöneticileri tarafından desteklenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime aile katılımı sağlamaya yönelik iş birliği yaparak etkinlikler düzenlemesi önerilebilir. Ayrıca kültürel miras eğitime aile katılımı sağlanması konusunda aileler ve sosyal bilgiler öğretmenleri bilgilendirilebilir. Araştırmaya yönelik sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitiminin aile katımlı gerçekleştirilmesi konusunda ailelerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınabilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımının sağlanmasının aile ve öğrencilerin beceri ve

değer gelişimine etkilerinin belirlenebilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak araştırma önerisi olarak sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime aile katılımının nasıl sağlanabileceğini ortaya koymak için eylem araştırması gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Ablak, S., Dikmenli, Y. ve Çetin, T. (2014). Üniversite öğrencilerinin Kırşehir'in tarihi ve kültürel turizm değerlerine yönelik farkındalıkları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 171-186.
- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Orta öğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Akbaşı S. ve Diş O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Akkaya, M. (2007). Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Akpınar, M. ve Genç, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas, (Ed.). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (s. 54-63). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aladağ, E., Akkaya, D. ve Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Altan, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısı. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Aslan, E. ve Çulha B. (2008). "Kimiz biz" Türkiye'deki ilköğretim okullarında "ulusal kimlik" ve "kültürel miras eğitimi". M. Safran ve D. Dilek (Ed.). *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 131-133). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Atakan, H. (2010). Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Atılkan, H. (2022). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin görüşleri (Karabük il örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Avcı, C. ve Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108-133.
- Avcı, M. ve Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.42123>. (Erişim tarihi: 16.07.2022)
- Avcıkurt, C. (2015). *Turizm sosyolojisi genel ve yapısal yaklaşım*. (4. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Azrak, S. ve Yalçinkaya, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1307-1320.
- Bailey, L. M. (2007). Integrated curriculum: What parents tell us about their children's experience. *Education Forum*, 64(3), 236-242.

- Balcı, A. ve Tezel Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişimde Whatsapp uygulamasının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 749-776.
- Balkar, B. (2009). Okul aile iş birliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105- 123.
- Ballı, M. (2022). Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Barge, J.K. ve Loges, E.W. (2003). Parent, student and teacher perceptions of parental involvement. *Journal Of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Berger, E.H. ve Riojas Cortez, M. (2015). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Pearson.
- Bilaloğlu, R. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bilaloğlu, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Programı. (t.y.). *News from UNDP Türkiye*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home.html> (Erişim tarihi: 18 Ağustos 2022)
- Biricik, Z. (2022). Yeni iletişim teknolojileri ile değişen çocukluk kültürü: Dijital çocukluk. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(Dijitalleşme), 108–124. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1125228>
- Bower, H.A. & Griffin, D. (2011). Can the epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J.L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca A.S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.
- Çalışkan, E.F. (2022). İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor? *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 328-347.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17.
- Çankaya, E. (2006). Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çepni, O. ve Kılcan, B. (2019). Veliler açısından sosyal bilgiler dersi ne ifade ediyor? *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3247-3265.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi- gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158- 180.

- Çıkar, İ. (2019). İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van ili örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çıkar, İ. ve Aslan, M. (2022). Çeşitli boyutlarıyla aile katılımı: Nitel bir çözümleme. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 32-52.
- Çiftçi, M. ve Bal, N.P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384.
- Çulha Özbaş, B. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran. (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s.702- 718). Pegem Akademi.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and lowincome children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Demir, Y. ve Şenyurt, S. (2022). Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3001-3030.
- Deveci, H. (2008). Learning from parents and learning with parents in social studies. *World Applied Science*, 3 (5), 715-724.
- Deveci, H. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde aile katılımı. B. Tay (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss. 3-35). Maya Akademi.
- Doğan, U.C. (2018). Ailenin katılım ve desteği ile ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C.C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Durmuş, E. (2016). Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin aile katılımıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide early childhood curriculum*. New Jersey Colombus: Merrill Prentice Hall Upper Saddle River.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Ferguson, R. & Pye, E. (2004). Our students and ourselves: Approaching a course design. *Journal of Social Policy*, 33(2), 289-320.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Flynn, G.V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30.
- Garst, B.A. ve McCawley, P.F. (2015). Solving problems, ensuring relevance, and facilitating change: The evolution of needs assessment within cooperative extension. *Journal of Human Sciences and Extension*, 3(2), 26-47.
- Gimenez, J.E., Ruiz, R.M.A. & Listan, M.F. (2008). Primary and secondary teachers conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teacher and Teacher Education*, 24, 2095-2107.

- Göktaş, İ. (2015). Aile girişli sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş arası sosyal gereksinimler ve anne-çocuk ilişkileri düzeyini incelemek. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 05.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gross, D. & Grady, J. (2002). Group-based parent training for preventing mental health disorders in children. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(4), 367-383.
- Gubbins, V. & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156.
- Güler Yıldız, T. (2017). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri. T. Güler Yıldız, (Ed.). *Anne baba eğitimi* içinde (ss. 13-35). Pegem Akademi.
- Gülmez, H. (2014). Veli eğitimiyle desteklenmiş maddenin değişimi ünitesi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1849-1874.
- Gürdoğan Bayır, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1827-1840.
- Gürel, D. ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *AJELI-Anadolu Eğitimde Liderlik ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Gürkan, B. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 05.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Haddad, N.A. (2014). Heritage multimedia and children edutainment: assessment and recommendations. *Advances in Multimedia*, 2014, 1-14.
- Halaç, H.H. ve Demir, İ. (2017). Toplumsal hafızamız kültürel mirasımız. *Journal of International Social Research*, 10(52), 1141-1145.
- Hereduc, A. (2005). Heritage in the classroom: A practical manuel for teachers. Creative Education, 7(3). Retrieved August 13, 2022, from, <http://www.hereduc.net/hereduc/date>
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Hornby G.ve Blackwell, L. (2018) Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education*. Springer.
- Hovater, S.E. (2007). Developing cultural awareness: A grounded theory study of pre- service teachers' field experiences in Taiwan. [Unpublished PhD thesis]. University of Nebraska. Retrieved July 1, 2022, from, <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=cehdsdiss>
- İstanbul Proje Koordinasyon Birimi (İPKB) (2014). Kültürel mirasın korunması. <https://www.ipkb.gov.tr/e-kutuphane-kategorisi/ismep-yayinlari/ismep-rehber-kitaplari/> adresinden 1.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Jančić, P. & Hus, V. (2018). Treatment of cultural heritage content in the subject social studies in primary school. *Creative Education*, 9(5), 702.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(3), 237– 269.

- Kaçan, M. O., Dönmez, Z. ve Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179.
- Kafesoğlu, İ. (2007). *Türk milli kültürü* (26. Baskı). Ötüken.
- Kafol, S. B., Dena, O. & Znidarsic, J. (2015). Opinion of the slovenian preschool teachers about arts and cultural education in Kindergarten. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1317-1325.
- Karakuş, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programı somut olmayan kültürel miras kazanımlarında ilişkilendirmelerin yeri. *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(1), 8-16.
- Kılıç, Z. (2010). İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kılınç, A.Ç., Çepni, O., Kılcan, B. ve Palaz, T. (2017). Öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de yeni kurulan üniversitelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 282-293.
- Kiper, P. (2004). Küreselleşme sürecinde kentlerimize giren yeni tüketim mekânları ve yitirilen kent kimlikleri. *Planlama*, 4, 14-18.
- Köroğlu, Ö., Yıldırım, H.U. ve Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metaforanalizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98- 113.
- Kurtuldu, B.S. (2010). Okulöncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 05.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Lee, S. & Bang, Y.S. (2011). Listening to teacher lore: The challenges and resources of Korean heritage language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 387- 394.
- Levy, S.A. (2016). Parents’, students’ and teachers’ beliefs about teaching heritage histories in public school history classrooms. *The Journal of Social Studies Research*, 40(1), 5-20.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a qualitative study. *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 12.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi> adresinden 12.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertol, H. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma (Mustafa Ruhi şirin örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. New Jersey: Ohio.
- Mustak, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 02.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Neuman, L.W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7. Baskı). Pearson Education Limited.
- Ogelman, H.G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 259-284.

- Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 9-24.
- Ömeroğlu, E. Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özdemir, Y. (2019). Erken çocukluk eğitiminde, somut olmayan kültürel miras aktarımı: Aile katılım programının rolü (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 173-182.
- Öztürk, H.M., Güngör, H. ve Ogelman, H.G. (2021). Okul öncesi dönemde kültürel miras eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 175-203.
- Pehlivan, A. (2015). Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Peker, N. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Punako, R. (2018). Computer-supported collaborative learning using augmented and virtual reality in museum education. [Unpublished PhD thesis]. Southeastern University. Retrieved July 15, 2022, from, <https://www.proquest.com/docview/2087704237?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Rejuso II, S.E. (2021). Barriers of parental involvement: Basis for a proposed action plan. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 4(9), 11-14.
- Sadık, F. ve Doğanay, A. (2008). Problem davranışlarla baş etme sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 24-43.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 1-19). Pegem Yayıncılık.
- Selanik Ay, T. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590.
- Selanik Ay, T. ve Kurtde Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının “kültürel miras” kavramına ilişkin metaforları. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 8(12), 1135-1152.
- Sertkaya, B.K. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersi öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Sezer, İ. (2017). Kültürel mirasın turizm açısından değerlendirilmesi: Taşköprü ilçesi örneği. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 175-198.
- Srivastava, S. (2015). A study of awareness of cultural heritage among the teachers at university level. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 336-344.

- Stanley, J.L., Vaterlaus, M., Tulane, S. & Beckert, T.E. (2017). A place for technology in parent education: An exploratory study of parent perceptions. *Marriage and Family Review*, 53(8), 811-825.
- Stone, P.G. & Molyneaux, B. (1994). *The presented past: Heritage, museums, and education*. Routledge.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2nd ed.). Pearson Education.
- Şeker, M. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen veli psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16.
- Tabak, H. (2020). Eğitime aile katılımı: Sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu? *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 39(1), 104-121.
- Taşdemir, M. (2018). Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Taylor, K. (2004). Cultural heritage management: A possible role for charters and principles in Asia. *International Journal of Heritage Studies*, 10(5), 417-433.
- Temel, Z.F. (2001). Okul öncesi eğitime ana-babanın katılımı. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. Ya-Pa Yayınları.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Tosun, T. ve Çalışkan, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kültür ve miras öğrenme alanına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin analizi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(1), 1-22.
- Troncale, J.M. (2011). The role of family and community partnerships in social studies education: Practices of K-3 National Board Certified teachers. [Unpublished PhD thesis]. The University of Alabama. Retrieved June 1, 2022, from, <https://ir.ua.edu/items/c362db6e-f6a1-4252-840d-1fb3537d0f65>
- Turgut, G. (2015). Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türe, H. ve Deveci, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 409- 452.
- Türk Dil Kurumu (2021). Büyük Türkçe sözlük. <https://www.tdk.gov.tr/> adresinden 10.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türe, H. (2022). Kültürel miras eğitiminde aile katılımı: Öğretmen ve ailelerin sanal müze uygulamalarına ilişkin görüşleri. *IJOEEC, International Journal of Eurasian Education and Culture*. 7(18), 1689-1756.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının işlenişinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 18. <http://akademikbakis.org/18/11sosyal.pdf> adresinden 20.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Ustaoğlu, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261- 272.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Van Voorhis, F.L. (2011). Adding families to the homework equation: A longitudinal study of mathematics achievement. *Education and Urban Society*, 43 (39), 313- 338.
- Vural, D.E. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59),1174-1185.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A metasyntesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçinkaya, E. (2015). Pre-service teachers' views on intangible cultural heritage and its protection. *The Anthropologist*, 22(1), 64-72.
- Yeşilbursa, C.C. (2011). Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 02.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım C.M. ve Dönmez B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Social studies, which is taught in primary and secondary schools, is an important course that contributes to the transfer of cultural heritage to the future by providing students with knowledge, sensitivity and awareness about cultural heritage (Çulha Özbaş, 2009). In order for cultural heritage education in the social studies course to be effective, various in-school and out-of-school practices can be utilized. Family involvement practices can be utilized to transfer the subjects related to cultural heritage in the social studies course by providing permanent and meaningful learning and to reflect what students learn at school to their lives. In practices based on cooperation and interaction in the social studies course, it will be possible for both families and students to gain knowledge, awareness and sensitivity about cultural heritage. As a matter of fact, it is stated that family involvement in cultural heritage education in the social studies course has a positive effect on the development of families as well as students' internalization of cultural values and their awareness and sensitivity towards cultural heritage (Hill & Taylor, 2004). Social studies teachers, as the practitioners of the course, have an important role in providing family involvement in cultural heritage education in the social studies course. Social studies teachers' family involvement in cultural heritage education can contribute to the integration of what students learn at school with their lives and to the development of various values and skills by providing effective teaching.

The main aim of the study is to examine the views and experiences of social studies teachers regarding family involvement in cultural heritage education in social studies courses. Based on this aim, the questions sought to be answered in the research are as follows:

- What are social studies teachers' views on family involvement in cultural heritage education?
- What are the practices carried out by social studies teachers with family involvement within the scope of cultural heritage education in the social studies course?
- What are the difficulties encountered by social studies teachers in family involvement practices related to cultural heritage education in the social studies course?
- What are the opinions of social studies teachers about the roles and responsibilities of teachers and families in ensuring family participation in cultural heritage education?
- What are the suggestions of social studies teachers regarding the practices that can be carried out with family involvement within the scope of cultural heritage education in social studies course?

Method

In this study, which aims to reveal the views and experiences of social studies teachers on family involvement in cultural heritage education, a basic qualitative research design was adopted. In the study, the views of social studies teachers, who have an important role in cultural heritage education, on family involvement in cultural heritage education and their experiences in this regard were tried to be understood. Twenty social studies teachers with different professional experiences and working in different socioeconomic level schools participated in the study. In this context, semi-structured interviews were conducted with social studies teachers to collect data. The data obtained from the research were analyzed based on deductive analysis.

Findings

As a result of the analysis of the data obtained from the research, it was revealed that social studies teachers were of the opinion that family involvement in cultural heritage education in the social studies course provides various benefits. According to social studies teachers, family involvement in cultural heritage education contributes to students' reflection of what they have learned in their daily lives, active participation in the lesson, permanent learning, and development of various skills and values related to cultural heritage. In the study, it was revealed that family involvement in cultural heritage education helps families gain knowledge and awareness about cultural heritage and strengthen their communication with the teacher and their children. In the study, it was concluded that family involvement in cultural heritage education in the social studies course facilitates the teaching process of the teacher.

Social studies teachers stated that in order to ensure family involvement in cultural heritage education, they organized various activities such as organizing exhibitions at school, inviting families to school as resource persons, and out-of-school activities such as field trips, online activities, projects and homework assignments.

In the study, it was revealed that social studies teachers were of the opinion that families, teachers and students have various duties and responsibilities in providing family involvement in cultural heritage education. Teachers emphasized that families should voluntarily participate in activities, support teachers and students, and be conscious and sensitive in ensuring family involvement in cultural heritage education. As a result of the research, it was revealed that social studies teachers were of the opinion that teachers should make effective planning, making time for students and families, cooperate, and be open to development and innovations in providing family involvement in cultural heritage education.

The social studies teachers who participated in the research stated that they experienced difficulties in providing family involvement in cultural heritage education in the form of the negative attitude of the school administration, the lack of interest and reluctance of families to support the teacher, and the lack of fulfillment of students' responsibilities.

As a result of the research, social studies teachers suggested various practices for family involvement in cultural heritage education. In addition, social studies teachers suggested organizing in-service training activities, making use of technology, and being flexible in the implementation process of activities in terms of family involvement in cultural heritage education.

Conclusion and Discussion

One of the main objectives of the social studies course is to ensure that cultural heritage is transferred to new generations and carried into the future. It is stated that families are the first teachers of children from an early age and that it is important and necessary to benefit from families in cultural heritage education in social studies course (Türe, 2022). In this context, it can be said that family involvement activities are a necessity in cultural heritage education in social studies course.

According to the opinions of social studies teachers, it was concluded that family involvement in cultural heritage education in social studies courses has various benefits. Indeed, Gross and Grady (2002) emphasized that there is a need for families to share their knowledge and experiences with students during the education process.

Social studies teachers think that with family involvement in cultural heritage education, families enter into an effective communication and interaction process with students, which is reflected positively on family-student relationships. Similarly, in the literature, it is stated that family involvement activities provide positive communication between parents and children and turn home, school and out-of-school environments into a learning space (Hill & Taylor, 2004; Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006). In the studies conducted in the literature, the result that family involvement activities are seen as a way for students to learn the knowledge and skills aimed to be gained permanently is in parallel with the results of this study (Eliaison & Jenkins, 2003; Ömeroğlu et al., 2003).

Teachers stated that family participation in cultural heritage education would support students' empathy, communication and self-confidence development. In the study conducted by Akbaşlı and Diş (2019), the results that family involvement supports the holistic development of the student, increases students' participation in the lesson, contributes positively to the development of self-confidence, and enables the development of empathy skills overlap with the results of this study.

According to the opinions of social studies teachers, it was concluded that family involvement in cultural heritage education in the social studies course contributed to the acquisition of knowledge by families, strengthening family-student relationships, and raising awareness about cultural heritage in families. Similarly, there are studies in the literature that reveal that family involvement practices have various benefits for families (Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Kılıç, 2010; Türe, 2018; Altan, 2019). In studies on family involvement, there are studies indicating that family involvement practices contribute to the social and individual development of families. It was emphasized that family involvement activities can make significant contributions to the individual development of families (Aslanargun, 2007; Hill & Taylor, 2004).

According to the opinions of social studies teachers, it was concluded that teachers should guide families with a supportive perspective in the family involvement process at the point of how families can participate in their children's education in providing family involvement in cultural heritage education. Based on the results obtained from the research, it can be suggested that social studies teachers should organize activities in cooperation with families to ensure family participation in cultural heritage education. In addition, research can be conducted to determine the effects of family involvement in cultural heritage education in the social studies course on the development of skills and values of families and students.

Contribution of researchers

This study was produced from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.



DOI: 10.18039/ajesi.1619750

Exploitation Didactique d'une Pièce de Théâtre en Classe de FLE : *Le Bourgeois Gentilhomme*

Funda KARA¹, Gizem KÖŞKER²

Reçu le: 14.01.2025

Accepté le: 14.06.2025

Type³: Article de Recherche

Résumé

Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il est relativement essentiel d'utiliser divers supports pédagogiques pour non seulement motiver les apprenants, mais aussi développer au mieux leurs compétences. Parmi ces supports, le théâtre représente une formidable alternative pour favoriser l'apprentissage du français tout en explorant l'aspect culturel, social et émotionnel de la langue. Afin de démontrer cela, nous avons choisi une œuvre de Molière connue dans la littérature française, *Le Bourgeois Gentilhomme* et avons eu pour objectif de montrer en quoi celle-ci permet de développer les compétences linguistiques et la compétence interculturelle. Cette comédie-ballet racontant l'histoire d'un bourgeois qui fait tout pour devenir un gentilhomme, de nombreux aspects culturels sont mis en avant. L'acquisition de la compétence interculturelle permet à l'apprenant de connaître la culture de l'Autre et d'interagir dans différentes situations de communication avec des personnes ayant un autre bagage culturel que le sien. Dans notre étude, une analyse de document a été réalisée dans le cadre d'une approche qualitative. Nous avons tout d'abord analysé les composantes linguistiques puis les aspects culturels de l'œuvre. Des pistes d'exploitations pour les enseignants de FLE ont aussi été proposées à la fin de notre recherche.

Mots-clés : compétence interculturelle, enseignement du français langue étrangère, théâtre

Pour citer l'article : Kara, F., & Köşker, G. (2025). Exploitation didactique d'une pièce de théâtre en classe de FLE: *Le Bourgeois Gentilhomme*. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 593-614. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1619750>



¹ (Auteur correspondant) Assistante de recherche, Université Anadolu, Faculté de pédagogie, Département de l'enseignement des langues étrangères, Section de didactique du français, Turquie, funda_k@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9791-3353>

² Maître de conférences, Université Anadolu, Faculté de pédagogie, Département de l'enseignement des langues étrangères, Section de didactique du français, Turquie, gizemkosker@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0115-9756>



DOI: 10.18039/ajesi.1619750

Didactic Exploitation of a Play in Class of French as a Foreign Language: *Le Bourgeois Gentilhomme*

Funda KARA¹, Gizem KÖŞKER²

Date Submitted: 14.01.2025

Date Accepted: 14.06.2025

Type³: Research Article

Abstract

In teaching/learning French as foreign language, it is relatively essential to use various educational materials not only to motivate learners but also to develop their skills. Among these supports, theatre is a great alternative to promote learning of French while exploring the cultural, social and emotional aspects of the language. To prove this, we chose a work by Molière known in French literature, *Le Bourgeois Gentilhomme* and had the objective of showing how it allows to develop language skills and intercultural competence. This comedy-ballet telling the story of a bourgeois who does everything to become a gentleman, many cultural elements are highlighted. The acquisition of intercultural competence allows the learner to know the culture of the Other and interact in different communication situations with people who have a different cultural background than his own. In our study, a document analysis was conducted as part of a qualitative approach. We first analyzed the linguistic components and then the cultural elements of the work. Exploitation tracks for teachers of French as a foreign language were also proposed at the end of our research.

Keywords: intercultural competence, teaching French as a foreign language, theatre

Cite: Kara, F. & Köşker, G. (2025). Exploitation didactique d'une pièce de théâtre en classe de FLE: *Le Bourgeois Gentilhomme*. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 593-614. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1619750>

¹ (Corresponding author) Research Assistant, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Division of French Language Education, Turkey, funda_k@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9791-3353>

² Associate Professor, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Division of French Language Education, Turkey, gizemkosker@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0115-9756>

Introduction

De nos jours, le besoin de communiquer dans une langue étrangère prend de plus en plus d'ampleur. Effectivement, le monde dans lequel nous vivons ne cesse de se développer que ce soit au plan géopolitique, touristique, économique ou démographique. Les nombreux flux touristiques et commerciaux mais aussi les migrations de population incitent les personnes à apprendre de nouvelles langues afin d'interagir avec les autres et d'atteindre différents objectifs professionnels et personnels. C'est ainsi que la didactique des langues étrangères a réussi à se démarquer des autres didactiques et des sciences humaines en général (Defays, 2018). Son apparition remonte à bien longtemps avec les grandes langues de culture, comme le latin et le grec, enseignées auparavant pour leur enrichissement culturel mais aussi pour les bienfaits de l'exercice linguistique et cérébral qu'elles nécessitaient (Defays et Deltour, 2003).

Depuis cette période, la didactique des langues étrangères a bien évolué. Le fait que les langues soient de plus en plus souciées par les personnes ont en effet pousser les didacticiens à développer les manières d'enseigner pour répondre aux besoins des apprenants de différents profils. Ainsi, de nombreuses études ont été et continuent à être réalisées pour répondre à la question « Comment enseigner une langue étrangère ? ». Plusieurs pratiques, méthodes et approches sont proposées selon le public, les objectifs et les besoins. En Europe, les programmes d'enseignement des langues étrangères se basent sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). Selon ce cadre, dans l'enseignement des langues étrangères on doit privilégier la compréhension, l'expression et l'interaction orale dans une perspective socio-culturelle. Pour l'acquisition des compétences langagières il est donc relativement important de proposer un contexte social dans lequel les apprenants pourront réaliser les tâches de communication proposées. Avec cette notion de tâche, le CECRL se lie explicitement à la théorie l'approche actionnelle. Incitée par les auteurs du CECRL pour être adoptée dans les cours de langue, cette approche « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, 2001, p.15). L'approche actionnelle défend donc l'idée que l'apprenant doit apprendre une langue pour devenir un acteur social tout en construisant soi-même ses connaissances afin d'interagir avec les autres. Celui-ci apprendra de cette façon, à organiser son apprentissage et à collaborer avec autrui ce qui permettra de développer différentes compétences et devenir plus autonome.

De plus, soutenant l'interaction sociale, l'approche actionnelle est une approche qui fait émerger de la motivation chez l'apprenant, l'essence de l'apprentissage (Bellaud, 2023) car « il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret » (Barrié, 2013). Effectivement l'apprenant est libre de choisir sa façon d'accomplir la tâche et réalise différentes activités de production et de réception. Concernant l'enseignant, il doit de son côté déterminer les besoins de l'apprenant et le guider dans ses activités tout en lui fournissant les ressources, outils et apports linguistiques nécessaires. Il est de plus important pour l'enseignant de bien définir les objectifs de son apprentissage afin de choisir les outils les plus adaptés et alimenter au mieux le processus.

Aujourd'hui, avec le développement de la technologie, de divers outils didactiques sont à la disposition des enseignants de langue tels que les manuels, les dictionnaires, les bandes

sons, les matériaux audios visuels or avec les méthodes récentes qui soutiennent l'interaction authentique, les enseignants ont également donné place aux documents authentiques. En ce qui concerne la définition de « document authentique », le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) donne la définition suivante :

« La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fin de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (p. 29).

Le document authentique est donc un document destiné à l'origine à des personnes natives mais choisi, selon les objectifs de l'apprentissage, par l'enseignant pour l'utiliser en classe. L'utilisation des documents authentiques en classe de langue est relativement essentielle afin d'aider l'apprenant à être plus autonome dans son apprentissage. Il développera l'habitude de réaliser des activités de décodage, de repérage, de compréhension sur des documents qu'il pourra rencontrer dans la vie quotidienne (Delhay, 2003). L'accès à ces documents est certes facile or il est primordial de prendre en compte certains critères lors de la sélection de ce type de document. Il faut tout d'abord que le document soit adapté au niveau mais aussi au profil des apprenants. Le document doit en outre répondre aux objectifs du cours et permettre de découvrir si possible la culture du pays de la langue cible. Il existe une grande variété de supports authentiques pour aborder la culture comme les films, les publicités, les prospectus, les journaux, les chansons etc. or ce qui est important c'est de pouvoir didactiser le document, c'est-à-dire de mettre en place une démarche pour pouvoir l'utiliser en classe et de pouvoir susciter une interaction. Un cours réalisé avec une approche actionnelle doit encourager l'apprenant à pratiquer la langue oralement dans différentes situations de communications. Dans ce cas-là, le théâtre peut être un bon moyen d'apprentissage pour le développement de la compétence communicative en lui proposant de jouer activement de courtes scènes et ainsi devenir acteur de son apprentissage. En plus de l'acquisition linguistique, le théâtre peut aussi contribuer à l'insertion sociale et culturelle tout en favorisant la transmission de valeurs morales et humanistes. Effectivement, il se présente comme un outil d'apprentissage qui offre la possibilité de diffuser des valeurs et des principes liés notamment à l'identité nationale de l'apprenant (Sahraoui-Idriss, 2022, p.88). La culture étant un élément important dans l'apprentissage d'une langue, il peut être intéressant de faire connaître la culture et la littérature du pays de la langue cible grâce au théâtre. Cuq soutient également cette idée en expliquant qu'étudier des textes de théâtre francophone et jouer des personnages insérés dans des univers francophones permet de faire découvrir la culture française aux apprenants (Cuq, 2003, p. 237). Chaib Taleb (2024) mentionne en outre dans son article que la pièce de théâtre est un outil pédagogique particulièrement efficace pour les apprenants de FLE à plusieurs niveaux. Selon elle, le théâtre permet une immersion linguistique et culturelle mais permet aussi le développement des compétences linguistiques avec l'apprentissage du vocabulaire et des expressions idiomatiques. Elle ajoute que les apprenants apprennent également à adapter leur prononciation et leur intonation en contexte. Chaib Taleb souligne de plus que le théâtre permet de stimuler la créativité et l'imagination.

D'après tous ces avantages cités il semble que le théâtre apparait comme un outil efficace pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, grâce à son caractère créatif, riche et ludique. Effectivement, comme l'explique Sahraoui-Idriss (2022), cet art est « un domaine de créativité faisant partie du patrimoine culturel émanant d'une nation liée à ses préoccupations, ses traditions, ses coutumes, sa religion, etc. » (Sahraoui-Idriss, 2022).

A partir de toutes ces réflexions, il serait pertinent de montrer comment une œuvre théâtrale peut être utilisée efficacement dans une classe de FLE. Pour cela nous avons choisi comme support une œuvre de Molière (1671) intitulée *Le Bourgeois Gentilhomme*. Dans la présente étude nous aurons pour premier objectif de montrer les composantes linguistiques et les aspects culturels de la pièce choisie. Notre second objectif sera de proposer des pistes d'exploitations pédagogique pour une classe de FLE.

Ainsi, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

1. Comment *Le Bourgeois Gentilhomme* peut-il développer les compétences linguistiques en FLE ?
2. En quoi *Le Bourgeois Gentilhomme* permet-il de développer la compétence interculturelle en classe de FLE ?
3. Comment *Le Bourgeois Gentilhomme* peut-il être exploité efficacement en classe de FLE ?

Méthode

Dans notre étude, une analyse de document sera réalisée dans le cadre d'une approche qualitative. Cette analyse consiste à analyser les documents écrits contenant des informations sur le phénomène à étudier (Yıldırım & Şimşek, 2013). En d'autres termes, l'analyse documentaire est une procédure systématique d'examen ou d'évaluation de documents. Comme d'autres méthodes d'analyse de l'approche qualitative, l'analyse documentaire exige que les données soient examinées et interprétées afin d'obtenir un sens, d'acquérir la compréhension et développer des connaissances empiriques (Sak et al., 2021).

Pour notre étude, une œuvre théâtrale de Molière intitulée *Le Bourgeois Gentilhomme* a été choisie. Cette œuvre apparue en 1670 est une comédie-ballet en cinq actes et en prose dans laquelle Molière pose un regard critique sur la société de son temps et aborde plusieurs aspects culturels. Il a donc été pensé que celle-ci pourrait être intéressante à exploiter en classe de FLE pour développer les compétences linguistiques et notamment les niveaux de langue mais aussi la compétence interculturelle puisque Molière met en scène les efforts d'un riche bourgeois pour devenir gentilhomme. C'est ainsi que nous découvrons la culture de l'époque. Le fait que Molière soit l'auteur français le plus joué à travers le monde a aussi été une des raisons pour laquelle nous avons opté pour une de ses œuvres. De plus, on peut noter que ces dernières abordent des thèmes intemporels qui sont aujourd'hui aussi pertinents. Il est essentiel pour un apprenant de FLE de connaître la littérature française et encore plus une œuvre de Molière, connu dans le monde entier.

Pour l'analyse, nous allons dans un premier temps nous concentrer sur le lexique, les formes grammaticales ainsi que les constructions syntaxiques afin de voir comment ces derniers peuvent contribuer au développement des compétences linguistiques des apprenants. Dans un second temps, nous relèverons les aspects culturels dans le but de montrer que la pièce étudiée peut permettre de développer la compétence interculturelle. Pour finir, nous proposerons des pistes pédagogiques pour une classe de FLE.

Analyse

Analyse des Composantes Linguistiques

Dans cette partie de notre étude, nous allons tout d'abord étudier les registres de langue utilisés par les personnages de la pièce, analyser les constructions syntaxiques mais aussi les procédés d'écritures adoptés par Molière.

La notion de registre de langue (parfois appelée niveau de langue) est définie par Cuq (1991) comme « l'utilisation de la langue en fonction de diverses situations de communication ». Ces registres se répartissent en trois : le français soutenu, le français standard (courant) et le français familier. Dans les comédies théâtrales, on retrouve souvent le registre courant et familier tel qu'on peut le voir dans l'œuvre étudié. On peut par exemple relever quelques répliques de Nicole, paysanne et domestique de Monsieur Jourdain. On remarque que celle-ci emploie souvent le langage familier, étant donné qu'à cette époque la majorité des paysans étaient analphabètes et parlaient d'après ce qu'ils entendaient autour d'eux.

NICOLE. Oui, ma foi ! Cela vous rendrait la jambe bien mieux faite. (p.46)

NICOLE. De quoi est-ce que tout cela guérit ? (p.48)

NICOLE. Et surtout ce grand escogriffe de maître d'armes, qui remplit de poudre tout mon ménage. (p.48)

NICOLE. Hé bien, quoi ? (p.49)

Dans la première réplique, l'expression familière « *vous rendrait la jambe bien mieux faite* » signifie « vous rendrait la jambe droite ». Dans la deuxième réplique, elle demande « *De quoi est-ce que tout cela guérit ?* » ce qui signifie « En quoi cela est-il utile ? ». Dans la suivante elle emploie l'adjectif « *escogriffe* » pour décrire le maître d'armes. Cet adjectif familier est un terme employé pour définir quelqu'un de très grand, souvent très mince et au physique étrange. Et enfin dans la dernière réplique Nicole utilise le langage familier en disant « *Hé bien, quoi ?* » à Monsieur Jourdain.

Concernant le langage de Monsieur Jourdain, on remarque que celui-ci utilise les trois registres de langue et change sa façon de parler selon la personne avec qui il communique. Etant un bourgeois ordinaire, Monsieur Jourdain utilise en temps normal le langage courant ou familier comme lorsqu'il parle avec sa femme ou sa servante Nicole. Relevons dans un premier temps quelques répliques au langage courant :

MONSIEUR JOURDAIN. Qu'est-ce que tu fais ?

MONSIEUR JOURDAIN. Je songerai à marier ma fille quand il se présentera un parti pour elle ; mais je veux songer aussi à apprendre les belles choses.

MONSIEUR JOURDAIN. Je ne parle pas de cela. Je vous demande ce que c'est que les paroles que vous dites ici ?

Monsieur Jourdain utilise également le langage familier comme dans les répliques ci-dessous :

MONSIEUR JOURDAIN. - Ouais, notre servante Nicole, vous avez le caquet bien affilé pour une paysanne. » (p.44).

MONSIEUR JOURDAIN. Quelle friponne est-ce là ! (...)

MONSIEUR JOURDAIN. Mais a-t-on jamais vu une pendarde comme celle-là ? (...)

MONSIEUR JOURDAIN. Taisez-vous, impertinente. Vous vous fourrez toujours dans la conversation. (...)

On remarque dans ces répliques que Monsieur Jourdain emploie généralement des expressions familières pour insulter : « *vous avez le caquet bien affilé* » est une métaphore familière pour dire « vous avez la langue bien aiguisé », les termes familiers « *friponne* » et « *pendarde* » signifient « enfant espiègle » et enfin le verbe « *se fourrer* » qui signifie « se mettre, se placer ».

Cependant, on constate que Monsieur Jourdain adopte également le langage soutenu ce qui crée un écart comique entre le personnage dont il est et sa manière de parler pour paraître supérieur. Relevons par exemple quelques répliques lorsqu'il parle avec ses Maîtres :

MONSIEUR JOURDAIN. Voilà des mots qui sont trop rébarbatifs. Cette logique-là ne me revient point. Apprenons autre chose qui soit plus joli. (p.28)

MONSIEUR JOURDAIN, au Maître à danser. Êtes-vous fou de l'aller quereller, lui qui entend la tierce et la quarte, et qui sait tuer un homme par raison démonstrative ?

MONSIEUR JOURDAIN. Oui, si je romps toujours des mailles. Vous m'avez aussi fait faire des souliers qui me blessent furieusement. (p.35)

Dans cette pièce, on s'aperçoit que le langage soutenu est particulièrement utilisé par les Maîtres qui représentent le savoir et dominant la bourgeoisie :

LE MAÎTRE À DANSER. Assurément ; mais je n'en fais pas tout mon bonheur, et je voudrais qu'avec son bien il eût encore quelque bon goût des choses. (p.7)

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Faut-il que cela vous émeuve ? Ce n'est pas de vaine gloire et de condition que les hommes doivent disputer entre eux ; et ce qui nous distingue parfaitement les uns des autres, c'est la sagesse et la vertu. (p.25)

LE MAÎTRE TAILLEUR. C'est que l'étoffe me sembla si belle que j'en ai voulu lever un habit pour moi. (p.37)

On peut donc constater que *Le Bourgeois Gentilhomme* est une œuvre qui recourt aux trois registres de langue. Il serait ainsi intéressant d'étudier celle-ci pour aborder le sujet des registres de langue en classe de FLE. L'enseignant peut par exemple demander aux apprenants de relever quelques répliques pour chaque niveau de langue et de les réécrire selon un autre registre. Il serait également pertinent d'analyser les constructions syntaxiques en fonction des registres comme la construction des phrases interrogatives. Par exemple, Le Maître de Philosophie pose sa question en inversant le sujet et le verbe comme dans la réplique « *Est-ce la physique que vous voulez apprendre ?* » (p.29) alors que Monsieur Jourdain utilise la locution « *est-ce-que* » comme dans les répliques suivantes : « *Est-ce que les gens de qualité apprennent aussi la musique ?* » (p.11), « *Est-ce que les gens de qualité en ont ?* » (p.18), « *Qu'est-ce que tu fais quand tu dis un U ?* » (p.47).

Des activités sur les phrases complexes peuvent aussi être proposés pour travailler les propositions subordonnées relatives, l'énumération et les pronoms relatifs en utilisant les longues répliques :

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. La physique est celle qui explique les principes des choses naturelles, et les propriétés du corps ; qui discourt de la nature des éléments, des métaux, des minéraux, des pierres, des plantes et des animaux, et nous enseigne les causes de tous les météores, l'arc-en-ciel, les feux volants, les comètes, les éclairs, le tonnerre, la foudre, la pluie, la neige, la grêle, les vents et les tourbillons. (p.29)

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. (...) Et là-dessus j'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles parce qu'elles expriment les voix ; et en consonnes, ainsi appelées consonnes parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix. (...) (p.30)

MADAME JOURDAIN. (...) Je ne sais plus ce que c'est que notre maison : on dirait qu'il est céans carême-prenant tous les jours ; et dès le matin, de peur d'y manquer, on y entend des vacarmes de violons et de chanteurs, dont tout le voisinage se trouve incommodé. (p.44)

CLÉONTE. (...) j'ai à vous dire que vous ne triompherez pas comme vous pensez de votre infidélité, que je veux être le premier à rompre avec vous, et que vous n'aurez pas l'avantage de me chasser. J'aurai de la peine, sans doute, à vaincre l'amour que j'ai pour vous, cela me causera des chagrins, je souffrirai un temps ; mais j'en viendrai à bout, et je me percerai plutôt le cœur que d'avoir la faiblesse de retourner à vous. (p.68)

Le Bourgeois Gentilhomme peut de plus être exploité en classe de FLE pour aborder le subjonctif. Effectivement, on retrouve plusieurs verbes conjugués au subjonctif comme dans les répliques de la scène 4 acte II :

MONSIEUR JOURDAIN. (...) j'enrage que mon père et ma mère ne m'aient pas fait bien étudier dans toutes les sciences, quand j'étais jeune. (p.27)

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Par où vous plaît-il que nous commencions ? Voulez-vous que je vous apprenne la logique ? (p.28)

MONSIEUR JOURDAIN. (...) il faut que je vous fasse une confidence. Je suis amoureux d'une personne de grande qualité, et je souhaiterais que vous m'aidassiez à lui écrire quelque chose (...). (p.32)

Pour découvrir le subjonctif, l'enseignant peut choisir cette scène (ou d'une autre qui comporte assez de verbes au subjonctif) et demander aux apprenants de relever tous les verbes conjugués afin de préciser le mode et le temps verbal pour chaque verbe.

En outre, Molière est un auteur qui utilise souvent des procédés dans ses œuvres pour faire rire le lecteur et le spectateur. Un travail sur les figures de styles utilisés dans *Le Bourgeois Gentilhomme* peut donc être enrichissant pour les apprenants de FLE. Le titre lui-même est d'ailleurs un oxymore puisqu'il allie deux mots de sens contradictoires. Dans la pièce, on peut relever plusieurs exemples concrets comme la gradation dans les répliques du Garçon Tailleur qui utilise des titres de noblesse de plus en plus élevés lorsqu'il s'adresse à Monsieur Jourdain : « *Mon gentilhomme.* », « *Monseigneur, nous vous sommes bien obligés.* », « *Monseigneur, nous allons boire tous à la santé de Votre Grandeur.* » (p.38). On observe aussi une anadiplose dans une des répliques du Maître de Philosophie :

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. (...) Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour. Ou bien : D'amour mourir me font, belle Marquise, vos beaux yeux. Ou bien : Vos

yeux beaux d'amour me font, belle Marquise, mourir. Ou bien : Mourir vos beaux yeux, belle Marquise, d'amour me font. Ou bien : Me font vos yeux beaux mourir, belle Marquise, d'amour.

Dans cette réplique, le Maître reprend le mot de la phrase précédente pour ensuite le réutiliser comme point d'appui pour développer la phrase suivante.

On peut de plus citer quelques exemples d'hyperboles :

LE MAÎTRE TAILLEUR. Tenez, voilà le plus bel habit de la cour, et le mieux assorti. C'est un chef-d'œuvre que d'avoir inventé un habit sérieux qui ne fût pas noir ; et je le donne en six coups aux tailleurs les plus éclairés. (p.36)

CLÉONTE. (...) Je suis deux jours sans la voir, qui sont pour moi deux siècles effroyables (...) (p.63)

CLÉONTE. (...) ne me viens point amuser avec tes traîtresses paroles. (p.62)

COVIELLE. Ton pauvre Covielle, petite scélérate ! Allons vite, ôte-toi de mes yeux, vilaine, et me laisse en repos. (p.62)

CLÉONTE. Je fais voir pour une personne toute l'ardeur et toute la tendresse qu'on peut imaginer ; je n'aime rien au monde qu'elle, et je n'ai qu'elle dans l'esprit (...). Je suis deux jours sans la voir, qui sont pour moi deux siècles effroyables (...) ma joie éclate sur mon visage, je vole avec ravissement vers elle ; et l'infidèle détourne de moi ses regards, et passe brusquement, comme si de sa vie elle ne m'avait vu ! (p.63)

Dans cette longue réplique de Cléonte, on constate d'autres figures de styles dont une personnification lorsqu'il dit « je ne respire que par elle, mon cœur vit tout en elle » et un euphémisme lorsqu'il dit « elle étourne de moi ses regards ».

L'antiphrase est aussi employée dans la réplique de Dorante lorsqu'elle flatte Monsieur Jourdain alors qu'il est au contraire ridicule dans son nouvel habit :

DORANTE. Vous avez tout à fait bon air avec cet habit, et nous n'avons point de jeunes gens à la cour qui soient mieux faits que vous. (p.52)

Nous pouvons également observer une anaphore dans l'acte III, scène 8 dans les répliques de Cléonte puisqu'il commence ses phrases par le même syntagme :

CLÉONTE. Retire-toi, perfide, et ne me viens point amuser avec tes traîtresses paroles.

CLÉONTE. Retire-toi, te dis-je, (...). (p.62)

Un travail sur les champs lexicaux peut aussi être développé. L'enseignant peut d'abord demander aux apprenants de déterminer les thèmes récurrents de la pièce pour ensuite relever le champ lexical appartenant aux thèmes. Dans cette pièce nous pouvons retrouver les thèmes du mariage, de l'amour, de la société, de l'argent, de l'adultère, de la querelle.

Pour finir, l'enseignant peut proposer de travailler sur le sens des expressions utilisées par les personnages comme celles de Nicole lorsqu'elle dit « *je crois qu'il y a quelque anguille sous roche* » (p.61) pour dire que quelque chose leur est caché, l'expression de Monsieur Jourdain « *je dis de la prose sans que j'en susse rien* » (p.33) qui de nos jours est employée en tant que « faire de la prose sans le savoir » pour expliquer avec humour que l'on a réussi dans une activité par hasard. L'expression du Maître d'Armes de l'acte III, scène 5 peut aussi

être expliquée : « *Tout le secret des armes ne consiste qu'en deux choses, à donner et à ne point recevoir* » (p.21). Cette expression met en avant l'importance de l'attaque et de la défense lors d'une bataille. Elle sous-entend que lors d'une bataille il faut savoir manier son arme, être stratégique et capable de donner des coups en évitant d'en recevoir. Enfin, le passage des Musiciens peut également être analysé : « *Buvons, chers amis, buvons : Le temps qui fuit nous y convie ; Profitons de la vie Autant que nous pouvons.* » (p.88). L'enseignant peut sélectionner quelques passages comme celui-ci et demander aux apprenants de donner la signification et de simplifier les passages complexes avec leurs propres mots.

Analyse des Aspects Culturels de l'Œuvre

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur les aspects culturels de l'œuvre afin de voir en quoi celle-ci peut permettre de développer la compétence interculturelle des apprenants de FLE.

Etant une compétence essentielle dans un monde de plus en plus interconnecté et diversifié, la compétence interculturelle se présente comme nécessaire pour communiquer avec autrui dans diverses situations de communications, pour connaître d'autres cultures et mieux s'y insérer. Cette compétence y est définie comme étant :

« la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu » (Beacco et al., 2016, p. 10).

Tout d'abord, il serait intéressant d'aborder les différentes classes sociales auxquelles appartiennent les personnages de la pièce et de voir comment Molière les représentent. A l'époque de Molière au XVII^e siècle, la société était divisée en trois états dont la noblesse, le clergé et le Tiers état. Dans *Le Bourgeois Gentilhomme*, Molière critique ce système de classes et dénonce les travers de la société en insistant notamment sur l'injustice que cette division a entraînée mais aussi le désir d'appartenir à une classe sociale plus élevée et de paraître plus noble qu'on ne l'est. C'est effectivement le cas de Monsieur Jourdain qui, appartenant à la bourgeoisie, est prêt à tout pour accéder à l'aristocratie, une place qui est accordée par la naissance et non par l'argent. En mettant en scène ce personnage, Molière n'a pas pour but de blâmer la bourgeoisie mais critique surtout son désir d'être ce qu'elle n'est pas.

Pour développer la compétence interculturelle des apprenants, il pourrait être fructueux dans un premier temps, de définir le statut social et dresser le portrait physique et moral des personnages. Pour commencer avec le personnage principal, Monsieur Jourdain appartient à la bourgeoisie. Il porte des vêtements « de qualité » pour ressembler aux nobles. Il aime se faire flatter, il est capricieux, inculte mais aussi naïf et stupide. Dans la pièce, il est abaissé au niveau d'un petit enfant. Il ne sait pas danser ni utiliser une épée. Il veut s'élever socialement même s'il sait que ce rêve est impossible. Madame Jourdain, sa femme, est aussi une bourgeoise. Etant en désaccord avec son mari, Madame Jourdain désapprouve son idée de devenir noble. Elle paraît comme la voix de la raison en avertissant et corrigeant son mari en pensant que ce qui important n'est pas le statut social mais le caractère : « *Il faut à votre fille*

un mari qui lui soit propre, et vaut mieux pour elle un honnête homme riche et bien fait, qu'un gentilhomme gueux et mal bâti » (p.77). Madame Jourdain incarne le bon sens et est une femme à fort caractère s'exprimant nettement et clairement. Lucile, la fille des Jourdain, représente la fille amoureuse, rebelle, qui ne veut pas se soumettre aux règles de son père. Lucile est le seul personnage qui est décrit physiquement dans la pièce « yeux petits », « bouche grande », « petite de taille ». Elle est, comme sa mère, contre les idées de son père et ne donne pas d'importance au rang social des personnes. Cependant, malgré son désaccord, cette jeune fille ne fait rien pour convaincre son père et se retrouve sous son autorité. Cela montre donc la situation des femmes de cette époque qui dépendaient des hommes. Cléonte représente quant à lui le personnage romantique fou amoureux. Il possède toutes les qualités puisqu'il est honnête, romantique, déterminé, courageux. Effectivement, Cléonte est prêt à tout pour marier Lucile. C'est d'ailleurs grâce à lui que la pièce se termine avec une fin heureuse. Ce personnage est différent des autres dans la mesure où il apparaît comme celui qui veut changer les normes de la société et apporter de nouvelles pensées.

En ce qui concerne les autres personnages, les domestiques, dont Nicole et Covielle, sont deux personnages qui très fidèles à leurs maîtres. Ces deux personnages font preuve d'intelligence et malgré leur rang social, ils sont ouverts d'esprit et ont des idées révolutionnaires. Ainsi, Molière a pour objectif de montrer qu'il ne faut pas avoir des jugements préconçus sur les personnages selon leur statut social et que les idées faites sur les représentations sociales ne représentent pas toujours la réalité. Les Maîtres sont quant à eux orgueilleux et hypocrites. Ils représentent la culture de l'époque et sont montrés comme des gens supérieurs aux autres or Molière ne se prive de ridiculiser le Maître de Philosophie avec ses répliques longues, complexes et inutiles.

Le Bourgeois Gentilhomme peut ainsi être utilisé en classe pour définir les personnages types des différentes classes sociales. Les apprenants pourraient même analyser les personnages des autres œuvres de Molière pour ensuite les comparer.

Monsieur Jourdain étant un personnage à la découverte de « la culture », on découvre grâce à lui plusieurs aspects culturels de l'époque. Effectivement, il décide d'engager plusieurs Maîtres pour prendre des cours de chant, de ballet, ainsi que de philosophie pour ressembler aux « gens de qualité ». On pourrait presque penser que Monsieur Jourdain est un amoureux de la culture or ce qui l'intéresse c'est surtout acquérir la position et les attributs d'un noble. C'est donc grâce à ce personnage principal qu'on découvre en tant que lecteur la culture de l'époque. Dès le premier acte, « *l'ouverture se fait par un grand assemblage d'instruments ; et dans le milieu du théâtre on voit un élève du Maître de musique, qui compose sur une table un air que le Bourgeois a demandé pour une sérénade.* » (p.5) On assiste ensuite plus tard à un chant chanté par Monsieur Jourdain :

Je croyais Janneton

Aussi douce que belle,

Je croyais Janneton

Plus douce qu'un mouton :

Hélas ! Hélas ! elle est cent fois ;

10 Mille fois plus cruelle,

Que n'est le tigre aux bois. (p.11)

On pourrait par exemple demander aux apprenants de rechercher l'origine et le rôle que jouent ces chants dans l'œuvre.

Pour continuer avec l'acte II, on assiste cette fois à un menuet, une danse populaire à trois temps qui deviendra la danse de cour. Ici encore l'enseignant peut demander aux apprenants le rôle que joue ce genre de danse dans la pièce en leur proposant de visionner l'extrait en question. Avec la simplicité de la danse et de la mélodie, Molière vise à montrer le côté ennuyeux du cours de danse de Monsieur Jourdain. Le fait que Monsieur Jourdain a un bas niveau en danse crée un comique de geste et le ridiculise. La marche pour la cérémonie des Turcs à l'acte IV, scène 5 peut de plus être analysée. Lors de cette scène, une marche est dédiée à Monsieur Jourdain qui pense être nommée « Mamamouchi » et donc au plus haut rang de la noblesse alors que ce n'est qu'un tour joué par Cléonte pour obtenir son consentement pour marier sa fille. L'enseignant peut ici encore proposer de regarder cet extrait et de décrire la scène (l'ambiance, la musicalité...) et demander quel est l'objectif de celle-ci qui met en scène une cérémonie « turque » burlesque. Une recherche serait également instructive pour les étudiants sur le choix de cette scène sur les Turcs en leur demandant pourquoi Molière a choisi de la mettre en scène et quel était le lien des Turcs avec Louis XIV à cette époque.

En outre, on remarque que dans *Le Bourgeois Gentilhomme* Molière accorde une importance aux détails des costumes et plus particulièrement à celui de Monsieur Jourdain. Les apprenants peuvent par exemple relever les passages du texte décrivant les costumes. On constate effectivement de nombreux éléments : « des bas de soie », « indienne », « robe », « haut-de-chausses », « étroit de velours rouge », « petit déshabillé », « mailles », « souliers », « plus bel habit de la cour », « un habit sérieux qui ne fût pas noir », « fleurs en en-bas », « La perruque, et les plumes », « le haut-de-chausses », « la camisole », « habit », « habit neuf ». En détaillant autant le costume de Monsieur Jourdain, Molière vise à caricaturer le style vestimentaire des « gens de qualité » et fait la satire des personnes qui accordent une grande importance à l'apparence qu'ils utilisent pour se faire accepter pour ce qu'ils ne sont pas. On pourrait ici faire le lien entre le message que veut faire passer Molière et l'expression « l'habit ne fait pas le moine ». Cette expression pourrait être abordée et illustrée avec cet exemple en classe. Concernant les costumes des personnages, on découvre un autre costume appartenant à une autre culture soit celui-ci des faux Turcs. Vers la fin de la pièce, les faux Turcs désignent Monsieur Jourdain Mamamouchi et l'habille de façon orientale. Le vocabulaire du costume oriental peut donc être également relevé et comparé à celui des bourgeois français. Pour exploiter les différences culturelles vestimentaires en classe, l'enseignant peut proposer des activités dans lesquelles les apprenants devront décrire les costumes de personnages à l'aide d'images ou en regardant la pièce. Cela permettra de travailler la description tout en utilisant le vocabulaire des vêtements de l'époque. L'évolution des styles vestimentaires de l'époque peut aussi être observée et travailler certains points comme la comparaison.

Pistes d'Exploitations

Dans cette partie de notre étude, nous proposons des pistes didactiques pour exploiter *Le Bourgeois Gentilhomme* en classe de FLE et développer différentes compétences.

Premièrement, pour développer la compétence de production écrite, l'enseignant peut proposer une activité dans laquelle l'apprenant devra donner son point de vue sur la pertinence

du sujet de la pièce de nos jours. Ainsi, il remettra en question les groupes sociaux de son pays et argumentera ses propos. Il pourra par exemple discuter sur le désir des personnes d'aujourd'hui à se réfugier dans un univers qui ne leur est pas propre. Le texte argumentatif étant « le produit de nombreux facteurs, combinant des dimensions sociales, culturelles, cognitives et rhétoriques » (Aykurt-Buchwalter, 2023) il serait intéressant de proposer une telle activité pour développer au mieux la compétence argumentative. Cette activité est d'ailleurs importante pour le niveau avancé en L2 puisque les apprenants du niveau B2 sont amenés à « construire un raisonnement argumenté », « juger des idées différentes ou des solutions liées à un problème » et « argumenter sur des situations hypothétiques » (Conseil de l'Europe, 2001, p.166). Une autre activité de production écrite sur les différents niveaux de langue peut être proposée en demandant de réécrire un passage de la pièce au langage soutenu, courant ou familier. On pourrait aussi solliciter l'imagination des apprenants avec une consigne telle que « *Comment réagirait M. Jourdain s'il avait découvert la vraie personne derrière le fils imaginaire du Grand Turc ? Rédigez un acte.* ». En proposant une écriture créative, les apprenants seront activement impliqués dans l'apprentissage ce qui développera chez eux l'autonomie, la responsabilité, la créativité, l'aptitude à la coopération (Luchkevych, 2022).

La compétence de production orale peut également être développée à travers le jeu théâtral. Effectivement, le jeu de rôle permet de faciliter la communication verbale, gestuelle et corporelle en s'exprimant à travers un personnage. L'enseignant peut donc proposer aux étudiants de jouer des scènes de l'œuvre ce qui permettra de développer leurs capacités de communication orale. Jean-Pierre Cuq éclaire ces propos dans son *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* :

« Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique masque/rôle ». (Cuq, 2003, p.237)

Le jeu de rôle aidera donc à vaincre l'anxiété orale et à renforcer la confiance en soi des apprenants mais permettra aussi de travailler les points importants pour une communication efficace. La pièce étudiée peut en outre être adaptée à nos jours comme a fait un groupe de jeunes bédouins du Neguev qui a adapté *Le Bourgeois Gentilhomme* pour mettre en scène un riche bédouin qui cherche non pas à devenir noble mais à s'occidentaliser. Dans cette pièce, le menuet est remplacé par la debka, le maître d'armes par un professeur de karaté, le cheik fait appel à des professeurs pour apprendre à danser sur de la musique électronique ou du hip-hop ou encore à utiliser les réseaux sociaux.

Pour développer la compétence de compréhension orale, on peut proposer à la classe de visionner le téléfilm français « *Le Bourgeois Gentilhomme* » de Christian de Chalonge réalisé en 2009 et demander de répondre à des questions de compréhension. Effectivement, d'après Karadağ (2009, p.123), les films en classe de FLE favorisent la découverte des différents accents du français mais aussi des différents registres de langue. Ils peuvent également être utilisés pour percevoir les aspects prosodiques de la langue et déterminer les spécificités de la langue parlée ce qui permettra de développer une communication plus efficace selon la situation de communication. Une analyse comparée entre le film et le théâtre peut de plus être effectuée en se concentrant sur les décors, les répliques et les personnages. L'apprenant apprendra alors à utiliser les comparatifs et les superlatifs.

La compétence de compréhension écrite peut être développée en réalisant une activité questions-réponses. L'enseignant formera des groupes et distribuera une scène à chacun d'eux. Chaque groupe devra rédiger des questions sur la scène pour ensuite les poser à un autre groupe. En réalisant cette activité, l'enseignant incitera les apprenants à lire attentivement la scène qui leur a été distribuée afin d'être capable de poser des questions pertinentes à leurs camarades. Chaque groupe devra répondre aux questions d'un autre groupe et pourra si besoin relire la scène. Une activité sur la rédaction de résumés peut en outre être effectuée. L'enseignant formera des groupes et leur demandera de rédiger un résumé de l'œuvre. Cependant l'enseignant demandera à certains d'entre eux d'ajouter de fausses informations afin de tromper leurs camarades. Une fois que tous les groupes auront terminé de rédiger, l'enseignant distribuera toutes les rédactions à la classe et donnera la consigne de trouver les résumés corrects et faux et de choisir le meilleur résumé. Avec ce type d'activité, les apprenants pourront développer deux compétences, la compétence de production écrite et de compréhension écrite.

Étant devenue la finalité de l'enseignement/apprentissage des langues depuis le Niveau-Seuil (Huver, 2019), la compétence de communication est également une des compétences à acquérir pour une bonne communication. *Le Bourgeois Gentilhomme* peut être un bon outil pour développer cette compétence sachant que le théâtre et la méthode communicative représentent des similitudes (Baines, 2006) en mettant l'accent sur l'interaction, l'expression personnelle et la créativité. D'ailleurs, Hermeline évoque que :

Le théâtre « est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation ». C'est par cette notion de « paroles » (et non simplement de texte théâtral) et par cette idée de « mise en situation » qu'il croise la pédagogie du FLE : échanger des paroles en situation et ne pas simplement se contenter d'un savoir passif de la langue est en effet la base d'une pédagogie langagière à objectif communicatif. (Hermeline, 2003, p. 27)

Ainsi, il serait intéressant que l'enseignant suggère des activités d'improvisation dans lesquelles l'apprenant pourra « vivre la langue », c'est-à-dire la pratiquer de manière concrète, au lieu de l'apprendre d'une façon restrictive. Ce type d'activité aidera l'apprenant à entrer en contact avec la langue à travers l'interaction entre apprenants (Dufeu et Maley, 1994). L'enseignant peut par exemple imaginer des situations avec des personnages de la pièce pour ensuite les distribuer aux groupes d'apprenants. Les apprenants auront quelques minutes de préparation pour discuter entre eux et jouer la scène selon le contexte (temps, moment, lieu, milieu social, lien avec les autres personnages, registres de langue, etc.) devant la classe. Ce type d'activité permettra de développer la compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique mais aussi de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée (Cuq, 2003, p.142). Zucchet précise en outre que les différentes situations de communication aident à comprendre les fonctions de la langue et offrent la possibilité de renforcer les compétences linguistiques des apprenants en les poussant à utiliser leurs connaissances en vocabulaire, grammaire et orthographe (Zucchet, 2000, p.47). Les activités d'improvisation permettront aux apprenants de développer leur compétence de communication en employant les formes linguistiques appropriées à la situation de communication et l'intention de communication. Ils pourront également saisir les conventions sociales et les codes de conduite de la France du XVII^e siècle mais aussi enrichir leur culture française.

Selon Dewaele et Wourm (2002), « les apprenants doivent développer un éventail de schémas, qui regroupent à leur tour une multitude de scripts spécifiques, auxquels adhèrent des communautés de locuteurs natifs ». Ces schémas et scripts sont au fond le savoir qui permet de déterminer l'intention de communication pour ensuite pouvoir utiliser les processus cognitifs selon le contexte socioculturel (Ranney, 1992 ; Dewaele et Wourm, 2002). Rollinat-Levasseur (2003) mentionne également que le théâtre incite l'apprenant à ne pas se focaliser uniquement sur la parole à produire mais à s'intéresser à la situation de communication en tenant compte du contexte d'énonciation et de l'interlocuteur concerné. Effectivement, un apprenant de langue a souvent tendance à plus se concentrer sur la parole, les mots, que sur la situation de communication.

L'apprentissage de la langue par les pratiques théâtrales peut donc être une bonne approche pour développer différentes compétences chez un apprenant de langue tout en découvrant l'Autre et la culture de la langue cible. Ces pratiques stimuleront également l'interaction et permettront à l'apprenant de mobiliser ses connaissances linguistiques dans une situation authentique. De nombreuses études soulignent d'ailleurs l'efficacité du théâtre dans la didactique du FLE. Bahillo Sphonix-Rust (2017) explique par exemple dans son étude que le théâtre peut être très efficace dans une classe de FLE dans la mesure où il permet de développer la compétence communicative et notamment la production orale (prononciation, intonation et spontanéité). Elle évoque de plus que le théâtre apparaît comme un moyen de perdre l'insécurité langagière mais aussi comme un outil permettant de joindre l'apprentissage linguistique à l'interculturel (p.127). Cocton (2013, p.79) précise quant à elle que le cours d'expression théâtrale permet à l'apprenant « de se décentrer du « Moi », d'entrevoir d'autres classifications de la réalité et de prendre conscience de la non universalité de sa culture ». Rollinat-Levasseur (2003) démontre aussi dans sa recherche que la lecture et l'interprétation des pièces de théâtre (les tragédies de Racine dans la recherche concernée) permettent aux apprenants de FLE d'améliorer leur compétence langagière mais peuvent aussi être un bon support pour une approche communicative. Selon elle, jouer des textes dramatiques en classe permet de développer des compétences linguistiques et culturelles de la langue cible en explorant la diversité des contextes d'interprétation et d'utilisation de la parole. Cette expérience peut être intéressante pour soutenir une communication interculturelle et pour sensibiliser les apprenants à la culture française. Elle mentionne de plus que même si la langue utilisée dans le théâtre classique est quelque fois compliquée, ce genre peut permettre de travailler sur la diction, la correction phonétique et de la structure rythmique du français. En outre, Zucchet (2000), qui définit le théâtre comme « l'art d'un langage multiple, porteur de plusieurs modes d'expression simultanés » (p.33) énonce que celui-ci favorise l'enrichissement culturel de l'apprenant en découvrant les costumes, les gestes, les langages, les musiques et les décors.

Propositions pour les Futures Recherches

Pour les futures recherches, d'autres œuvres de Molière peuvent être analysées concernant les registres de langue comme par exemple Dom Juan. Dans cette œuvre encore le lecteur est face à un contraste social entre les paysans qui emploient un langage familier et les nobles qui utilisent un langage soutenu. Le patois parisien peut également être abordé puisque le lexique patois est assez présent. Dom Juan peut être pertinent à analyser dans le sens où dans cette œuvre aussi une différence de culture et d'éducation entre les classes sociales est mise en avant.

Une tragédie classique, comme *Le Cid* de Corneille, peut de plus être intéressante à aborder en classe de langue du fait qu'elle offre de nombreuses pistes pédagogiques. Effectivement, étant rédigée en vers (en alexandrin essentiellement), la pièce peut être utilisée pour faire une étude de vers. L'apprenant pourra ainsi développer des compétences en phonétique en découvrant les types de vers, les rimes et les règles comme la règle du « e » muet ou la licence poétique. La langue employée étant élevée, le vocabulaire élaboré et les répliques complexes, un travail sur les constructions syntaxiques et les figures de style peut être réalisé pour sublimer l'expression écrite des apprenants. Aussi, *Le Cid* peut être un bon support pour approfondir les connaissances sur la tragi-comédie puisque c'est une pièce qui a entraîné une des plus célèbres querelles de l'histoire littéraire en ignorant les règles de la tragédie classique.

En plus du théâtre classique qui permet de transmettre la culture et l'Histoire de l'époque, le théâtre contemporain peut également être étudié en classe de FLE. Effectivement contrairement au théâtre classique qui proposent des thématiques historiques généralement dépassées aujourd'hui, les sujets abordés dans le théâtre contemporain comme les questions politiques et sociales, les relations amoureuses et familiales sont relativement précieux pour un enseignement du français même si certains, comme la question de l'homosexualité, peuvent parfois causer des problèmes en raison de la culture des apprenants. Ainsi, en introduisant le théâtre contemporain en classe, l'enseignant pourra davantage attirer l'attention des apprenants et les incitera à s'interroger sur des sujets d'actualité. Les obstacles constitués par le style des œuvres contemporaines peuvent certes compliquer leur utilisation en classe or la complexité des échanges dialogiques peut considérablement enrichir l'apprentissage du Français Langue Etrangère et encourager les apprenants à acquérir une aisance dans la lecture de textes complexes et dans l'expression orale. (Rollinat-Levasseur, 2009). Pour elle, interpréter les textes contemporains « est un moyen de faire s'approprier les scories de la langue qui, loin d'être des éléments inutiles et superflus, participent à sa fluidité » (p.9). Dans son article, elle propose d'ailleurs l'exemple de l'œuvre contemporaine *Les Prétendants* de Jean-Luc Lagarce en défendant l'idée que celle-ci permet de faire découvrir les liens de la vie sociale et personnelle dans un milieu français et peut être exploitée dans une classe de FLE.

Conclusion

Tout au long de cette étude, nous avons tenté de montrer en quoi *Le Bourgeois Gentilhomme* pouvait développer les compétences linguistiques et la compétence interculturelle des apprenants de FLE. Notre analyse a tout d'abord permis de voir que cette œuvre contenait plusieurs éléments abordés en classe pour développer les compétences linguistiques tels que les différents registres de langues, les constructions syntaxiques, le subjonctif, les nombreuses figures de styles ainsi que les différents champs lexicaux. De plus, nous avons constaté que l'œuvre pourrait être un bon support pour le développement de la compétence interculturelle dans le sens où elle met en scène différents aspects culturels de l'époque. En somme, nous avons montré grâce aux pistes d'exploitation proposées qu'une œuvre théâtrale pouvait contribuer fructueusement au développement de plusieurs compétences dans une classe de FLE. Nous pensons que quel que soit son genre, le théâtre a une place dans l'enseignement du français langue étrangère, que l'essentiel est de mettre l'apprenant en action et de bien déterminer les objectifs du cours afin de choisir l'œuvre théâtrale la plus adaptée. Nous espérons que notre travail pourra encourager un changement de point de vue chez certains enseignants de FLE afin que l'enseignement du français langue

étrangère, revitalisé par l'intégration de pratiques théâtrales, bénéficie à un public toujours plus large.

Contributions des Auteurs

Les contributions des auteurs à cette étude ont été réparties comme suit : ... a réalisé la revue de littérature, analysé les données et contribué à la rédaction tandis que ... a pris part dans la conception et la méthodologie de la recherche.

Conflit d'intérêts

Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

Bibliographie

- Aykurt-Buchwalter, S. (2023). *Apprendre à argumenter en FLE : structure du texte et expression des modalités dans les productions écrites d'apprenants turcophones*. [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.] HAL theses. Page consultée le 9 septembre 2024 sur <https://theses.hal.science/tel-04250136v1>
- Bahillo Sphonix Rust, E. (2017). L'atelier théâtral en classe de français dans l'enseignement secondaire espagnol. *Synergies Espagne*, 10, 119-128
- Baines Roger, W. (2006). Pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université d'East Anglia, notamment dans les filières Gestion et Droit, *Cahiers de l'APLIUT*, XXV (1), 57-72. <https://doi.org/10.4000/apliut.3208>
- Barrié, M. (2013). *L'approche actionnelle: la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. [Mémoire de master, Université Toulouse.] Dumas. Page consultée le 18 août 2024 sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Consultée en ligne sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900016806ae64a>
- Bellaud, C. (2023). *La perspective actionnelle: une approche pour favoriser la motivation des élèves en langues étrangères*. [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes.] Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04412377v1>
- Chaib Taleb, F.Z. (2024). Du silence à la scène au primaire : comment le théâtre développe la production orale chez les apprenants en classe de FLE ?, *Akofena*, 6 (13), 369-376. <https://doi.org/10.48734/akofena.n013.vol.6.29.2024>
- Cocton, M.N. (2013). L'expression théâtrale en FLE: en route vers une cocreativité !. *Voix plurielles*, 10 (2), 71-81. DOI:10.26522/vp.v10i2.842
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cuq, J.P (1991). *Le Français langue seconde*. Paris, Hachette, p. 78.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Defays, J.M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles: Mardaga.
- Defays, J.M. & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Sprimont: Mardaga.
- Delhay, O. (2003). « Le document authentique ». Article en ligne consultée le 8 novembre 2024 sur <http://gallika.net/spip.php?article42>
- Dewaele, J.M. & Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère, *Revue française de linguistique appliquée*, 2, VII, pp. 139-153. Page consultée sur www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-139.html. DOI:[10.3917/rfla.072.0139](https://doi.org/10.3917/rfla.072.0139)
- Dufeu, B. & Maley, A. (1994). *Teaching Myself*. Oxford : Oxford University Press.
- Hermeline, L. (2003). Le théâtre au secours de la langue: entretien avec Gisèle Pierra. *Le Français dans le monde*, 329, 27-28.
- Huvert, E. (2002). De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE. *Presses universitaires de Caen. Traits d'union*, 223-234. Page consultée sur <https://hal.science/hal-02047334v1>
- Karadağ, C. (2009) L'exploitation des films français dans l'enseignement des compétences orales en FLE. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 122-128.
- Luchkevych, V. (2022). L'écriture créative : technique efficace pour favoriser l'expression écrite en classe de FLE. *Academic Journal of Modern Philology*, 17, p. 75-83. DOI: 10.34616/ajmp.2022.17.8

- Mitro, J. (2015). *L'improvisation théâtrale dans l'enseignement de français est-elle possible ?*. [Mémoire de licence, Université Masaryk.] https://is.muni.cz/th/385984/pedf_b/?lang=cs
- Molière (1671). *Le Bourgeois Gentilhomme*. Publié par Ernest et Paul Fièvre en Novembre 2016. Disponible en ligne sur https://www.theatre-classique.fr/pages/pdf/MOLIERE_BOURGEOISGENTILHOMME.pdf
- Ranney, S. (1992). Learning a new script: An explanation of sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 13, 25-50. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.25>
- Rollinat-Levasseur E.M. (2009). Pratiques du théâtre contemporain en classe de Français Langue Etrangère. Dans A. Brillant-Annequin et M. Bernnoce (coord.), *Enseigner le théâtre contemporain* (p. 169-179). Canopé- CRDP de Grenoble. <https://hal.science/hal-00570513v1>
- Rollinat-Levasseur, E.M. (2003). Le théâtre : un support privilégié de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Dans M.E. Plagnol-Diéval (coord.), *Théâtre et Enseignement : XVII-XXème siècles* (p. 53-65). Canopé - CRDP de Créteil. <https://shs.hal.science/halshs-01238465v>
- Sahraoui-Idriss, A. (2022). L'impact de la pratique théâtrale dans une classe de FLE : cas du manuel de la première année moyenne, 2ème génération. Dans S. Mouloudji (Ed.), *Translation, Theatre and Identity. An Effect-Influence Relationship* (p.79-96). CRASC Books.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zucchet, F. (2000). *Oser le théâtre* (éd. 1). Canopé - CRDP de Grenoble.

Sitographie :

<https://www.slate.fr/story/59363/bourgeois-gentilhomme>

Extended Abstract

Introduction

In recent years, numerous studies have been conducted to find the best ways to teach a foreign language and to meet the needs of learners with diverse profiles. Various practices, methods, and approaches are proposed depending on the audience, objectives, and needs but according to the Common European Framework of Reference for Languages (2001), foreign language teaching should prioritize listening, speaking, and oral interaction within a socio-cultural perspective. It is therefore essential to offer a social context in which learners can perform the proposed communication tasks. Today, with the development of technology, teachers can easily access various teaching tools however, it is essential to choose the ideal document to effectively develop skills, communication, and interaction. For this, the teacher should take into account the learners' level and profile. The tool should also align with the course objectives and, if possible, provide an opportunity to explore the culture of the target language's country. Indeed, the teaching of a language cannot be separated from the culture it conveys. It is important to incorporate the cultural dimension to enable learners to communicate and interact effectively in all socio-cultural settings. The CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), which forms the foundation of the action-oriented approach, emphasizes the importance of awareness of the intercultural dimension, intercultural adaptations, and soft skills.

Among the many tools, theater can be an effective means of learning to develop various skills, as well as fostering social and cultural integration and transmitting moral and humanistic values. In the literature, many researchers highlight the effectiveness of theater for linguistic and cultural immersion, as well as for the development of linguistic skills. However, few have focused on a specific theatrical work.

For this reason, in our study, we chose to analyze a well-known theatrical work in French literature, *Le Bourgeois Gentilhomme*, to demonstrate how it can be effectively used in a French as a Foreign Language classroom. To achieve this, we first analyzed the linguistic and cultural elements within the play. Then, we proposed pedagogical approaches to enhance the teaching practices of French as a Foreign Language instructors.

Method

In our study, a document analysis was conducted as part of a qualitative approach. This type of analysis involves examining written documents that contain information about the phenomenon under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2013). In other words, document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents. Like other qualitative analysis methods, document analysis requires that data be examined and interpreted to extract meaning, enhance understanding, and develop empirical knowledge (Sak et al., 2021).

For our study, we selected a theatrical work by Molière titled *Le Bourgeois Gentilhomme*. First performed in 1670, this comedy-ballet in five acts and prose offers a critical perspective on the society of its time and addresses several cultural aspects. It was deemed an interesting work to explore in a French as a Foreign Language classroom to develop linguistic skills, particularly language registers, as well as intercultural competence. In this play, Molière portrays the efforts of a wealthy bourgeois striving to become a gentleman, thereby offering insights into the culture of that era. The fact that Molière is the most widely performed French playwright globally was another reason for selecting one of his works. Moreover, it is worth noting that his plays address timeless themes that remain relevant today. It is crucial for a French as a Foreign Language learner to be familiar with French literature, especially a work by Molière, who is recognized worldwide.

For the analysis, we first focused on vocabulary, grammatical forms, and syntactic structures to determine how these elements could contribute to the development of learners' linguistic skills. Next, we highlighted cultural aspects to demonstrate how the studied play could

help develop intercultural competence. Finally, we proposed pedagogical strategies for use in a French as a Foreign Language classroom.

Findings

The analysis of this play has demonstrated that it can serve as a valuable resource for use in French as a Foreign Language classrooms. Indeed, *Le Bourgeois Gentilhomme*, which tells the story of a bourgeois striving to become a gentleman, presents various characters who use different language registers. In French as a Foreign Language pedagogy, it is crucial to raise learners' awareness of language registers to expose them to the language in all its forms and teach them how to choose the appropriate register based on communicative goals, context, and psycho-social relationships. The play under study can also serve as an excellent resource for working on sentence construction, focusing on relative clauses, enumerations, and relative pronouns. The numerous stylistic devices featured in the play can be explored to enhance learners' written production skills and elevate their writing. Additionally, choosing a theatrical play as an authentic document offers the opportunity to broaden learners' vocabulary by introducing various words in diverse contexts.

Moreover, we found that the work studied could serve as a valuable tool for developing intercultural competence, as it portrays various cultural aspects of the time. As mentioned in the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), language teaching should aim to develop students' plurilingual and intercultural competences (attitudes, skills, knowledge, and learning abilities) to promote interaction, discover other cultures, engage with different ways of living and behaving, and better integrate into contemporary societies. Intercultural competence is a vital skill in an increasingly connected and diverse world.

By exploring the different social classes represented in *Le Bourgeois Gentilhomme*, learners can discover the society of the time and study the physical and moral characteristics of the characters based on their place in the social hierarchy. Monsieur Jourdain's cultural practices in his quest to become the perfect gentleman also offer an opportunity to gain cultural knowledge in various disciplines such as music, dance, and fencing. Situated at the crossroads of all the arts, this play appears to be an excellent resource for the development of intercultural competence.

Results and Discussion

Throughout this study, we have tried to demonstrate how *Le Bourgeois Gentilhomme* can develop the linguistic and intercultural competencies of French as a Foreign Language learners. Our analysis first showed that this work contains several elements to be addressed in class to develop linguistic skills, such as different language registers, syntactic constructions, the subjunctive, numerous stylistic devices, and various lexical fields. Furthermore, we found that the work could be a valuable resource for developing intercultural competence, as it portrays various cultural aspects of the time. In short, we have shown through the proposed exploitation strategies that a theatrical work can contribute fruitfully to the development of multiple skills in a French as a Foreign Language classroom. We believe that, regardless of its genre, theater has a place in teaching French as a foreign language, and that the key is to engage the learner in action while clearly determining the course objectives in order to choose the most suitable theatrical work. We hope that our work will encourage a shift in perspective among some French as a Foreign Language teachers, so that the teaching of French as a foreign language, revitalized by the integration of theatrical practices, can benefit a growing audience.

Contribution Rate of the Researchers

The first author contributed to the literature review, analysis, and reporting of the study. The second author contributed to the design of the study and the text editing, and also provided consultancy.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest to disclose.



DOI: 10.18039/ajesi.1667142

An Analysis of Narrative Text Activities in 5th Grade Turkish Textbooks from the Perspective of Multiple Intelligences Theory

Yunus ŞAKİROĞLU¹, Hatice YILDIZ ŞAKİROĞLU²

Date Submitted: 27.03.2025

Date Accepted: 14.06.2025

Type³: Research Article

Abstract

In this study, it is aimed to examine the extent to which the intelligence domains specified in Gardner's Theory of Multiple Intelligences are represented in the activities related to narrative texts in 5th grade Turkish textbooks. The population of the study consists of all activities related to narrative texts in 5th grade Turkish textbooks planned to be used in secondary schools by the Ministry of National Education as of the 2024–2025 academic year. The sample includes the activities related to narrative texts in the 5th grade Turkish textbook published by the Ministry of National Education (MEB), which was prepared within the scope of the 2024 Turkish Language Curriculum. The research was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods, and the obtained data were analyzed using the descriptive analysis technique. According to the research findings, the activities related to narrative texts in the 5th grade Turkish textbook predominantly addressed linguistic and logical-mathematical intelligence domains, whereas interpersonal and intrapersonal intelligences were represented to a much lesser extent. Furthermore, it was determined that musical and naturalistic intelligences were not represented at all. Based on the findings, several suggestions were presented regarding educational practices.

Keywords: Turkish course book, Multiple Intelligence Theory, narrative text, activity

Cite: Şakiroğlu, Y., & Yıldız-Şakiroğlu, H. (2025). An analysis of narrative text activities in 5th grade Turkish textbooks from the perspective of multiple intelligences theory. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 615-631. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1667142>



¹ (Corresponding author) Assist. Prof. Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, Türkiye, y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6151-7984>

² Graduate Student, Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, Türkiye, haticeyildiz0454@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-8395-9111>



Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlere Ait Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Bakımından İncelenmesi

Yunus ŞAKİROĞLU¹, Hatice YILDIZ ŞAKİROĞLU²

Gönderim Tarihi: 27.03.2025

Kabul Tarihi: 14.06.2025

Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlere ait etkinliklerde, Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda belirtilen zekâ alanlarına ne ölçüde yer verildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaokullarda okutulması planlanan tüm 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlere ait etkinlikler; örneklemini ise 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında hazırlanan MEB Yayınları ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlere ait etkinlikler oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metin etkinliklerinde en fazla dilsel zekâ ve matematiksel zekâ alanlarına yer verildiği; buna karşılık sosyal zekâ ve içsel zekâ alanlarının en az düzeyde temsil edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, müziksel zekâ ve doğasal zekâ alanlarına ise hiç yer verilmediği saptanmıştır. Çalışmanın sonunda, elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim-öğretim süreçlerine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitabı, Çoklu Zekâ Kuramı, öyküleyici metin, etkinlik

Atıf: Şakiroğlu, Y., & Yıldız-Şakiroğlu, H. (2025). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlere ait etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı bakımından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 615-631. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1667142>

¹ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Türkiye, y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6151-7984>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Türkiye, haticeyildiz0454@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-8395-9111>

Giriş

Zekâ kavramı, ortaya çıktığı günden itibaren insanlığın ilgisini çeken bir konu olmuş, çeşitli şekillerde ele alınarak araştırmalara konu edilmiştir. Geleneksel anlayışa göre zekâ; sabit, değiştirilemez, niceliksel olarak ölçülebilir, tekil bir kavram olarak görülmüş ve öğrencilerin seviyelerine göre sınıflandırılmasında kullanılan bir araç olarak değerlendirilmiştir (Saban, 2010). Bu yaklaşımda, zekâ tek boyutlu bir çerçevede ele alınmış ve çeşitli testler aracılığıyla ölçülmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda, yalnızca belirli kriterleri karşılayanlar, zeki insanlar olarak sınıflandırılmıştır.

Çağdaş yaklaşımlara göre zekânın çok yönlü bir yapı olduğu, dolayısıyla sayısal olarak hesaplanamayacağı savunulmaktadır. Bu bağlamda zekâ; "tek yönlü olarak ölçülemeyecek kadar karmaşık olan, belirli bir alandaki algılama, yaratıcılık, düşünme ve öğrenme gibi zihinsel kapasitelerin bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Başbayrak, 2021). Zekânın çok boyutlu yapısını en iyi açıklayan kuramlardan biri ise Çoklu Zekâ Kuramı olarak öne çıkmaktadır (Başbayrak ve Öрге-Yaşar, 2021).

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nı, zekânın yeniden tanımlanmasıyla ortaya çıkan bir kavram olarak görür. O, gündelik yaşamda karşılaşılan sorunlara çözüm bulabilme yeteneği olarak tanımladığı zekâyı, birden fazla beceriyi içeren bir kavram olarak ele almaktadır. Bu kurama göre, insanların farklı düzeylerde çeşitli zekâ alanlarına sahip oldukları ve bu zekâ alanları ile kendilerinde var olan yetenekleri ortaya çıkardıkları öne sürülmektedir. Ancak insanların tek tip zekâ ile değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı, sekiz farklı zekâ alanı ile ölçülebileceği ifade edilmektedir (Gardner, 2010):

1. Dilsel Zekâ: Bu zekâ alanına sahip bireyler dili hem yazılı hem de sözlü olarak etkili kullanma kapasitesine sahiptir. Aynı zamanda farklı diller öğrenme konusunda başarılıdırlar (Armstrong, 2009).

2. Matematiksel Zekâ: Matematiksel zekâsı yüksek olan bireyler, aynı zamanda analitik düşünme becerisi yüksek bireylerdir ve bu zekâ alanına sahip bireyler sayı ve sembollerini etkili bir şekilde kullanma becerisine sahiptirler (Saban, 2010).

3. Uzamsal Zekâ: Görülenleri hafızaya kaydetme, zihinde canlandırma, görsel tasarımlar oluşturma, kurgulama ve boyutlandırma bu zekâ alanına sahip bireylerin temel becerileridir (Bümen, 2005).

4. Müziksel Zekâ: Seslere ve müziğe karşı duyarlı kişiler bu zekâ alanında yer almaktadır. Bu zekâ alanına sahip bireyler herhangi bir eğitime tabi tutulmadan bir müzik aletini çalabilir veya nota bilmeden sadece dinleme yoluyla herhangi bir müziği çalabilirler (Çuhadar, 2017).

5. Bedensel Zekâ: Bedensel zekâyı sahip bireyler, beyin-beden koordinasyonunu ustalıkla sağlayabilen bireylerdir. Düşündüklerini harekete dökme ve sanatsal koreografiler sergileme noktasında oldukça başarılıdırlar (Demirel vd., 2006).

6. Sosyal Zekâ: Bu zekâ alanı, birey ve toplum davranışlarını analiz etme ve etkili iletişim kurma becerileriyle ilgilidir. Siyasetçiler, hatipler, eğitimciler gibi meslek gruplarında başarıya ulaşmış kimseler sosyal zekâsı gelişmiş kişilerdir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

7. İçsel Zekâ: Bu zekâ alanına sahip bireyler, kendilerini iyi analiz ederek bunu hedeflerine ulaşmada bir faydaya dönüştürebilen bireylerdir. Bu bireyler, ne yapacakları

konusunda planlama yapma ve öngöründe bulunmada oldukça başarılıdır (Checkley, 1997).

8. Doğasal Zekâ: Doğayı inceleme ve çıkarımlarda bulunma bu zekâ alanı içerisinde yer almaktadır. Bu zekâ alanına sahip bireyler, doğal dünyada üretken olma becerisine sahiptirler. Aynı zamanda belgesel izlemeyi, bitki yetiştirmeyi ve hayvan beslemeyi çok severler (Gardner, 1999).

Hızla değişen ve gelişen dünyada, özellikle eğitim alanında ortaya çıkan yenilik ve gelişmeleri anlayabilen, toplumsal sorumluluklarının bilincinde olan ve bu sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getiren bireylerin yetiştirilmesi gereklidir. Bu bağlamda, tüm toplumların nitelikli bireyler yetiştirebilmesi için yüksek kaliteli bir eğitime ihtiyaç duyduğu açıktır. Bu durum, eğitimin toplumlar için hayati bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Demir, 2016).

Topluma nitelikli bir eğitim sunmak ve eğitimde kaliteyi sağlamak; çeşitli zekâ alanlarına sahip bireylere uygun etkinliklerin verilmesi, farklı öğrenme düzeylerine sahip bireylerin avantaj olarak değerlendirilmesi, öğretim programları, öğrenme ortamları ve araç-gereçlerin buna göre düzenlenmesi ile mümkündür (Demir, 2016).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) Çoklu Zekâ Kuramı doğrudan bir başlık veya kuramsal çerçeve olarak yer almamaktadır. Ancak, programın genel yaklaşımı ve içerdiği uygulamalar, Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel ilkeleriyle örtüşen unsurlar barındırmaktadır. Programda "dijital", "çoklu ortam", "infografik", "vlog", "film" gibi kavramlara sıkça yer verilmiştir. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli medya ve teknolojileri kullanarak öğrenmelerini desteklemektedir. "Üretim atölyesi", "dinleme/izleme atölyesi", "okuma atölyesi" gibi uygulamalar, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını kullanarak etkinliklere katılmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca programda "hiper metin", "infografik", "grafik simge", "vlog", "dijital öykü" gibi metin türlerine yer verilmesi, öğrencilerin farklı ifade biçimlerini tanımalarını ve kullanmalarını sağlamaktadır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Çoklu Zekâ Kuramı açıkça belirtilmemiş olsa da, programın yapılandırmacı yaklaşımı ve içerdiği çeşitli uygulamalar, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını kullanarak öğrenmelerini desteklemektedir (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021). Bu da programın Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel ilkeleriyle örtüştüğünü göstermektedir.

Farklı zekâ alanlarına hitap etmek için eğitimde çeşitli materyallerin kullanılması önemlidir. Buna bağlı olarak bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb. teknolojik araçlar eğitim-öğretim süreçlerinde etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Ancak ders kitapları, derslerde en çok kullanılan araç-gereç olmaya devam etmektedir (Başbayrak ve Örgen-Yaşar, 2021). Dolayısıyla Türkçe derslerinde de en fazla başvurulacak eğitim materyali ders kitaplarıdır (Sarıkaya, 2023). Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının önemi çok büyüktür. Çünkü ortaokul dönemi bazı zekâ düzeylerinin ortaya çıkmaya başladığı bir dönemdir (Aydın, 2017). "Ders kitaplarında yer alan metinler, çocukların okuma deneyimlerini doğrudan etkileyecek" (Kavun, 2023) materyallerdir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarının farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda Çoklu Zekâ Kuramı önem teşkil ettiğinden dolayı Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve bu metinlere ait etkinliklerin, Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen temel amaçlarla örtüşecek şekilde Çoklu Zekâ Kuramı göz önünde bulundurularak hazırlanması beklenmektedir.

Alan yazını incelendiğinde; çocuk kitaplarının (Doğan, 2019), çeşitli sınıf düzeylerine göre öğrencilerin (Uysal, 2006; Oral, 2001; Taşgın ve Korucuk, 2019; Kahraman ve Bulut-

Pedük, 2016; Bozdağ ve Sarı, 2021; İzci ve Sucu, 2014), ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının (Demir, 2016; Keskin ve Yeşilyurt, 2019; Kılıç, 2012; İnan, 2015; Özbay, 2008; Duruoğlu, 2012; Bayram ve Baki, 2014) Çoklu Zekâ Kuramı'na göre incelendiği çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında MEB tarafından hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleri ait etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazınına katkı sunması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlere ait etkinliklerde Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan zekâ alanlarına ne derece yer verildiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda "2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlere ait etkinliklerde çoklu zekâ alanlarına ne ölçüde yer verilmektedir?" problem sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlere ait etkinliklerde en çok hangi zekâ alanına yer verilmiştir?
2. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlere ait etkinliklerde en az hangi zekâ alanına yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun 'ne kadar' ya da 'ne kadar iyi' olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler" (Büyüköztürk vd., 2020: 252). "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evren ve örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan bütün durumları çalışıp gözden geçirmektir. Araştırmacı tarafından bir ölçüt oluşturulabilir veya önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışmada ölçüt olarak; incelenecek metinlerin 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulması planlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler olması belirlenmiştir.

Çalışmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaokullarda okutulması planlanan tüm 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlere ait etkinlikler; örneklemini ise 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında hazırlanan MEB Yayınları ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlere ait etkinlikler oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında MEB tarafından hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitapları 1. Kitap ve 2. Kitap olmak üzere birbirinin devamı niteliğinde iki kitaptan oluşmaktadır. Bu ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler tespit edilirken, temalar içerisinde bulunan okuma metinleri incelenmiştir. Serbest okuma metinleri ve dinleme/izleme metinleri çalışma kapsamına alınmamıştır. 1. Kitap'ta 4 öyküleyici metin tespit edilirken 2. Kitap'ta herhangi bir öyküleyici metnin yer almadığı görülmüştür. Bundan dolayı çalışma 1. Kitap ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan “etkinlik” ifadesi, her bir öyküleyici metne ait tüm etkinlikleri kapsamaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinler ve bu metinlere ait etkinlik sayıları Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Öyküleyici Metinler ve Bu Metinlere Ait Etkinlik Sayıları

Ders Kitabı	Öyküleyici Metin	Etkinlik Sayısı
1. Kitap	Topsuz Basketbol Oyunu	14
	Öğretmenin Sevinci	13
	Gazi Mustafa Kemal ve Siğirtmaç Mustafa	11
	Her Yüreğe Nakış Gerek	12
Toplam		50

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlere ait etkinlikler, Çoklu Zekâ Kuramı’nın ilkeleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu amaçla, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Araştırmanın verileri Başbayrak’ın (2021); Çoklu Zekâ Kuramı’nın temel felsefelerini esas alan Yavuz (2001), Bümen (2002), Selçuk ve arkadaşlarının (2002) yaptıkları araştırmalardan yararlanarak derlediği ölçütler aracılığıyla toplanmıştır.

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş temalara göre analiz edildiği ve araştırmacının verileri araştırma sorularına ve boyutlarına uygun şekilde sunduğu bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlere ait etkinliklerden elde edilen veriler; dilsel, matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel, sosyal, içsel ve doğasal zekâ alanları sıralamasına göre tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Metin – Topsuz Basketbol Oyunu

Tablo 2

“Topsuz Basketbol Oyunu” Adlı Metne Ait Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Alanlarına Dağılımı

Etkinlik Sıra No	Zekâ Alanı							
	Dilsel	Matematiksel	Uzamsal	Müziksel	Bedensel	Sosyal	İçsel	Doğasal
1.	✓				✓			
2.	✓					✓		
3.	✓	✓						
4.	✓				✓			
5.	✓					✓	✓	
6.	✓							
7.			✓					
8.	✓	✓						
9.	✓	✓						
10.	✓	✓						
11.	✓							
12.	✓		✓			✓	✓	
13.	✓							
14.	✓		✓		✓		✓	
Toplam	13	4	3	-	3	3	3	-

Tablo 2’ye bakıldığında bir etkinlik dışında tüm etkinliklerde dilsel zekâ alanına yer verildiği görülmektedir. Matematiksel zekâ alanına dört etkinlikte yer verilirken uzamsal, bedensel, sosyal ve içsel zekâ alanlarına üçer etkinlikte yer verilmiştir. Müziksel zekâ ve doğasal zekâ alanlarına ise hiçbir etkinlikte yer verilmemiştir. Türkçe dersi ve öyküler sözel mantığa dayalı ders ve tür oldukları için bu kapsamda yer alan tüm etkinliklerin, dilsel zekâ alanına yer vermesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

2. Metin – Öğretmenin Sevinci

Tablo 3

“Öğretmenin Sevinci” Adlı Metne Ait Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Alanlarına Dağılımı

Etkinlik Sıra No	Zekâ Alanı							
	Dilsel	Matematiksel	Uzamsal	Müziksel	Bedensel	Sosyal	İçsel	Doğasal
1.	✓	✓						
2.	✓				✓			
3.	✓						✓	
4.	✓							
5.	✓	✓	✓					
6.	✓							
7.	✓		✓					
8.	✓							
9.	✓	✓	✓		✓			

Tablo 3

(devam)

Zekâ Alanı Etkinlik Sıra No	Zekâ Alanı							
	Dilsel	Matematiksel	Uzamsal	Müziksel	Bedensel	Sosyal	İçsel	Doğasal
10.	√					√	√	
11.	√	√	√					
12.	√							
13.	√				√	√	√	
Toplam	13	4	4	-	3	2	3	-

Tablo 3'e bakıldığında tüm etkinliklerde dilsel zekâ alanına yer verildiği görülmektedir. Matematiksel zekâ ve uzamsal zekâ alanlarına dörder etkinlikte yer verilirken bedensel zekâ ve içsel zekâ alanlarına üçer etkinlikte, sosyal zekâ alanına ise iki etkinlikte yer verilmiştir. Müziksel zekâ ile doğasal zekâ alanlarına ise hiçbir etkinlikte yer verilmemiştir.

3. Metin – Gazi Mustafa Kemal ve Sığirtmaç Mustafa

Tablo 4

“Gazi Mustafa Kemal ve Sığirtmaç Mustafa” Adlı Metne Ait Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Alanlarına Dağılımı

Zekâ Alanı Etkinlik Sıra No	Zekâ Alanı							
	Dilsel	Matematiksel	Uzamsal	Müziksel	Bedensel	Sosyal	İçsel	Doğasal
1.	√				√			
2.	√							
3.	√	√						
4.	√	√						
5.	√	√						
6.	√	√	√					
7.	√	√						
8.	√	√						
9.	√						√	
10.	√							
11.	√	√			√	√		
Toplam	11	7	1	-	2	1	1	-

Tablo 4'e bakıldığında tüm etkinliklerde dilsel zekâ alanına yer verildiği görülmektedir. Matematiksel zekâ alanına yedi etkinlikte yer verilmiştir. Bedensel zekâ alanına iki etkinlikte yer verilirken uzamsal zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ alanlarına birer etkinlikte yer verilmiştir. Müziksel zekâ ile doğasal zekâ alanlarına ise hiçbir etkinlikte yer verilmemiştir.

4. Metin – Her Yüreğe Nakış Gerek

Tablo 5

“Her Yüreğe Nakış Gerek” Adlı Metne Ait Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Alanlarına Dağılımı

Zekâ Alanı Etkinlik Sıra No	Dilsel	Matematiksel	Uzamsal	Müziksel	Bedensel	Sosyal	İçsel	Doğasal
1.	√	√						
2.	√		√					
3.	√							
4.	√							
5.	√		√		√			
6.	√	√						
7.	√	√						
8.	√							
9.	√				√			
10.	√				√	√	√	
11.	√	√						
12.	√	√						
Toplam	12	5	2	-	3	1	1	-

Tablo 5’e bakıldığında tüm etkinliklerde dilsel zekâ alanına yer verildiği görülmektedir. Matematiksel zekâ alanına beş etkinlikte, bedensel zekâ alanına üç etkinlikte yer verilirken uzamsal zekâ alanına iki etkinlikte yer verilmiştir. Sosyal zekâ ile içsel zekâ alanları birer etkinlikte yer alırken müziksel zekâ ve doğasal zekâ alanlarına ise hiçbir etkinlikte yer verilmemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlere ait etkinliklerde Çoklu Zekâ Kuramı’nda yer alan zekâ alanlarına ne derece yer verildiğini, en çok ve en az hangi zekâ alanlarına yer verildiğini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, 4 öyküleyici metinde yer alan toplam 50 etkinlik incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında, öyküleyici metinlere ait etkinliklerde en fazla dilsel zekâ alanına (f=49) yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersinin bir dilsel disiplin olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sonucun normal olduğu söylenebilir. Matematiksel zekâ (f=20), ikinci en çok yer verilen zekâ alanı olmuştur. Bu zekâ alanının Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde kullanılması doğal bir sonuçtur (Eser ve İpek, 2024). Bunun sebebinin Türkçe dersinde edindirilmek istenen kazanımlarla örtüşen bir eğilim göstermesi olduğu söylenebilir. Bu sonuçlarla benzer konularda ele alınmış araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında büyük oranda benzerlik olduğu görülmektedir. İnan’ın (2015) Türkçe ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada en fazla dilsel zekâyı; Kırıcı (2011), Kırbaçoğlu-Kılıç, Baki ve Bayram (2014), Demir (2016), Çınar (2016), Epçaçan ve Kırbaş (2018), Başbayrak (2021), Başbayrak ve Örgü-Yaşar’ın (2021) ders kitapları, çalışma kitapları veya kılavuz kitaplarını Çoklu Zekâ Kuramı’na göre inceledikleri araştırmalarında en fazla dilsel zekâyı ve matematiksel zekâyı yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Dilsel ve matematiksel zekâyı, bedensel zekâ (f=11), uzamsal zekâ (f=10) izlemektedir. En az yer verilen zekâ alanları ise içsel zekâ (f=8) ve sosyal zekâ (f=7) olmuştur. Müziksel ve doğasal zekâ alanlarına hiçbir etkinlikte yer verilmemiştir. Bu zekâ alanlarına hiçbir etkinlik içerisinde yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak görülebilir. Her insanın zekâ alanının farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurulduğunda öyküleyici metin etkinliklerinde bu zekâ alanlarına yer verilmemesi Türkçe ders kitabı için büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlarla benzer konularda ele alınmış araştırmaların sonuçları karşılaştırıldığında büyük oranda benzerlik olduğu görülmektedir. Epçaçan ve Kırbaş (2018), Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri Çoklu Zekâ Kuramı'na göre inceledikleri çalışmalarında en az sosyal zekâyı yer verildiği; müziksel zekâ ve doğasal zekâyı hiçbir etkinlikte yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Türkmen (2015) ve Ergin (2007) çalışmalarında; sosyal, müziksel ve doğasal zekâ alanlarına yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Karaca (2017) yaptığı çalışmada müziksel zekâyı hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, Türkçe ders kitaplarının çoklu zekâ kuramı doğrultusunda dengeli ve kapsayıcı etkinlikler sunma konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir.

Çalışmada elde edilen verilerden hareketle sunulan öneriler şu şekildedir:

-Farklı zekâ alanı ve yetenekteki bütün öğrenciler göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda ders kitaplarında yer alan etkinliklerde tüm zekâ alanlarına eşit şekilde yer verilmelidir.

-Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında Çoklu Zekâ Kuramı göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmalıdır.

-Çoklu Zekâ Kuramı, ders kitaplarını inceleyen/denetleyen komisyonların/mekanizmaların dikkate aldıkları bir ölçüt olmalıdır.

-Öğretim programları ve Türkçe ders kitaplarının değişme veya yenilenmesinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın yer alma düzeyi yeniden gözden geçirilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar, bu araştırmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu araştırmada çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Kaynakça

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Aydın, B. (2017). *Konservatuvarda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeyleri ile duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Başbayrak, M., ve Örgen-Yaşar, F. (2021). 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının çoklu zekâ kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 8(69), 1066-1077. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2417> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bayram, B., ve Baki, Y. (2014). Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (9), 133-147.
- Bozdağ, B., ve Sarı, H. G. (2021). Lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve sporda yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 130-144. <https://doi.org/10.38021/asbid.904800> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bümen, N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. PegemA Yayıncılık.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13. https://people.wou.edu/~girodm/643/Checkley_MI.pdf adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Çınar F. (2016) Din öğretiminde çoklu zekâ kuramı: ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının kuram açısından analizi ve uygulama örnekleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2)37, 191-242. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduifd/issue/48316/611680> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel zekâ. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/33225/369434> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, B. (2016). *Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahî Evran Üniversitesi.
- Demirel, Ö., Başbay, A., ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ- kuram ve uygulama*. PegemA Yayıncılık.
- Doğan, M. (2019). *Küçük Prens kitabının çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Duruoğlu, Z. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı eğitim ve çoklu zekâ kuramı bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Epçaçan, C., ve Kırbaş, A. (2018). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim açısından değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(76), 57-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71466/1149793> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ergin, G. (2007). *Yeni ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programının çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Eser, R. S., ve İpek, Y. (2024). Çoklu zekâ kuramı bağlamında Türkçe dersi okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 100-121.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Zihin çerçeveleri, çoklu zekâ kuramı*. Alfa Yayınları.
- İnan, G. (2015). *İlkokullarda Türkçe dersinde kullanılan metinlerin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İzci, E., ve Sucu, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ profillerinin incelenmesi (Nevşehir Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 12-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuigse/issue/8717/108864> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kahraman, S., ve Bulut-Pedük, Ş. (2016). Üstün yetenekli/zekâlı 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1), 58-73. <https://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/deqiskenler.pdf> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Karaca, L. (2017). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders programı ile ders ve çalışma kitaplarının çoklu zekâ kuramı yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kavun, M. (2023). Yusuf Asal'ın Patatesspor serisinde yer alan kitapların okunabilirliği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 178-193. <https://doi.org/10.7884/teke.5679>
- Keskin, H., ve Yeşilyurt, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67223/1049139> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kılıç, L. K., Baki, Y., ve Bayram, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ile örtüşme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 72-89. <https://doi.org/10.16916/aded.82843> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kılıç, M. S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kırcı, I. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygunluk durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara.
- Muradoğlu, S. (2008). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıf) fen bilgisi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin çoklu zeka yaklaşımı (kuramı) açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Oral, B. (2001). Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 19-31. <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5264/1427> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıkaya, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşleri. *Asya Studies*, 7(26), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1386787>

- Sarıkaya, B., ve Şakiroğlu, Y. (2021). KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi: 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneği. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(25), 273-296. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036520>
- Selçuk, Z., Kayılı, H., ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Taşgın, A., ve Korucuk, M. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 550-575. <https://doi.org/10.30831/akukeg.426706> adresinden 26.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Türkmen, T. (2015). *Ortaöğretim 10. sınıf Türk edebiyatı ders kitabında yer alan destan metinlerinin çoklu zekâ kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uysal, E. (2006). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

According to contemporary approaches, it is argued that intelligence is a multifaceted structure and therefore cannot be calculated numerically. In this context, intelligence is defined as "the totality of mental capacities such as perception, creativity, thinking and learning in a specific area that are too complex to be measured in a single way" (Başbayrak, 2021). One of the theories that best explains the multidimensional structure of intelligence is the Multiple Intelligence Theory (Başbayrak and Öрге-Yaşar, 2021). Gardner sees the Multiple Intelligence Theory as a concept that emerged by redefining intelligence. He considers intelligence, which he defines as the ability to find solutions to problems encountered in daily life, as a concept that includes more than one skill. According to this theory, it is suggested that people have various intelligence areas at different levels and that they reveal the talents they have with these intelligence areas. However, it is stated that it is not enough to evaluate people with a single type of intelligence and that they can be measured with eight different intelligence areas (Gardner, 2010):

1. Linguistic Intelligence: Individuals with this intelligence area have the capacity to use language effectively both verbally and in writing. They are also successful in learning different languages (Armstrong, 2009).
2. Mathematical Intelligence: Individuals with high mathematical intelligence are also individuals with high analytical thinking skills, and individuals with this intelligence area have the ability to use numbers and symbols effectively (Saban, 2010).
3. Spatial Intelligence: Recording what is seen in memory, visualizing it in the mind, creating visual designs, editing and sizing are the basic skills of individuals with this intelligence area (Bümen, 2005).
4. Musical Intelligence: Individuals who are sensitive to sounds and music are in this intelligence area. Individuals with this intelligence area can play a musical instrument without any training or can play any music just by listening without knowing the notes (Çuhadar, 2017).
5. Physical Intelligence: Individuals with physical intelligence are individuals who can master brain-body coordination. They are quite successful in putting their thoughts into action and performing artistic choreographies (Demirel et al., 2006).
6. Social Intelligence: This intelligence area is related to the ability to analyze individual and social behaviors and to establish effective communication. People who have achieved success in professional groups such as politicians, orators, and educators are people with developed social intelligence (Selçuk, Kayılı, and Okut, 2002).
7. Intrapersonal Intelligence: Individuals with this intelligence area are individuals who analyze themselves well and can turn this into a benefit in achieving their goals. These individuals are quite successful in planning and making predictions about what to do (Checkley, 1997).
8. Naturalistic Intelligence: Examining nature and making inferences are included in this intelligence area. Individuals with this intelligence area have the ability to be productive in the natural world. They also love watching documentaries, growing plants, and raising animals (Gardner, 1999).

It is important to use various materials in education to appeal to different intelligence areas. Accordingly, technological tools such as computers, projectors, smart boards, etc. are used effectively in education-teaching processes. However, textbooks continue to be the most used tools and equipment in lessons (Başbayrak and Öрге-Yaşar, 2021). Therefore, the most frequently used educational material in Turkish lessons is textbooks. In this context, the importance of Turkish textbooks is very great. Because the middle school period is a period when some intelligence levels begin to emerge. For this reason, it is of great importance that Turkish textbooks are arranged in a way that appeals to different intelligence areas. Since the Multiple Intelligence Theory is important in this context, it is expected that the texts in Turkish textbooks and the activities related to these texts will be prepared by taking into account the Multiple Intelligence Theory in a way that will coincide with the basic objectives stated in the Turkish Course Curriculum.

When the literature is examined; it is seen that studies have been conducted in which children's books (Doğan, 2019), students' books for various grades (Uysal, 2006; Oral, 2001; Taşgın and Korucuk, 2019; Kahraman and Bulut-Pedük, 2016; Bozdağ and Sarı, 2021; İzci and Sucu, 2014), textbooks and student workbooks (Demir, 2016; Keskin and Yeşilyurt, 2019; Kılıç, 2012; İnan, 2015; Özbay, 2008; Duruoğlu, 2012; Bayram and Baki, 2014) are examined according to the Multiple Intelligences Theory. However, no study has been found in which the activities of the stories in the 5th grade Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education within the scope of the 2024 Turkish Course Curriculum are examined according to the Multiple Intelligences Theory. The study is expected to contribute to the literature in this respect.

The aim of this study is to determine to what extent the intelligence areas in Gardner's Multiple Intelligences Theory are included in the activities of narrative texts in middle school 5th grade Turkish textbooks. In line with this purpose, the problem question "To what extent are multiple intelligence areas included in the activities of narrative texts in the 1st and 2nd books of the 5th grade Turkish textbooks prepared by the Board of Education and Discipline for the 2024 Turkish Course Curriculum?" was sought. The sub-problems of the research are as follows:

1. Which intelligence area is included the most in the activities of narrative texts in middle school 5th grade Turkish textbooks?
2. Which intelligence area is included the least in the activities of narrative texts in middle school 5th grade Turkish textbooks?

Method

The qualitative research method was used in the study. The universe and sample of this study were determined through criterion sampling, which is a non-random sampling method. The universe of the study consists of the activities related to narrative texts in the 5th grade Turkish textbooks planned to be taught by the Ministry of National Education as of the 2024-2025 academic year; and the sample consists of the activities related to narrative texts in the 5th grade Turkish textbooks prepared by MEB Publications within the scope of the 2024 Turkish Course Curriculum. Within the scope of the study, the 5th grade Turkish textbooks prepared by MEB consist of two books, Book 1 and Book 2, which are the

continuation of each other. While the narrative texts in these textbooks were determined, the reading texts within the themes were examined. Free reading texts and listening/watching texts were not included in the scope of the study. While 4 narrative texts were determined in Book 1, it was observed that there was no narrative text in Book 2. Therefore, the study was limited to Book 1. In addition, the term “activity” used in the study includes the activities at the end of the text.

Findings and Conclusions

In this study, which was conducted to determine to what extent the intelligence areas included in the Multiple Intelligence Theory in the activities of narrative texts in the 5th grade Turkish textbook of middle school and which intelligence areas were included the most and the least, a total of 50 activities in 4 narrative texts were examined.

When the data obtained in the study were examined, it was concluded that the linguistic intelligence area ($f=49$) was included the most in the activities of narrative texts. Considering that the Turkish course is a linguistic discipline, it can be said that this result is normal. Mathematical intelligence ($f=20$) was the second most included intelligence area. It is a natural result that this intelligence area is used in the activities in the Turkish textbooks. It can be said that the reason for this is that it shows a tendency that overlaps with the desired outcomes to be acquired in the Turkish course. When these results are compared with the results of studies on similar subjects, it is seen that there is a great deal of similarity. Inan's (2015) study on Turkish textbooks, linguistic intelligence was included the most; Kırıcı (2011), Kırbaşoğlu-Kılıç, Baki and Bayram (2014), Demir (2016), Çınar (2016), Epçaçan and Kırbaş (2018), Başbayrak (2021), Başbayrak and Örgü-Yaşar (2021) examined textbooks, workbooks or guidebooks according to the Multiple Intelligence Theory and concluded that linguistic intelligence and mathematical intelligence were given the most space.

Physical intelligence ($f=11$) and spatial intelligence ($f=10$) follow linguistic and mathematical intelligence. The least spaced intelligence areas were intrapersonal intelligence ($f=8$) and social intelligence ($f=7$). Musical and natural intelligence were not given any place in any activity. The fact that these intelligence areas were not given any place in any activity can be seen as a major deficiency. Considering that each person's intelligence area may differ, the fact that these intelligence areas are not included in narrative text activities can be considered a major deficiency for the Turkish textbook. When these results are compared with the results of studies on similar subjects, it is seen that there is a great deal of similarity. Epçaçan and Kırbaş (2018) examined the activities in Turkish textbooks according to the Multiple Intelligence Theory and concluded that social intelligence is included the least; musical intelligence and natural intelligence are not included in any of the activities. Türkmen (2015) and Ergin (2007) concluded in their studies that social, musical and natural intelligence areas are not included enough. Karaca (2017) concluded in his study that musical intelligence is not included at all.

The suggestions presented based on the data obtained in the study are as follows:

-All students with different intelligence areas and abilities should be taken into consideration and in this direction, all intelligence areas should be given equal place in the activities included in the textbooks.

-Regulations should be made in the preparation of Turkish textbooks by taking into account the Multiple Intelligence Theory.

-The Multiple Intelligence Theory should be a criterion taken into consideration by the committees/mechanisms that examine/supervise the textbooks.

-The level of inclusion of the Multiple Intelligence Theory in the changes or renewals of teaching programs and Turkish textbooks should be reviewed.

Contribution Rate of the Researchers

The authors contributed equally to this process.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest in this research.



Youth and Political Consent: A Sociological Inquiry

Atıf ÇİÇEKLİ¹

Date Submitted: 11.04.2025

Date Accepted: 24.06.2025

Type²: Research Article

Abstract

This study aims to determine the political consent levels of university students and to examine these levels in relation to various variables. The research employed a quantitative method using the survey model, and the sample consisted of 402 university students. The Political Consent Scale was used as the data collection tool, and the data were analyzed using t-tests and ANOVA. The analysis of the data obtained through purposive sampling revealed that the political consent levels of the students were generally high; in particular, they demonstrated a very high level of consent in the dimensions of “responsibility” and “truthfulness.” No statistically significant differences were found in the levels of political consent and its sub-dimensions—responsibility, truthfulness, competence, and free will—based on gender and frequency of social media use. However, statistically significant differences were observed based on the variables of place of residence and voting experience. Specifically, students living in urban areas exhibited significantly higher levels of political consent and responsibility compared to those living in rural areas. Additionally, a statistically significant difference was found in the levels of political consent, competence, and responsibility among students with different voting experiences—those who had voted more than twice, twice, once, or never—with higher levels observed in those with more voting experience. The data indicated that students showed high levels of competence and free will, while their levels of responsibility and truthfulness were even higher. This finding suggests that young adults prioritize principles such as responsibility and truthfulness, confirming their libertarian and merit-based perspectives, and indicating a high level of common sense, collective reasoning, and social consciousness—contrary to claims made about newer generations. Based on this, it is suggested that political actors seeking political consent should focus on responsible and truthful policies rather than populist ones, as this could pave the way for a promising political future. This work provides a distinctive addition to the literature by analyzing the political consent levels of university students in a multifaceted approach, emphasizing the critical influence of youth on their political consent, and illustrating how political legitimacy is grounded in ethical principles, which is significant.

Keywords: democratic engagement, political consent, university students.

Cite: Çiçekli, A. (2025). Youth and political consent: A sociological inquiry. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 632-654. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1674488>



¹ Dr., Ministry of Interior, Amasya Governorship, Türkiye, atifcicekli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3391-3805>

² This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Amasya University, dated 09.01.2025 and issue number 237076.



Gençlerin Siyasal Rıza Süreçlerine Sosyolojik Bir Bakış

Atıf ÇİÇEKLİ¹

Gönderim Tarihi: 11.04.2025

Kabul Tarihi: 24.06.2025

Türü²: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin belirlenmesi ve siyasal rıza düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin benimsendiği bu araştırmanın örneklemini 402 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Siyasal Rıza Ölçeği kullanılmış, elde edilen verilerin analizinde t testi ve ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin siyasal rıza düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu; özellikle “sorumluluk” ve “doğruluk” boyutlarında çok yüksek düzeyde rıza geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ve alt boyutlarından olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade düzeylerinde cinsiyet ve sosyal medya kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış; ancak yaşanan yer ve oy kullanma deneyimi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Şehir merkezinde yaşayan üniversite öğrencileri ile kırsal kesimde yaşayan üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyi ve siyasal rızanın alt boyutlarından olan sorumluluk düzeyleri arasında şehir merkezinde yaşayan üniversite öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gözlemlenmiştir. Bunun yanında ikiden fazla oy kullanmış, iki defa oy kullanmış, bir defa oy kullanmış ve hiç oy kullanma deneyimi olmayan üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri ile siyasal rızanın alt boyutlarından olan yetkinlik ve sorumluluk düzeyleri arasında ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Çalışmanın verilerinde üniversite öğrencilerinin yetkinlik ve özgür iradede düzeyleri yüksek ancak sorumluluk ve doğruluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum genç yetişkinlerin özgürlükçü ve liyakat odaklı bakışlarını doğrularken, sorumluluk ve doğruluk ilkelerini daha ön plana çıkardıklarını, sağduyularının, ortak akıl ve toplumsal bilinç düzeyinin kendilerinden sonra gelen nesillerin iddialarının aksine yüksek olduğunun tespiti niteliğindedir. Bu tespitten hareketle siyasal rıza arayan iktidar adaylarının popülist politikalar yerine sorumluluk sahibi ve doğru politikalar üreterek gençlerin rızalarını aramalarının umut vadeden bir politik gelecek oluşturacağı düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerini çok boyutlu biçimde incelemesi bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır, genç bireylerin siyasal rızalarında belirleyici olduğunu ortaya koyması, siyasal meşruiyetin etik temellerle nasıl kurulduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Anahtar kelimeler: demokratik katılım, siyasal rıza, üniversite öğrencileri

Atıf: Çiçekli, A. (2025). Gençlerin siyasal rıza süreçlerine sosyolojik bir bakış. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 632-654. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1674488>

¹ Dr., İçişleri Bakanlığı, Amasya Valiliği, Türkiye, atifcicekli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3391-3805>

² Bu çalışma Amasya Üniversitesi'nin 09.01.2025 tarih ve 237076 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Rıza kavramı sözlüklerde "hoşnutluk, kabul etme, gönülden onay verme" gibi anlamlara gelir ve etimolojik olarak Arapça "rıdā" kökünden türemiştir. Rıza, kişinin dışsal baskılardan arınmış biçimde bir duruma, uygulamaya ya da ilişkiye onay vermesi durumudur (Kara, 2021). Tarih boyunca iktidarın meşruiyet kaynakları değişmiş; teokratik sistemlerden monarşilere, oradan da günümüzdeki demokratik yapılara evrilmiştir. Modern toplumlarda iktidarın kaynağı halkın iradesine dayandırılır ve bu da rızayı ve özellikle siyasal rıza kavramını merkezi bir yere taşır. Demokrasi, halkın yönetime katıldığı bir sistem olarak halkın yönetime duyduğu rıza ile sürdürülebilir hâle gelir. Bu nedenle rıza, yalnızca bir onay değil, aynı zamanda siyasal meşruiyetin temelidir (Sarıbay, 1998; Schumpeter, 2010). Bu bağlamda rıza, toplumsal ilişkilerin her düzeyinde olduğu gibi siyasal ilişkilerde de belirleyici bir faktördür. Rıza, herhangi bir bireyin ya da topluluğun bir durumu, kişiyi veya uygulamayı kendi özgür iradesiyle, dış baskı olmadan kabul etmesidir (Ceylan, 2020, s. 8). Kutluay'a (2019) göre ise rıza, karşılıklı güvene dayalı olarak tarafların memnuniyet duyacağı bir eylem üzerinde anlaşmalarıdır.

Teorik tanımlamaların ötesinde, rızanın yapısal olarak nasıl sınıflandırıldığına da bakmak gerekir. Rızanın biçimsel ve içerik olarak yazılı ve zımni (üstü kapalı) türleri bulunmaktadır. Yazılı rıza, sözleşmeler ya da yasalarla tanımlanırken; zımni rıza, bireyin dolaylı kabulünü ifade eder.

İnsanlar kişilik özellikleri ve sosyo-ekonomik yönden aynı özelliklere sahip olmadıklarından farklı düşünce ve çıkarlar içerisindedirler. Bu farklılıklar insan ilişkilerinde çatışmayı kaçınılmaz kılmakta, özellikle iktidarın elde edilmesi arzusu siyasetin çıkış noktasını oluşturmaktadır (Heywood, 2021; Lipset, 2000). Siyaset, bir iktidar mücadelesi olduğu kadar toplumun düzeni ve ortak faydası için işleyen bir mekanizma olarak halkın rızasını kazanma sürecidir. Siyasal rıza ise; siyasal iktidarın meşruluğunun toplumsal temellerini anlamak açısından sosyal bilimlerde uzun süredir tartışılan çok katmanlı bir kavramdır. Siyasal rıza bireyin siyasal iktidarı, onun eylem ve politikalarını gönüllü olarak kabul etmesini ve desteklemesini ifade eder. Bu destek yalnızca seçimlerde oy vermekle sınırlı olmayıp; siyasal sürece katılım, siyasal kurumlara güven, yöneticilerin meşru görülmesi gibi tutum ve davranışlarla da ifade edilir. Seçimler bu rızanın görünür biçimlerinden biridir; seçmenlerin siyasal rızaları dışında bir tercihte bulunmamaları, temsili demokrasilerde yönetime gösterilen onayın somut bir örneğidir (Sesli & Arslanel, 2022).

Rızanın temel koşulları arasında yetkinlik, sorumluluk, özgür irade, bilgilendirme, gönüllülük, iyi niyet ve doğruluk gibi etik ve bilişsel ilkeler yer alır (Ceylan, 2020; Kutluay, 2019). Bu unsurlar olmaksızın verilen onay, gerçek anlamda bir rıza sayılmaz. Siyasal rızanın geçerli olabilmesi için yurttaşın doğru bilgiye ulaşması, kendi özgür iradesiyle karar vermesi ve sonuçların sorumluluğunu üstlenebilmesi gerekir.

Bu bağlamda modern demokrasilerin sürdürülebilirliği, halkın siyasal sürece aktif ve bilinçli katılımına, dolayısıyla rızasına bağlıdır. Bu rıza, iktidarın meşruiyetini sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak, siyasal katılım davranışlarının, oy verme eğilimlerinin ve siyasal güvenin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Siyasal düşünce tarihinde bu kavram, yöneten-yönetilen ilişkilerinde meşruiyetin ve istikrarın temel göstergelerinden biri olarak ele alınmıştır. İktidar ve iktidara tabi olan birey arasındaki bağın şeklini belirleyen rıza kavramı tarihsel olarak evrim geçirmiş, yönetim biçimine ve demokrasilerin derinliklerine göre de farklı siyasal rızalar ortaya çıkmıştır. Modern anlamda siyasal rıza, geleneksel rızanın aksine sadece

yönetime itaati değil, bireyin yönetime bilinçli ve gönüllü olarak destek vermesi anlamına da gelmektedir (Kara, 2021).

Siyasal rıza, yurttaşların yalnızca oy verme yoluyla değil; gündelik hayattaki siyasal tutumları, devletle kurdukları ilişki, siyasal aktörlere duydukları güven ve sistemin işleyişine yönelik algıları üzerinden şekillenir (Ceylan, 2020; Şahin & Şenol, 2024). Siyasal rıza, bu yönüyle meşruiyetin temeli olduğu kadar, siyasal istikrarın ve rejim devamlılığının da garantörüdür (Arat & Dursunoğlu, 2025). Türkiye bağlamında yapılan güncel araştırmalar, genç bireylerin siyasal rızalarının daha çok "sorumluluk" ve "doğruluk" gibi ahlaki boyutlarda yüksek; ancak "özgür irade" ve "yetkinlik" gibi katılıma dayalı boyutlarda daha düşük olduğunu göstermektedir (Ceylan, İspir & Özpolat, 2019). Youth Suffrage'ın 2025 verilerine göre ise Avusturya ve Norveç gibi ülkelerde 16 yaş altı gençlerin kurumlara güven, katılım ve rıza hissinin %25 oranında arttığı tespit edilmiştir (<https://www.commoncause.org/articles/project-2025-aims-to-strip-away-our-freedom-to-vote/>).

Siyasal rızanın kuramsal temelleri, modern siyaset kuramının kurucu düşünürlerine kadar uzanır. Hobbes, güvenliğin sağlanması için bireyin egemen güce mutlak bir rıza göstermesini zorunlu görürken, bu rızanın gönüllü olmasından ziyade zorunluluk temelinde oluştuğunu savunur. Ona göre doğa durumundaki kaotik yapıyı ortadan kaldırmak için birey, egemen güce boyun eğmek zorundadır (Geçit, 2020). Bu yaklaşımda rıza, daha çok korkuya dayalı bir uyumdur. Buna karşılık Locke, bireyin doğal haklarını koruma ve özgür iradesiyle yönetimi seçme yetisine vurgu yapar. Siyasal rıza, bu bağlamda ancak özgür bireylerin gönüllü sözleşmeleriyle meşruiyet kazanabilir (Zabunoğlu, 2016). Rousseau ise rızayı yalnızca bireysel değil, kolektif bir iradenin, yani "genel iradenin" ifadesi olarak ele alır. Siyasal sistemin meşruluğu, bu genel iradenin siyasal düzlemdeki yansımasıyla mümkündür (Geçit, 2022).

Weber'in siyasal otorite tipolojisi, rızayı üç ana kaynağa bağlar: geleneksel, karizmatik ve yasal-ussal meşruiyet (Weber, 1978). Bu meşruiyet biçimleri, farklı rıza üretim biçimlerini içerir. Modern devletler, özellikle yasal-ussal otoriteye dayanarak vatandaşların rızasını üretmeye çalışır; ancak bu rıza, Weber'in belirttiği gibi ancak yöneticilerin rasyonel ve yetkin bir yönetim sergilemeleriyle sürdürülebilir. Rızanın yasal normlarla temellendirilmesi, bireyin devlete güven duymasına ve siyasal düzenin sürekliliğine katkı sağlar.

Easton, siyasal sistemi bir girdiler ve çıktılar bütünü olarak ele alırken, sistemi ayakta tutan en önemli unsurlardan birinin "rejim desteği" olduğunu ifade eder (1965). Siyasal rıza burada, vatandaşların sadece yönetime değil; rejimin temel ilkelerine olan inançlarını ve kabullerini de içerir. Rejim desteği zayıfladığında, siyasal krizler ya da sistemik meşruiyet sorunları ortaya çıkar.

Gramsci'nin (1971) hegemonya kuramı ise siyasal rızayı yalnızca yönetenle yönetilen arasındaki bir sözleşme olarak değil; egemen sınıfın ideolojik aygıtlar aracılığıyla toplum üzerinde kurduğu kültürel ve zihinsel kontrol olarak tanımlar. Gramsci'ye göre hegemonya, sadece zorla değil, aynı zamanda rızayla kurulan bir egemenlik biçimidir. Bu, egemen sınıfın yalnızca baskı araçlarıyla değil; eğitim, din, medya gibi ideolojik aygıtlar aracılığıyla kendi değerlerini toplumun geneline benimsetmesiyle gerçekleşir. Rıza burada yalnızca yönetilenlerin bilinçli onayı anlamına gelmez; aynı zamanda onların, kendi çıkarlarına ters düşse bile egemen değerleri doğal ve değişmez kabul etmeleri anlamına gelir. Bu nedenle hegemonya, yalnızca siyasal alanla sınırlı olmayan, kültürel ve ideolojik bir içselleştirme süreci olarak işler. Gramsci'ye göre bu türden bir rıza üretimi, toplumsal yapının yeniden üretimi açısından baskıcı yöntemlerden çok daha etkilidir. Ancak bu kuramsal açıklamaların tarihsel

bağlamı dikkate alındığında, güncel siyasal sosyoloji literatüründe Gramsci'nin hegemonya kuramı modern demokrasilerde ideolojik kontrol biçimlerinin anlaşılması açısından hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Özellikle medya, eğitim sistemi ve sivil toplum yapılarının bu hegemonik rızanın yeniden üretimindeki rolü, çağdaş araştırmalarda geniş biçimde ele alınmaktadır (Mutlu Sesli & Arslanel, 2022; Ceylan, 2020).

Habermas (1984) ise rızayı iletişimsel eylem bağlamında değerlendirir. Gerçek rıza, bireylerin eşit koşullarda, baskıdan arınmış bir kamusal alanda fikirlerini özgürce tartışabildikleri ortamlarda mümkündür. Bu koşullar sağlanmadığında, bireyin verdiği onay, manipülatif ya da zorunlu olur. Bu bakımdan Habermas'ın yaklaşımı, siyasal rızayı hem demokratik meşruiyetin hem de eleştirel kamusalılığın göstergesi olarak görür.

Chomsky (1988) ise medyanın bireylerin rızasını şekillenmesindeki önemi ortaya koyar. Ona göre medya, belirli siyasal ve ekonomik çıkarları meşrulaştırmak adına, halkın bilgilendirilmesini değil; yönlendirilmesini sağlar. Bu "rıza üretimi", bireyin bilinçli bir destekten ziyade, sistemin propagandasıyla şekillenmiş bir onay süreci yaşamasına neden olur. Chomsky'e göre iktidarların siyasal rıza oluşturmalarının en önemli ve olmazsa olmaz enstrümanlarından biri medyadır. Medyayı etkin kullanmayan bir iktidarın uzun süre siyasal rıza yaratması kolay değildir.

Bu bağlamda siyasal rızanın oldukça dinamik bir süreç olduğunu ve demokratik toplumların sürekli göz önünde bulundurulması ve analiz etmesi gereken bir kavram olduğu açıktır. Özellikle genç yetişkinlerin siyasal rızaya dair sahip oldukları bakış ve değerlendirmelerin toplumdaki olası rıza değişimlerini anlama adına daha fazla öneme sahip olduğu açıktır. Özellikle genç yetişkinlerin siyasal rızaya dair sahip oldukları bakış ve değerlendirmelerin toplumdaki olası rıza değişimlerini anlama adına daha fazla öneme sahip olduğu açıktır. Zira gençler, siyasal sistemle yeni karşılaşan ve gelecekteki seçmen davranışlarını şekillendirecek en dinamik kuşaktır. Bu nedenle onların siyasal rızaya ilişkin eğilimleri, yalnızca günümüzün değil, aynı zamanda gelecekteki siyasal meşruiyet yapılarının da habercisi niteliğindedir. Bu bağlamda bu çalışma, daha önce yapılan çalışmalarla kıyaslandığında hem benzer hem de özgün yönler taşımaktadır. Örneğin, Ceylan (2020) ve Ceylan, İspir & Özpolat (2019) tarafından geliştirilen siyasal rıza ölçeği ve kullanılan boyutlar (doğruluk, yetkinlik, özgür irade, sorumluluk), bu çalışmada da temel alınmıştır. Ancak mevcut çalışma, siyasal rızayı yalnızca yapısal değil; medya, sosyal çevre ve bireysel katılım deneyimleriyle birlikte analiz etmeyi amaçlayarak daha bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir. Mutlu Sesli ve Arslanel (2022)'in yaptığı çalışmalarda rızanın sosyo-kültürel bağlamı vurgulanırken; Ektiren (2025) ise çalışmasında siyasal rızayı demografik değişkenler bağlamında detaylandırmıştır. Buna karşın, bu çalışmada rızanın oluşumunu etkileyen hem demografik hem de davranışsal değişkenler daha derinlemesine sorgulanmaktadır. Tüm bu yönleriyle çalışma, üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerini ve bu düzeyin hangi yapısal ve bireysel faktörlerden etkilendiğini anlamayı amaçlamaktadır. Siyasal rızanın yalnızca bir iktidar-yurttaş ilişkisi değil, aynı zamanda medya, eğitim, temsil ve aidiyet gibi çoklu alanlarda kurulduğu varsayımıyla hareket eden bu çalışmanın temel amacı; üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ve siyasal rızanın alt boyutlarından olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri ile siyasal rızanın alt boyutları olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade düzeylerinin cinsiyet, yaşanan yer, oy kullanma deneyimi ve sosyal medya kullanım sıklığı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli benimsenmiştir. Tarama modelinin kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki temel çeşidi bulunmaktadır. Bu çalışmada kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Kesitsel tarama modeli verilerin evreni temsil eden örneklemden zaman içerisinde bir defa toplandığı tarama modelidir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da örneklem grubunda yer alan üniversite öğrencilerin zaman içerisinde bir defa veri toplandığı için kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki devlet üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi belirlemek için kolay ulaşılabilir örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Bu stratejiden yararlanan araştırmacılar, örneklem grubunu oluşturmak için belirli kriterleri sağlayan tüm kişiler arasından erişilmesi göreceli olarak daha kolay ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden katılımcılardan oluşturur. Diğer yandan kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin en önemli sınırlılığının genelleme konusunda diğer stratejilere göre daha az hassas olmasıdır (Creswell, 2012; Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Bu çalışmada da araştırmanın örneklem grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler

Demografik Bilgi	Özellik	n
Cinsiyet	Kadın	312
	Erkek	89
		321
Yaşanılan Yer	Şehir Merkezi	
	Kırsal	78
		84
Oy Kullanma Deneyimi	Hiç kullanmayan	
	Bir defa kullanan	138
	İki defa kullanan	97
	İkiden fazla kullanan	74
		133
Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	1-3 saat arası	
	3-5 saat arası	178
	5 saatten fazla	90
N		401

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın örneklem grubunu 402 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunda bulunan kadın öğrenci sayısı 313, erkek öğrenci sayısı ise 89'dur. Araştırmaya katılım gösteren 322 üniversite öğrencisi şehir merkezinde, 78 üniversite öğrencisi ise kırsal kesimlerde yaşamaktadır. Bununla birlikte katılımcılardan 85'inin hiç oy kullanma deneyimi bulunmazken, 138'i bir defa, 97'si iki defa ve 74'ü ikiden fazla oy

kullanma deneyimine sahiptir. Ayrıca örneklem grubundaki 402 katılımcının 115'i günde ortalama 1-3 saatini, 179' 3-5 saatini ve 90'ı ise 5 saatten daha fazla zamanını sosyal medya kullanarak geçirdiğini belirtmişlerdir. Örneklem grubuna ilişkin bilgiler, araştırmanın temel amacı ve yanıt aranan problem soruları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Ceylan, İspir ve Özpolat (2019) tarafından geliştirilen “Siyasal Rıza Ölçeği” ile elde edilmiştir. 5'li likert tipli olarak geliştirilen “Siyasal Rıza Ölçeği”, sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade olmak üzere toplam 4 faktörden ve bu faktörlerle ilişkili toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 18 yaş ve üzerindeki bireylere yönelik geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenirliğine ilişkin istatistiksel bilgi verilmezken, bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı değeri .75; sorumluluk boyutu için .80; doğruluk boyutu için .65; yetkinlik boyutu için .79 ve özgür irade boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için öncelikle bir devlet üniversitesinin sosyal bilimler etik kurulundan etik kurul onayı alınmış ve verilerin elde edileceği üniversiteden araştırma izni alınmıştır. Veriler 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 405 üniversite öğrencisinden ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı katılımcılara yüzyüze uygulanmıştır.

Elde edilen veriler öncelikle elektronik ortama aktarılmıştır. Eksik doldurulduğu tespit edilen 4 üniversite öğrencisine ait veriler veri setinden çıkarılmış ve analizlere dâhil edilmemiştir. Veriler JAMOVİ programı ile analiz edilmiştir. Uygun veri analizine karar verebilmek için öncelikle veri setine normallik dağılımı incelenmiştir. Bunun için öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiştir. Her bir değişken için alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde +2 ile -2 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmüştür (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgiler göz önünde bulundurularak değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi ve tek yonlu ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Katılımcıların siyasal rıza düzeylerini belirlemek için ise ölçek geliştirme çalışmasında belirtilen hususlar dikkate alınarak düzeyler belirlenmiştir. Ceylan, İspir ve Özpolat (2019) ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar ile katılımcıların siyasal rıza düzeylerine ilişkin yorum yapılabileceğini belirtmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda yorum yapılabilmesi için aşağıdaki tabloda verilen formüllerin kullanılmasını önermişlerdir ($p > 0.05$).

Tablo 2

Siyasal Rıza Ölçeğinin Puanlanması (Ceylan, İspir ve Özpolat, 2019)

Alt ölçek	Toplam madde	En düşük puan	En yüksek puan	Alt ölçek puanı
Sorumluluk	8	8	40	Alt Ölçek Puanı X 2,5
Doğruluk	6	6	30	Alt Ölçek Puanı X 3,5
Yetkinlik	4	4	20	Alt Ölçek Puanı X 5
Özgür irade	4	4	20	Alt Ölçek Puanı X 5

Tablo 2’de görüldüğü üzere her bir alt boyutun ayrı bir puan ağırlığı bulunmaktadır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerine ilişkin elde edilen bulguların yorumlanmasında Ceylan, İspir ve Özpolat (2019)’ın oluşturmuş olduğu tablo kullanılmıştır.

Etik Konular

Araştırma için, Amasya Üniversitesi, Etik Kurulu, Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından 09.01.2025 tarih ve 237076 sayılı karar ile gerekli etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada, fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmiştir.

Bulgular

Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Rıza Düzeyleri

Araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle üniversite öğrencilerinin “Siyasal Rıza Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin “Siyasal Rıza Ölçeği”nden aldıkları ortalama toplam puanlara ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Siyasal Rıza Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Bilgiler

Özellik	N	ss	sh	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$
Siyasal Rıza	401	10.09	0.50	91.00	94	-0.29	-0.13	90.52
Sorumluluk	401	4.11	0.21	35.00	40	-0.57	-0.24	34.98
Doğruluk	401	3.15	0.16	26.00	24	-0.40	-0.14	25.51
Yetkinlik	401	3.35	0.17	15.00	16	-0.51	0.19	14.66
Özgür İrade	401	3.91	0.20	16.00	20	-0.92	0.52	15.38

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama toplam puanın 90.52; sorumluluk boyutundan aldıkları ortalama toplam puanın 34.98; doğruluk alt boyutundan aldıkları ortalama toplam puanın 25.51; yetkinlik alt boyutundan aldıkları ortalama toplam puanın 14.66 ve özgür irade alt boyutundan aldıkları toplam puanın 15.38 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri hakkında yorum yapabilmek için Tablo 2 de gösterilen formüller göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 2’deki formüllere göre hesaplanan ortalama toplam puanlara ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Siyasal Rıza Ölçeği’nin Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler

Alt Boyut	$\bar{X}$	Formül	Düzenlenmiş $\bar{X}$	Düzy
Sorumluluk	34.98	Alt Ölçek Puanı X 2,5	87.45	Çok Yüksek
Doğruluk	25.51	Alt Ölçek Puanı X 3,3	84.18	Çok Yüksek
Yetkinlik	14.66	Alt Ölçek Puanı X 5	73.30	Yüksek
Özgür İrade	15.38	Alt Ölçek Puanı X 5	76.90	Yüksek

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri bakımından sorumluluk ve doğruluk alt boyutlarında çok yüksek düzeyde puan alındığı görülmektedir. Yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarında ise yüksek düzeyde puan almışlardır. Elde edilen bu veriler, üniversite öğrencilerinin siyasal otoriteye rıza gösterirken sorumluluk duygusu ve doğruluk ilkesine büyük önem verdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde yönetici yeterliliği ve kendi tercihlerini özgürce yapabilme imkanını da önemli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm

bu bilgiler ışığına üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin çok yüksek olduğu ve siyasal rızanın ahlaki temellerle desteklendiği söylenebilmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Rıza Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için erkek ve kadın üniversite öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında t testi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Rıza Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	ss	sh	İstatistik	sd	p
Siyasal Rıza	Kadın	312	90.74	-0.21	-0.34	9.97	0.56	-0.82	399	.414
	Erkek	89	89.75	-0.53	0.42	10.49	1.11			
Sorumluluk	Kadın	312	35.11	-0.45	-0.51	3.94	0.22	-1.14	125.83	.257 ^a
	Erkek	89	34.49	-0.74	-0.09	4.67	0.50			
Doğruluk	Kadın	312	25.63	-0.26	-0.56	3.06	0.17	-1.33	399	.185
	Erkek	89	25.12	-0.70	0.53	3.44	0.36			
Yetkinlik	Kadın	312	14.52	-0.58	0.36	3.37	0.19	1.50	399	.135
	Erkek	89	15.12	-0.23	-0.77	3.23	0.34			
Özgür İrade	Kadın	312	15.48	-0.89	0.64	3.68	0.21	-0.88	121.07	.379 ^a
	Erkek	89	15.01	-0.85	-0.10	4.65	0.49			

Not: μ Kadın $\neq$ μ Erkek; ^a Varyanslar homojen dağılmadığı için Welch testi uygulanmış ve sonucu sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarına göre de üniversite öğrencilerinin puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Rıza Düzeylerinin Yaşadıkları Yer Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri yaşadıkları yer değişkenine göre incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için şehir merkezinde ve kırsal kesimde yaşayan üniversite öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin yaşadıkları yer değişkenine göre sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Rıza Düzeylerinin Yaşanılan Yer Değişkenine Göre İncelenmesi*

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	ss	sh	İstatistik	sd	p
Siyasal Rıza	Şehir	321	91.17	-0.43	0.07	10.13	0.57	2.43	397	.016*
	Merkezi									
	Kırsal	78	88.09	0.19	-0.37	9.61	1.09			
Sorumluluk	Şehir	321	35.21	-0.63	-0.05	4.05	0.23	2.08	397	.038*
	Merkezi									
	Kırsal	78	34.14	-0.39	-0.65	4.21	0.48			
Doğruluk	Şehir	321	25.65	-0.49	-0.00	3.19	0.18	1.67	397	.095
	Merkezi									
	Kırsal	78	24.99	-0.08	-0.53	2.94	0.33			
Yetkinlik	Şehir	321	14.75	-0.51	0.09	3.34	0.19	1.21	397	.228
	Merkezi									
	Kırsal	78	14.24	-0.52	0.58	3.40	0.39			
Özgür İrade	Şehir	321	15.55	-0.98	0.78	3.82	0.21	1.68	397	.093
	Merkezi									
	Kırsal	78	14.72	-0.71	-.098	4.19	0.47			

Not: μ Şehir Merkezi $\neq$ μ Kırsal

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin yaşanılan yer değişkenine göre şehir merkezinde yaşayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca siyasal rızanın alt boyutlarından olan sorumluluk alt boyutunda da aynı şekilde şehir merkezinde yaşayan üniversite öğrencileri lehine puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer yandan doğruluk, yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarına ilişkin yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Rıza Düzeylerinin Oy Kullanma Deneyimi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri oy kullanma deneyimi değişkenine göre incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için üniversite öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA uygulanmadan önce, veri setinin varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bunun için veri setinin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması gerekmektedir. Veri setinin normallik dağılımını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinden aldıkları puanların oy kullanma deneyimine değişkenine göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel bilgiler ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinden oy kullanma deneyimi değişkenine göre aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiki bilgiler

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sh	Çarpıklık	Basıklık
Siyasal Rıza	Hiç oy kullanmadım	84	87.90	9.61	1.05	-0.21	-0.14
	Bir defa oy kullandım	138	90.31	10.22	0.87	-0.05	-.062
	İki defa oy kullandım	97	90.08	9.83	1.00	-0.59	0.99
	İkiden fazla oy kullandım.	74	94.15	10.11	1.17	-0.66	0.19
Sorumluluk	Hiç oy kullanmadım	84	33.90	3.86	0.42	-0.00	-0.49
	Bir defa oy kullandım	138	34.92	4.31	0.37	-0.53	-0.73
	İki defa oy kullandım	97	34.85	4.06	0.41	-0.74	0.77
	İkiden fazla oy kullandım.	74	36.38	3.88	0.45	-1.26	1.53
Doğruluk	Hiç oy kullanmadım	84	25.19	3.09	0.34	-0.14	-0.38
	Bir defa oy kullandım	138	25.64	2.93	0.25	-0.28	-0.34
	İki defa oy kullandım	97	25.22	3.33	0.34	-0.58	0.47
	İkiden fazla oy kullandım.	74	25.92	3.42	0.40	-0.55	-0.54
Yetkinlik	Hiç oy kullanmadım	84	14.12	3.39	0.37	-0.69	0.78
	Bir defa oy kullandım	138	14.32	3.23	0.27	-0.36	-0.30
	İki defa oy kullandım	97	14.61	3.49	0.35	-0.59	0.54
	İkiden fazla oy kullandım.	74	15.78	3.11	0.36	-0.50	-0.22
Özgür İrade	Hiç oy kullanmadım	84	14.69	4.17	0.46	-0.66	-0.33
	Bir defa oy kullandım	138	15.43	3.53	0.30	-0.68	0.15
	İki defa oy kullandım	97	15.41	3.94	0.40	-1.07	1.10
	İkiden fazla oy kullandım.	74	16.07	4.21	0.49	-1.46	1.91

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının yanı sıra alt boyutları olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin basıklık çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin hem ölçeğin toplamından hem de alt boyutlarından aldıkları puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerini oy kullanma deneyimi değişkenine göre incelenmek için verilerin homojenliği de incelenmiştir. Bunun için Levene Homojenlik Testi uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Levene Homojenlik Testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Değişken	İstatistik	sd	sd2	p
Siyasal Rıza	0.42	3	389	0.740
Sorumluluk	1.19	3	389	0.315
Doğruluk	0.91	3	389	0.437
Yetkinlik	0.16	3	389	0.926
Özgür İrade	1.19	3	389	0.313

Tablo 8 de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin hem ölçekten aldıkları toplam puanlarının, hem de alt boyutlarından olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarına ilişkin puanların homojen dağılım gösterdiği gözlemlenmektedir. Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda elde edilen veri setinin üniversite öğrencilerinin siyasal rızalarının oy kullanma deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine

ilişkin tek yönlü ANOVA uygulanması için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

ANOVA Sonuçları

Değişken	Karelerin Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Siyasal Rıza	1572.17	3	524.06	5.27	.001*
Artık Değerler	38717.54	389	99.53		
Sorumluluk	243.90	3	81.30	4.90	.002*
Artık Değerleri	6457.45	389	16.60		
Doğruluk	31.71	3	10.57	1.06	.367
Artık Değerler	3890.52	389	10.00		
Yetkinlik	133.83	3	44.61	4.08	.007*
Artık Değerler	4254.43	389	10.94		
Özgür İrade	75.32	3	25.11	1.65	.178
Artık Değerler	5933.90	389	15.25		

Tablo 9 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin yanı sıra, alt boyutlardan olan sorumluluk ile yetkinlik boyutları için oy kullanma deneyimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Değişkenlere ilişkin gruplar arasındaki anlamlı farklılığı tespit edebilmek için post-hoc testlerin Tukey testi uygulanmıştır. Bunun için sırasıyla üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğine ilişkin toplam puanları ile alt boyutlarından olan yetkinlik ve sorumluluk alt boyutlarına ilişkin Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar sunulmuştur. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Tukey Testi sonuçları

		Karşılaştırma					
	Grup	Grup	$\bar{X}$ farkı	sh	sd	t	p _{Tukey}
Siyasal Rıza	Hiç oy kullanmayan	Bir defa oy kullanan	-2.41	1.38	389	-1.74	.303
		İki defa oy kullanan	-2.18	1.49	389	-1.46	.460
		İkiden fazla oy kullanan	-6.24	1.59	389	-3.93	<.001*
	Bir defa oy kullanan	İki defa oy kullanan	0.23	1.32	389	0.17	.998
		İkiden fazla oy kullanan	-3.84	1.44	389	-2.67	.039*
		İkiden fazla oy kullanan	-4.07	1.54	389	-2.64	.043*
Yetkinlik	Hiç oy kullanmayan	Bir defa oy kullanan	-0.20	.46	389	-.044	.972
		İki defa oy kullanan	-0.49	.49	389	-0.99	.754
		İkiden fazla oy kullanan	-1.66	.53	389	-3.16	.009*
	Bir defa oy kullanan	İki defa oy kullanan	-0.29	.44	389	-0.66	.912
		İkiden fazla oy kullanan	-1.46	.48	389	-3.07	.012*
		İkiden fazla oy kullanan	-1.18	.51	389	-2.30	.099
Sorumluluk	Hiç oy kullanmayan	Bir defa oy kullanan	-1.02	.56	389	-1.80	.274
		İki defa oy kullanan	-0.94	.61	389	-1.55	.409
		İkiden fazla oy kullanan	-2.47	.65	389	-3.81	<.001*
	Bir defa oy kullanan	İki defa oy kullanan	0.07	.54	389	0.14	.999
		İkiden fazla oy kullanan	-1.46	.59	389	-2.48	.064
		İkiden fazla oy kullanan	-1.53	.63	389	-2.44	.072

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri için hiç oy kullanmayan üniversite öğrencileri ile ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri arasında, ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde bir defa oy kullanan üniversite öğrencileri ile ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri arasında, ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte iki defa oy kullanan üniversite öğrencileri

ile ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri arasında, ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinin alt boyutu olan yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde ise hiç oy kullanmayan üniversite öğrencileri ile ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri arasında, ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde bir defa oy kullanan üniversite öğrencileri ile ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri arasında, ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinin alt boyutu olan sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde ise yalnızca hiç oy kullanmayan üniversite öğrencileri ile ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri arasında, ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip üniversite öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Rıza Düzeylerinin Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri sosyal medya kullanım sıklığına göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bunun için üniversite öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında ANOVA uygulanmıştır. ANOVA uygulanmadan önce, veri setinin varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bunun için veri setinin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması gerekmektedir. Veri setinin normallik dağılımını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinden aldıkları puanların sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel bilgiler ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinden aldıkları puanların sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel bilgiler

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sh	Çarpıklık	Basıklık
Siyasal Rıza	1-3 saat	133	91.77	9.72	0.84	-0.10	-0.68
	3-5 saat	178	90.09	9.52	0.71	-0.20	-0.47
	5 saatten fazla	90	89.53	11.55	1.22	-0.52	0.27
Sorumluluk	1-3 saat	133	35.29	3.82	0.33	-0.34	-1.01
	3-5 saat	178	34.99	4.14	0.31	-0.51	-0.62
	5 saatten fazla	90	34.48	4.47	0.47	-0.81	0.63
Doğruluk	1-3 saat	133	25.97	2.83	0.25	-0.23	-0.50
	3-5 saat	178	25.35	3.08	0.23	-0.24	-0.59
	5 saatten fazla	90	25.16	3.64	0.38	-0.58	0.12
Yetkinlik	1-3 saat	133	14.93	3.61	0.31	-0.78	0.58
	3-5 saat	178	14.48	3.02	0.23	-0.35	-0.13
	5 saatten fazla	90	14.60	3.55	0.37	-0.40	-0.02
Özgür İrade	1-3 saat	133	15.58	4.08	0.35	-1.05	0.80
	3-5 saat	178	15.27	3.82	0.29	-0.91	0.68
	5 saatten fazla	90	15.30	3.88	0.41	-0.76	-0.05

Tablo 11 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının yanı sıra alt boyutları olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin basıklık çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin hem ölçeğin toplamından hem de alt boyutlarından aldıkları puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerini sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre incelenmek için verilerin homojenliği de incelenmiştir. Bunun için Levene Homojenlik Testi uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Levene Homojenlik Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Levene Homojenlik Testi sonuçları

Değişken	İstatistik	sd	sd2	p
Siyasal Rıza	1.11	2	398	.329
Sorumluluk	0.20	2	398	.817
Doğruluk	2.95	2	398	.054
Yetkinlik	1.83	2	398	.162
Özgür İrade	0.27	2	398	.765

Tablo 12’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin hem ölçekten aldıkları toplam puanlarının, hem de alt boyutlarından olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarına ilişkin puanlarının homojen dağılım gösterdiği gözlemlenmektedir. Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda elde edilen veri setinin üniversite öğrencilerinin siyasal rızalarının sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA uygulanması için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

ANOVA sonuçları

Değişken	Karelerin Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Siyasal Rıza	329.83	2	164.92	1.63	.198
Artık Değerler	40360.19	398	101.41		
Sorumluluk	35.75	2	17.88	1.06	.349
Artık Değerleri	6734.00	398	16.92		
Doğruluk	43.77	2	21.89	2.22	.110
Artık Değerler	3918.40	398	9.85		
Yetkinlik	16.11	2	8.05	0.72	.488
Artık Değerler	4460.40	398	11.21		
Özgür İrade	8.01	2	4.00	0.26	.771
Artık Değerler	6112.38	398	15.36		

Tablo 13 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin siyasal rızalarının sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca siyasal rıza ölçeğinin alt boyutlarından olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade alt boyutlarına ilişkin de sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin belirlenmesi ve siyasal rıza düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin siyasal rıza düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu; özellikle “sorumluluk” ve “doğruluk” boyutlarında çok yüksek düzeyde rıza geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerinin siyasal rıza ve alt boyutlarından olan sorumluluk, doğruluk, yetkinlik ve özgür irade düzeylerinde cinsiyet ve sosyal medya kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış; ancak yaşanan yer ve oy kullanma deneyimi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur.

Elde edilen sonuca göre öğrenciler siyasal otoriteye rıza gösterirken, yöneticilerden doğruluk bekledikleri ve ülke çıkarlarına karşı sorumluluk hissettikleri tespit edilmiştir. Siyasal rızanın ahlaki duyarlılıklarla temellendiği bu yapı, rızanın sadece biçimsel bir onaydan ibaret olmadığını, aynı zamanda etik beklentilerle çerçevelenmiş bir meşruiyet algısını yansıttığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, Ceylan ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Siyasal Rıza Ölçeği’nin ilk uygulama sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde, Sesli ve Arslanel’in (2022) çalışmasında da üniversite öğrencilerinin doğruluk ve liyakat gibi ilkelere büyük önem verdikleri ve bu değerlere sahip olmayan adaylara oy vermekten kaçındıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle öğrencilerin siyasal rızalarının ahlaki ilkelere dayalı olduğu ve siyasi aktörlerden bu ilkeleri temsil etmelerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Ancak bazı araştırmalar, gençlerin özgür irade boyutunda daha eleştirel bir tutum sergilediklerini ve siyasal sisteme olan güvenlerinin daha düşük seyrettiğini ortaya koymaktadır (Ceylan & İspir, 2020). Bu bağlamda, çalışmada özgür irade ve yetkinlik puanlarının da yüksek çıkması dikkat çekicidir. Bu durum, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme siyasal sistemin belirli ölçüde içselleştirildiğini ya da bireylerin temsil mekanizmalarına yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini düşündürmektedir. Bu sonuçlar yalnızca yerel değil, küresel ölçekte de siyasal rızanın etik ilkelere dayandığını göstermektedir. Malezya’da 2021 yılında gerçekleştirilen araştırma da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğrencilerin siyasal rızalarının ahlaki temellere

dayandığı gösterilmiştir (Abdullah et al., 2021). Diğer taraftan Amasya Belediye'si seçimlerini 2019 yılında Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), 2024 yılında ise Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) kazanmıştır. Sorumluluk ve doğruluk puanlarının daha yüksek çıkması ve yerel seçimler özelinde, iktidar partisi yerine muhalefet partilerinin tercih edilmesi iktidar partisi adaylarının bu alanlarda gençlerde siyasal rızayı sağlayamadıkları şeklinde açıklanabilir. Bu doğrultuda, üniversitelerde yurttaşlık, etik, medya okuryazarlığı ve demokratik değerleri önceleyen içeriklerin artırılması; popülist politikalarla korunmaları için sağlıklı bir siyasal sosyalizasyon süreci geçirmeleri için gerekli kurumsal alt yapının oluşturulması ve genç bireylerin siyasal katılım mekanizmalarına daha bilinçli ve ahlaki temelli yaklaşımlar geliştirmelerinin desteklenmesi önemlidir.

Üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin hem toplam siyasal rıza puanlarında hem de alt boyutlarda (sorumluluk, doğruluk, yetkinlik, özgür irade) puan ortalamaları benzer düzeyde bulunmuştur. Bu durum, siyasal rızanın cinsiyet bağlamında homojen dağıldığını ve genç bireylerde toplumsal cinsiyetten bağımsız bir siyasal algının gelişmekte olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, literatürde bu konuya ilişkin farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Örneğin Ceylan ve İspir'in (2020) çalışmasında, kadınların siyasal süreçlerde doğruluk ve sorumluluk boyutlarında daha duyarlı davrandıkları belirtilmiş, siyasal davranışlarını ahlaki ilkelerle ilişkilendirme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mutlu Sesli ve Arslanel (2022) ise kadınların özellikle doğruluk ve sorumluluk boyutlarında daha yüksek siyasal rıza düzeyine sahip olduklarını ve siyasal tercihlerini daha çok liyakat, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi değerlere dayandırdıklarını vurgulamıştır. Ektiren'in (2025) çalışması da kadınların "sorumluluk" boyutunda erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek puan aldıklarını ortaya koyarak bu durumu desteklemektedir. Mevcut çalışmada bu farklılıkların gözlenmemesi, çeşitli bağlamsal etmenlerle açıklanabilir. Öncelikle, Amasya'da gerçekleştirilen araştırmanın üniversite ortamı ve kültürel dokusu, öğrenciler arasında siyasal sosyalleşmenin benzer biçimlerde gerçekleşmesine zemin hazırlamış olabilir. Ortak eğitim ortamları, benzer medya ve bilgi kaynakları aracılığıyla siyasal farkındalıkların cinsiyetler arasında benzeşmesine neden olabilir. Ayrıca, genç kuşaklarda toplumsal cinsiyet rollerinin esnemesi ve kadınların siyasal alanda daha fazla görünürlük kazanması, siyasal rıza üretimini etkileyen geleneksel kalıpların zayıflamasına yol açmış olabilir. Bir diğer önemli etken ise, kadınların siyasal sistemle kurdukları ilişkiyi daha çok sorumluluk ve değer temelli bir zeminde inşa etmeleri olabilir. Bu yaklaşım, kadınların siyasal süreçlere "ahlaki yurttaşlık" çerçevesinden katıldıklarını ve siyasal kararlarını etik ölçütler temelinde verdiklerini göstermektedir. Bu çerçevede kadınların rıza düzeyinin yüksek olması yalnızca siyasal sisteme onay vermek anlamına gelmemekte, aynı zamanda sistemden daha fazla sorumluluk, şeffaflık ve liyakat beklentisi taşıdıklarını da ima etmektedir. Kadınları rıza düzeyinin yüksek olması, yalnızca siyasete onay vermek değil aynı zamanda sistemden şeffaflık beklediklerini de göstermektedir. Uluslararası literatürde de benzer eğilimler gözlemlenmiştir. Cas Mudde'nin 2025 yılında The Guardian'daki analizinde genç kadınların eşitlikçi ve demokratik değerleri daha çok benimserken erkeklerin görece daha otoriter yönelimlere yöneldiklerini belirtmiştir. Sonuç olarak, çalışmamızda cinsiyet temelinde belirgin bir farklılık görülmemesi, genç bireylerde siyasal algıların giderek toplumsal cinsiyetten bağımsızlaştığına işaret etse de, diğer araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde bu alanda daha detaylı ve karşılaştırmalı çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri yaşanan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte ve bu fark şehir merkezinde yaşayan öğrenciler lehine

oluşmaktadır. Özellikle “sorumluluk” alt boyutunda şehir merkezinde yaşayan öğrenciler anlamlı biçimde daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum, siyasal rızanın belirli boyutlarının bireyin sosyo-mekânsal çevresiyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu, siyasal katılım ve siyasal bilincin gelişimi açısından şehirleşmenin önemli bir rol oynadığını gösteren bazı literatürlerle örtüşmektedir. Örneğin, Mutlu Sesli ve Arslanel’in (2022) çalışmasında şehir merkezinde yaşayan bireylerin siyasal olayları daha fazla takip ettikleri, doğru bilgiye daha kolay eriştikleri ve siyasal tercihlerinde liyakat gibi ilkelere daha çok önem verdikleri ifade edilmiştir. Ektiren (2025) de benzer biçimde, kentte yaşayan bireylerin siyasal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Avrupa’da kentleşmenin siyasal rıza üzerindeki etkisine ilişkin literatür de paralellik taşımaktadır. Mitsch ve arkadaşlarının (2021) kırsal bölgelerde siyasal güvenin daha düşük olduğuna ilişkin bulgusu ile Hırvatistan’da yapılan çalışmanın kentte yaşayan gençlerin etkin siyasal katılımına ilişkin sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Zuparic-Iljic & Gregurovic, 2020). Şehir yaşamı, bireylerin farklı bilgi kaynaklarına erişimini kolaylaştırmakta, politik söylemlere daha fazla maruz kalmalarını sağlamakta ve böylelikle siyasal süreçlere daha bilinçli katılım göstermelerine katkıda bulunmaktadır. Öte yandan kırsal kesimde yetişmiş bireyler, siyasal bilgiye ulaşımında çeşitli yapısal sınırlılıklar yaşayabilmekte; siyasal tartışmaların daha az görünür olduğu toplumsal bağlamlarda siyasal rıza gibi kavramlar daha geleneksel veya duygusal biçimlerde şekillenebilmektedir. Gramsci’nin hegemonya kuramı çerçevesinde düşünüldüğünde, kırsal kesimde ideolojik aygıtların (örneğin eğitim, medya) daha sınırlı işlemesi, bireylerin eleştirel bilinç geliştirmelerini zorlaştırabilir ve bu da siyasal rıza üretimini etkileyebilir. Ancak dikkat çekici olan, diğer alt boyutlarda (doğruluk, yetkinlik, özgür irade) yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiş olmasıdır. Bu durum, özellikle yükseköğrenim gören bireylerde üniversite ortamının birleştirici etkisine işaret edebilir. Üniversiteler, bireylere ortak bilgi kaynaklarına ulaşma, siyasal tartışmalara katılma ve eleştirel düşünme becerisi kazandırma açısından benzer fırsatlar sunmaktadır. Dolayısıyla bireylerin yaşadıkları yere rağmen siyasal rızanın bazı boyutlarında benzeşen tutumlar sergilemeleri olasıdır.

Bir diğer çıkarım ise üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeyleri, oy kullanma deneyimi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Özellikle ikiden fazla oy kullanma deneyimine sahip öğrencilerin, hem toplam siyasal rıza puanlarında hem de “sorumluluk” ve “yetkinlik” alt boyutlarında diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu durum, siyasal rızanın yalnızca soyut bir algı değil; aynı zamanda seçim pratiğiyle şekillenen deneyimsel bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, siyasal katılım ile siyasal rıza arasında pozitif bir ilişkinin olabileceğini ifade eden Ceylan ve İspir’in (2020) tespitleriyle uyumludur. Onlara göre bireyler oy kullanma deneyimleri aracılığıyla yalnızca tercih belirtmezler, aynı zamanda sistemle daha güçlü bir ilişki kurarlar. Ektiren’in (2025) çalışmasında da benzer bir şekilde, düzenli oy kullanan bireylerin siyasal sisteme daha fazla güven duydukları ve bu güvenin, siyasal rızayı güçlendirdiği saptanmıştır. Bu çerçevede, araştırma bulguları sistemle doğrudan temas halinde olan bireylerin, özellikle yöneticilerin yetkinliğine ve kendi sorumluluklarına yönelik daha olumlu bir algı geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Gramsci’nin hegemonya kuramı açısından bakıldığında, oy kullanma pratiği yalnızca bir vatandaşlık görevi değil, aynı zamanda egemen ideolojinin yeniden üretildiği bir alan olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, sistemle düzenli biçimde etkileşime giren bireylerin rıza gösterme potansiyeli artmakta; siyasal meşruiyet, davranışsal bir zemin kazanarak yeniden üretilmektedir. Ayrıca, “doğruluk” ve “özgür irade” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Bu durum, seçmenlerin yönetime karşı duyduğu güven ya da karar alma

süreçlerine katılımda hissettikleri özerkliğin, sadece oy verme sıklığı ile açıklanamayacağını düşündürmektedir. Bu noktada bilgi kaynaklarının güvenilirliği, medya etkisi, siyasal kampanyaların niteliği gibi unsurlar devreye girmektedir (Chomsky & Herman, 1988; Norris, 1999).

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığı ile siyasal rıza düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, sosyal medyada daha fazla zaman geçiren bireylerin siyasal otoriteye daha fazla ya da daha az rıza gösterdiği yönünde bir genelleme yapmayı engellemektedir. Bu bulgu, özellikle Mutlu Sesli ve Arslanel (2022) ile çelişmektedir. Söz konusu çalışmada, sosyal medya ve televizyon gibi iletişim araçları üzerinden siyasi olayları takip eden bireylerin sorumluluk, doğruluk ve yetkinlik alt boyutlarında daha yüksek rıza düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Aynı çalışmada sosyal medya kullanıcılarının, doğruluğundan şüphe ettikleri adaylara oy verme olasılıklarının düştüğü ve rızanın ahlaki bir temele dayandığı ifade edilmiştir. Buna karşın bu çalışmada, sosyal medyada geçirilen sürenin artması, siyasal rızada anlamlı bir değişim yaratmamıştır. Bu çelişkiyi açıklamak için Chomsky ve Herman'ın (1988) "rıza üretimi" kavramı oldukça açıklayıcıdır. Sosyal medya, her birey için aynı şekilde bir siyasal bilgilendirme aracı değildir; çoğu birey için eğlence, sosyalleşme ya da ticari kullanım öne çıkabilir. Dolayısıyla kullanım sıklığı tek başına belirleyici değildir; önemli olan, içerik türü ve bireyin bu içeriklere yaklaşımıdır. Bu anlamda sosyal medya kullanıcılarının siyasal rıza üretip üretmediklerini anlamak için sadece süre değil, içerik kalitesi, medya okuryazarlığı ve siyasal içeriklerle etkileşim biçimi de dikkate alınmalıdır. Ceylan ve İspir (2020), bireylerin siyasal rıza düzeylerinin siyasal bilgi düzeyi ve katılım alışkanlıklarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, sosyal medyada geçirilen zamanın siyasal bilgi üretimine katkısı sınırlıysa, bireyde siyasal rıza gelişimi de sınırlı olabilir. Benzer biçimde Ektiren (2025), bireylerin siyasal bilgiye erişim biçimlerinin, özellikle doğruluk ve sorumluluk boyutlarında önemli farklar yarattığını göstermiştir. Ayrıca, farklı bir örneklemle yapılan bazı çalışmalar da sosyal medya etkisinin siyasal rıza üzerinde farklı biçimlerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Yıldız & Köroğlu, 2021; Yam & İlhan, 2020). Sosyal medyada geçirilen süre ile siyasal rıza arasında doğrusal bir ilişkinin olmaması; genç yetişkinlerde yapılan tüm propagandalara rağmen siyasal rızanın artmaması genç yetişkinlerin önceki nesillere göre sorgulayıcı akıllarının arttığı, itaat kültürlerinin azaldığı ve bunların sonucunda her gördüklerine ve duyduklarına itibar etmedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Bu bağlamda öneri olarak, gelecekteki araştırmalarda sosyal medya kullanımına ilişkin değişkenin, yalnızca "süre" değil, "içerik türü", "siyasal bilgiye erişim düzeyi", "bilgi kaynaklarına güven", "nesiller arası farklar" gibi daha nitel ve çok boyutlu yapılarla birlikte incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, medya okuryazarlığı düzeyinin bireylerin siyasal rıza üretme biçimi üzerindeki etkisi, hem siyasal katılım hem de demokrasi eğitimi açısından daha yakından analiz edilmelidir.

Sonuç olarak, bu araştırma üniversite öğrencilerinin siyasal rıza düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu rızanın özellikle ahlaki temellere (doğruluk ve sorumluluk) dayandığını ortaya koymuştur. Rıza, yalnızca yönetime verilen pasif bir onay değil, bireyin etik değerlere dayalı olarak siyasal sisteme bilinçli katılımının da bir göstergesidir. Siyasal rızanın cinsiyet, yaşanılan yer, oy kullanma deneyimi ve sosyal medya kullanımı gibi değişkenlerle nasıl şekillendiğini inceleyen bu çalışma, genç bireylerin siyasal sisteme yönelik algılarını ve bu algıların ne ölçüde toplumsal koşullarla etkileşim içinde olduğunu anlamaya katkı sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar hem mevcut literatürü desteklemekte hem de yeni araştırma alanlarına ışık tutmaktadır. Bu bağlamda, siyasal rızanın sürdürülebilir bir demokratik kültürün

temel taşlarından biri olduğu; genç kuşakların aktif, bilinçli ve ahlaki temelli katılımlarıyla, bireyi iktidar karşısında güçlendiren önemli bir enstrüman olan siyasal rızanın bilinçli kullanımının arttığı memnuniyetle gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Arat, Ö., ve Dursunoğlu, İ. (2025). Siyasal katılım düzeyleri üzerine bir karşılaştırma: İzmir-Bayburt örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(2), 471–499. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.1579247>.
- Ceylan, F., İspir, N. ve Özpolat, A. R. (2019). Siyasal rıza ölçeği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 605-629.
- Chomsky, N., & Herman, E. S. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Pantheon Books.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). MA Pearson.
- Easton, D. (1965). *A systems analysis of political life*. Wiley.
- Ektiren, M. T. (2025). Demografik değişkenlerin siyasal rıza algısına etkisi üzerine bir araştırma: Küçükçekmece Örneği. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 215–244. <https://doi.org/10.53443/anadoluibfd.1493343>.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
- Geçit, B. (2020). Thomas Hobbes'da toplum sözleşmesi, egemenlik ve uyrukluk: egemenin ve uyrukların hak ve yükümlülükleri nelerdir? *Temaşa Felsefe Dergisi*, 14, 110-124.
- Geçit, B. (2022) Jean-Jacques Rousseau'nun siyaset felsefesi üzerine bir değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 287-304.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10th ed.). Pearson
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Q. Hoare ve G. N. Smith (Çev.) International Publishers.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. T. McCarthy (Çev.). Beacon Press.
- Heywood, A. (2021). *Siyaset*. Y. Taşçı ve H. Uğur (Çev.) Adres Yayınları.
- Kara, E. (2021). Rıza kavramının pozitif psikoloji açısından incelenmesi. *Dini Araştırmalar*, 24(61), 571-593. <https://doi.org/10.15745/da.1012284>
- Koroğlu, A. ve Yıldız, S. (2021). Sosyal medya ve hedonik tüketime tüketici tutumu ve tatmin üzerindeki etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1106-1123.
- Kutluay, F. (2019). Siyasal otorite kavramının tarihsel seyri. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2), 1-29.
- Lipset, S. M. (2000). *Siyasal insan: Demokrasi, kalkınma ve siyasal meşruiyet*. B. Kılıç (Çev.). Phoenix Yayınları.
- Mitsch, A., Morrow, E., & Lee, M. (2021). Urban–rural divides and political trust among European youth: A comparative study. *Journal of Youth Studies*, 24(8), 1050–1067. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1906310>
- Mutlu Sesli, M., ve Arslanel, D. (2022). Üniversite gençliğinin sosyo-kültürel özelliklerinin siyasal rızaları üzerine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4), 1359–1382. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1023700>.
- Norris, P. (1999). *Critical citizens: Global support for democratic government*. Oxford University Press.
- Rousseau, J.-J. (2007). *The social contract*. M. Cranston (Çev.) Penguin Books.
- Sarıbay, A. Y. (1998). *Postmodernite, sivil toplum ve İslam*. Alfa Yayınları.
- Schumpeter, J. A. (2010). *Kapitalizm, sosyalizm ve demokrasi*. E. Onur(Çev.). İmge Kitabevi.
- Şahin, A., ve Şenol, D. (2024). Toplumsal aidiyet ve kimlik bağlamında gençlik. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 10(2), 137–148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10897523>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- The Guardian. (2025, May 21). *The real story isn't young men supposedly voting far right. It's what young women are up to*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/may/21/young-men-women-far-right-online-politics-centre-left>

- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.
- Yam, F. C. ve İlhan, T. (2020). Modern çağın bütünsel teknolojik bağımlılığı: Phubbing ve dinamikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11, 1-1. <https://doi.org/10.18863/pgy.551299>.
- Zabunoğlu, H.G.(2016). Toplum sözleşmesi bağlamında John Locke'un devlet anlayışı. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 7(2), 431-456. Doi: 10.21492/inuhfd.291309.
- Župarić-Ilić, D., & Gregurović, M. (2020). *Youth political participation in urban and rural Croatia: Opportunities and obstacles*. *Croatian Journal of Social Policy*, 27(2), 175–198. <https://doi.org/10.3935/rsp.v27i2.1740>.

Extended Abstract

Introduction

Political consent refers to the voluntary and conscious approval of political authority by individuals. Far from being a passive acceptance, political consent encompasses a complex interplay between moral principles (such as responsibility and truthfulness), cognitive judgments (such as competence and trust), and behavioral participation (such as voting). Within the context of modern democracies, the sustainability of political systems depends heavily on the informed and ethical consent of citizens, particularly youth.

This study explores the political consent levels of university students in Turkey, drawing upon the theoretical foundations laid by Hobbes, Locke, Rousseau, Weber, Easton, Gramsci, Habermas, and Chomsky. Hobbes emphasized consent as rooted in fear and the necessity of order; Locke and Rousseau focused on freedom and general will; Weber theorized different legitimacy bases; Gramsci introduced cultural hegemony as a form of ideological consent; while Habermas and Chomsky brought attention to communication and media's role in shaping public will.

Recent sociopolitical changes in Turkey, the evolving relationship between youth and democratic participation, and global discussions about populism and trust in institutions have made political consent a salient issue. Therefore, understanding how young adults, particularly university students, form their political consent and what variables affect it—such as gender, place of residence, voting experience, and media use—has become vital both academically and politically.

Method

This study utilized a cross-sectional survey model, a subtype of quantitative research design. The participants consisted of 402 students from a state university in Turkey, selected through convenience sampling. The data collection instrument was the “Political Consent Scale” developed by Ceylan, İspir, and Özpolat (2019), consisting of four subdimensions: responsibility (8 items), truthfulness (6 items), competence (4 items), and free will (4 items), using a 5-point Likert scale.

Before analysis, normality checks (skewness and kurtosis) were conducted, and all values were found within acceptable ranges (± 2), justifying the use of parametric tests. Independent samples t-tests and one-way ANOVA were employed to explore differences across demographic variables including gender, residence type, voting experience, and frequency of social media use. Post-hoc tests (Tukey) were used for further examination where significant differences were found.

Findings

The results indicated that students' overall political consent levels were high. Among the four subdimensions, responsibility and truthfulness were rated at a “very high” level, while competence and free will were at a “high” level. This suggests that university students not only accept political authority but also expect moral and ethical legitimacy.

No statistically significant differences were found across gender or social media use frequency. This suggests a trend of gender-neutral political perception among youth and that media usage alone does not influence consent levels without considering content quality or political literacy.

Significant differences were observed for place of residence and voting experience. Students living in urban areas reported higher levels of political consent and responsibility than their rural counterparts. This supports the idea that urban environments may foster more active political awareness due to greater access to media, education, and civic spaces.

Voting experience was another critical variable. Students who had voted more than twice showed significantly higher levels of overall political consent, competence, and responsibility compared to those who had voted less or never. This finding emphasizes the role of political engagement in reinforcing political legitimacy and civic responsibility.

Interestingly, despite the increasing role of digital platforms in political socialization, no statistically meaningful variance was found in relation to the time spent on social media. This aligns with critical media theory perspectives (e.g., Chomsky) suggesting that the quality and critical consumption of content—not just usage duration—determine its impact on political attitudes.

Conclusion and Discussion

This study concludes that university students exhibit a high degree of political consent, particularly rooted in moral expectations like truthfulness and responsibility. The data strongly suggest that youth political consent is not a product of blind allegiance or cultural inertia but rather stems from ethical deliberation and a desire for competent, accountable governance.

The absence of gender-based differences signals a possible convergence in political attitudes across genders among educated youth, perhaps due to shared academic environments and collective exposure to similar socio-political narratives. The urban-rural divide in consent levels, however, highlights the ongoing influence of structural inequalities in access to political resources and public discourse.

The most notable finding was the link between voting experience and consent levels. Regular engagement with electoral processes appears to strengthen not only individuals' connection with democratic institutions but also their internalized belief in the competence and ethical responsibility of political actors. This has critical implications for democratic sustainability, suggesting that fostering participation early in adulthood could deepen political legitimacy over time.

Limitations of the study include its reliance on convenience sampling and its restriction to a single university context, which limits generalizability. Furthermore, while the study measured time spent on social media, it did not assess the content or critical engagement level of users. Future research should explore qualitative aspects of media consumption, as well as longitudinal designs to track shifts in political consent over time.

The findings carry important implications for policymakers and educators. Citizenship education programs that emphasize moral reasoning, media literacy, and participatory democracy could enhance young citizens' political engagement and contribute to more ethically grounded forms of consent. Additionally, political actors seeking legitimacy should align their strategies with the moral expectations of youth, rather than relying on populist or clientelist tactics.

Contribution Rate of the Researcher

This study was conducted solely by the author. All phases—including topic selection, theoretical framework development, literature review, data collection, statistical analysis, interpretation of findings, and writing of the manuscript—were carried out independently by the researcher.

Statement of Conflict of Interest

The author declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article. All ethical principles in data collection and publication were strictly followed.



DOI: 10.18039/ajesi.1527069

Evaluation of Eco-School Programs from the Perspective of School Principals: The Case of Bursa Province¹

Sedanur AY², Emin ATASOY³, Selma GÜLEÇ⁴

Date submitted: 02.08.2024

Date accepted: 04.06.2025

Type⁵: Research Article

Abstract

Education and Sustainable Development (ESD) has become a central focus for education policymakers globally, leading to the establishment of various types of schools such as ESD, sustainable, nature, environmental, forest, eco, and green schools. This study specifically uses the term "Eco-School" for consistency, reflecting its common usage in Turkey. The study aims to assess the knowledge level of Eco-School principals regarding the Eco-School program and their perspectives on its implementation. Eco-Schools prioritize environmental awareness and sustainability. Therefore, it is crucial to understand the school principals of the program's content, objectives, methods, and impacts, as well as their opinions on its effectiveness and sustainability, in order to evaluate the educational policies and practices. This study intends to offer a comprehensive evaluation of the Eco-School program from the school principals' opinions. The study sample includes 21 school principals from private and public Eco-Schools affiliated with the Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım District Directorates of National Education in Bursa province during the 2022-2023 academic year. In the study, the researchers collected data through semi-structured interviews and analyzed them through the content analysis method. Study findings revealed that school principals believe Eco-School effectively promotes sustainability, integrating environmental awareness into education, thereby enhancing ecological knowledge. They recognize the significant potential of Eco-School programs in environmental education and express general satisfaction with their implementation. However, they also identify some challenges, such as time limits and coordination issues that need to be addressed to enhance the program's effectiveness. Overall, the study highlights the importance of Eco-School programs in fostering environmental consciousness and the need for strategic improvements to optimize their impact.

Keywords: Eco-School, environmental education, nature school, school principals' opinions

Cite: Ay, S., Atasoy, E. & Güleç, S. (2025). Evaluation of Eco-School Programs from the Perspective of School Principals: The Case of Bursa Province. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 655-678. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1527069>



¹ This article is derived from the first author's master's thesis and has been prepared with the academic contributions of the thesis advisors, who are the second and third authors.

² Specialist Teacher, Bursa Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Social Studies Education, Türkiye, sedanuray@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0001-0051-8112>

³ Prof. Dr., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education, Türkiye, eatasoy@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1473-7420>

⁴ Assoc. Prof. Dr., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education, Türkiye, sgulec@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8961-3975>

⁵ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Bursa Uludağ University, dated 25.11.2022 and issue number 25.

Introduction

Humans are a unique species that need a clean and healthy environment to survive. However, human communities can also degrade and destroy their natural environment, destroying and polluting ecosystems. Due to their careless and unplanned actions, human societies threaten the happy life of future generations. In this context, it is undeniable that environmental problems have reached alarming proportions on local, national, and global scales. The seriousness of the situation necessitates urgent and effective actions to reduce the negative impacts of human activities on the natural environment.

Our planet's climate is changing rapidly, as documented in global scientific reports and scientists' warnings (IPCC, 2021; Ripple et al., 2019), and evidenced by erratic climate patterns and severe weather emergencies (NASA, 2021). Rising global temperatures, deforestation, and biodiversity loss have intensified environmental crises, leading to unprecedented ecological and social consequences (Steffen et al., 2018). Today, climate-related natural disasters such as hurricanes, wildfires, and floods are increasing in frequency and severity, directly impacting millions of lives worldwide (United Nations, 2022). Humans deplete the world's limited natural resources faster than they can be renewed and global warming is disrupting ecological balance and biodiversity. Today, this struggle for human control over nature, intensified by scientific and technological developments, has become an important driver of the daunting environmental problems facing society. The multidimensional ecological challenges to sustainability arise from various human activities resulting in damage to environmental values. Likewise, environmental degradation is the result of the pollution of air, water, and soil- the building blocks of nature- along with the misuse and overexploitation of natural resources (Güler and Çobanoğlu, 1997). In the broadest sense, environmental problems are the imbalances in living organisms due to the disturbances caused by toxic or polluting substances (gas, liquid, or solid) released into the soil, water, or air, and vibration (noise) caused by various forms of energy radiation and natural events (Erden, 1990).

Damage to environmental values includes the loss of factors such as the disappearance of plant and animal communities due to overconsumption and changes in their habitats, and the deliberate and reckless sacrifice of the elements that make up the environment. These are indicators of the loss of all environmental values, from cultural heritage to everyday interests. Consequently, ecological problems make their weight felt by societies (Keleş and Hamamcı, 1998). Thus, İnam (1999) draws attention to social pollution and the internal environment, stating that as long as there are problems in our internal environment, which forms our world of emotion and thought, we cannot establish friendship with our external environment and that the environmental problem is a life-culture problem (İnam, 1999). Briefly, conscience blindness towards the environment at the level of social unconsciousness is effective in the pollution of our internal and external environment. Moreover, various factors such as time, place, and cultural differences also affect the understanding of environmental issues. Therefore, societies approach environmental issues differently based on their scientific, ethical, economic, and cultural norms and values, leading to perceptions of environmental threats at various levels. However, a frequently overlooked crucial fact is that the global ecological crisis transcends national borders, races, religions, and societies and affects the entire planet as a unified system (Atasoy, 2005).

The rapid increase in the world population has led to the unnecessary and unconscious use of natural resources, resulting in environmental problems such as industrialization, urbanization, and desensitization. Consequently, numerous studies have recently emphasized

the significance of international cooperation and sustainable environmental policies (Uludağ et al., 2017). For instance, research by Rockström et al. (2021) highlights the planetary boundaries framework, underlining the necessity for urgent global action to mitigate environmental degradation. Similarly, Sachs et al. (2022) emphasize the role of sustainable development goals (SDGs) in addressing climate change, biodiversity loss, and pollution globally. Furthermore, various international initiatives promote ecological awareness and actions. For instance, the Eco-Schools initiative, for example, has effectively integrated sustainability teaching into school curricula in many nations, including Finland, Denmark, and Japan. Germany's Energiewende policy serves as an example of transitioning to renewable energy sources and reducing carbon emissions (Müller & Schreurs, 2020). Countries like the Netherlands have implemented large-scale climate adaptation projects, such as "Room for the River," to mitigate flood risks, while urban centers like Singapore have pioneered sustainable water management solutions through advanced recycling technologies (Wong, 2020).

Additionally, understanding and adopting the concept of "Eco-School" in the context of ecologically based education is vital, as it holds the potential to increase environmental protection awareness and solve ecological problems, a responsibility that falls upon all of humanity. The Eco-School program, implemented in over 101 countries, has proven to be an effective initiative in fostering environmental consciousness among students. In Norway, eco-schools integrate outdoor learning and renewable energy projects into their curriculum, while in China, the government promotes environmental education through school-based green initiatives (Foundation for Environmental Education, 2024). Moreover, the effectiveness of these programs is closely linked to school principals' levels of knowledge and attitudes, highlighting the need for leadership-oriented sustainability training for educators. Today, there is an increase in the importance of combating environmental problems and adopting sustainability principles. In this context, educational institutions must actively participate in environmental awareness and sustainability. Eco-School programs are an essential initiative and many countries have already implemented and adapted them on a global scale. School Programs are offered via schools that incorporate different activities and projects into the schools to educate students about environmental awareness and sustainable principles and how to implement them in their own lives. This includes projects on waste management, energy efficiency, water conservation, and environmental protection. However, another factor affecting the efficacy and durability of Eco-school programs is the school principals' level of knowledge and attitudes.

Purpose and Significance of the Study

The current study aims to investigate the awareness level of the principals about Eco-School programs and, therefore, to make a profound assessment of what they think and feel about implementing this program. Since Eco-Schools generally base their activities around environmental literacy and sustainability, it appears logical to investigate to what extent Eco-School programs effectively communicate these principles to students. Hence, the effectiveness and sustainability of the Eco-School program rely on the level of knowledge of Eco-School principals in the content, goals, methods, and impacts of the program. Furthermore, Eco-School programs are not isolated but are closely linked to broader environmental education policies nationally and internationally. Many countries incorporate Eco-Schools as part of their sustainability strategies, aligning them with frameworks such as UNESCO's Education for Sustainable Development (ESD) goals and the UN Sustainable Development Goals (SDGs) (UNESCO, 2020).

Additionally, Eco-School initiatives often complement national curricula by integrating environmental awareness into subjects like science, geography, and social studies, fostering a multidisciplinary approach to ecological education. Thus, evaluating Eco-School programs requires considering their role within the larger context of environmental education policies and their potential impact on shaping future generations' ecological consciousness.

Problem Situation

The main problem of this research is to evaluate the contributions of the Eco-School program to administrators, teachers, and other school staff by analyzing its educational impacts compared to traditional schools, the challenges encountered in its implementation, and proposed solutions to these challenges. In this context, the research problem is to assess how educational policies and practices are perceived concerning the Eco-School program from the perspective of school administrators and to evaluate the feasibility and effectiveness of implementing this program in schools.

In line with the purpose and main problem of the study, the researchers have investigated the following sub-problems:

- (1) What are the school principals' knowledge level and opinions about conducting an Eco-School program within the scope of a nature school?
- (2) What is the impact of the education in a nature school implementing the Eco-School program compared to traditional schools?
- (3) What are the problems encountered while conducting the Eco-School program and what are the solutions to these problems?
- (4) What is the satisfaction level of the school principals with the Eco-School program?
- (5) What are the impacts of the Eco-School program on school principals, teachers, and other staff?

Method

Research Design

Today, this study aims to examine the pedagogical impact of the Eco-School program, with the opinions of principals and vice-principals in Eco-Schools. Hence, the study adopts a qualitative research design, a "case study" approach, to understand and interpret the school principals' experiences and opinions. Creswell (2007) states that a case study is a qualitative research approach in which the researcher examines a limited number of situations in depth, using data collection tools from multiple sources (Creswell, 2007). This research identifies situations and situational themes, using data from various sources such as observations, interviews, audiovisual materials, and documents. It aims to understand and explain a phenomenon or event comprehensively. Case studies systematically collect data about a specific situation or event, helping to understand why the event occurred as it did and identifying areas for future research (Davey, 1991). This research, like Davey's view, aims to deeply analyze specific cases of Eco-School principals' experiences to explore how these cases reflect broader issues related to environmental education and sustainable school practices.

Universe and Sample / Study Group / Participants (*Use the relevant ones*)

In the study, the researchers selected 21 school principals and vice-principals working in private and public institutions labelled as Eco-Schools in the Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım districts of Bursa province by random sampling. These districts were chosen because they have the highest number of Eco-Schools in the region. While the initial selection was based on random sampling, the final sample was refined through purposive sampling to ensure the participation of key individuals who had direct experience with the Eco-School program and its implementation. This method allowed for the inclusion of school principals and vice-principals who could provide rich, relevant data regarding the Eco-School program's impact on environmental education.

The decision to select participants from Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım districts was based on the high concentration of Eco-Schools in these areas. The idea was to capture diverse perspectives on the program's implementation in areas where its influence could be most pronounced. The purposive sampling approach was further refined to focus specifically on principals and vice-principals who were actively involved in Eco-School activities, ensuring that the study would reflect those with firsthand experience. This sampling process ensures that the data collected is both relevant and rich in content, representing a variety of perspectives from different schools in these districts. The process of selecting participants and the choice of districts may have influenced the findings, as the districts selected had a greater presence of Eco-Schools, which may have different implementation levels and challenges compared to other districts in Bursa. As such, the results may not be directly transferable to regions with fewer or no Eco-Schools. However, this targeted sampling approach provides a deep insight into how the Eco-School program operates in areas where it has been most widely adopted.

Table 1

Descriptive Information on the Sample of Eco-School Principals and Vice-Principals Interviewed

Variables	Categories	f
Gender	<i>Female</i>	16
	<i>Male</i>	5
Mission	<i>School Principal</i>	8
	<i>Vice-Principal</i>	13
Education status	<i>License</i>	8
	<i>Master's Degree</i>	13
	<i>PhD</i>	0
Management Seniority	<i>1-5 years</i>	8
	<i>6-10 years</i>	4
	<i>11-15 years</i>	3
	<i>16-20 years</i>	4
	<i>21 years and above</i>	2
Management Experience at Nature Schools	<i>1 year</i>	1
	<i>2 years</i>	7
	<i>3 years</i>	2
	<i>Other (3 years and above)</i>	11
Type of School	<i>Kindergarten</i>	6
	<i>Primary School</i>	11
	<i>Middle School</i>	5
	<i>High School</i>	4
Course/Seminar, etc. on Nature and	<i>Yes</i>	9
Environmental Education during the	<i>No</i>	12
Educational Process.		

Table 1 shows the demographic information of the participants. The study sample included 21 participants. Considering the gender variable, the number of female participants was 16 and the number of male participants was 5. In terms of mission, 13 of the participants were vice-principals and 8 were school principals.

Regarding the education level of the participants, 13 of them had a master's degree, 8 had a bachelor's degree and no participant had a doctorate. It is noteworthy that none of the

participants had a doctorate. It shows that the need for doctoral education in managerial positions in nature schools has not yet become widespread.

As for management seniority, 8 participants had been working as school principals or vice-principals for 1-5 years, 4 participants for 6-10 years, 3 participants for 11-15 years, 4 participants for 16-20 years, and 2 participants for 21 years or more. In terms of management experience in nature schools, 11 participants had 3 years or more experience, 7 participants had 2 years, 2 participants had 3 years and 1 participant had 1 year of experience.

Concerning the type of school where the participants worked, 11 participants worked in primary school, 6 in kindergarten, 5 in middle school, and 4 in high school. While the number of participants who received training on nature and environmental education was 9, the number of participants who did not receive training was 12.

Based on these data, the majority of the participants were women and vice-principals, who had master's degrees, and varied management seniority. Additionally, the majority of the participants did not receive any nature and environmental education to serve as principals or vice-principals in nature schools.

Table 2

Descriptive Information on Training Received on Nature and Environmental Education

Environmental Education Relationship Level	Categories	f
Active participation	<i>Eco Energy design seminar</i>	1
	<i>Eco-School coordinator training</i>	5
	<i>Zero waste training</i>	1
	<i>Forest school training</i>	1
	<i>Nature and forest pedagogy trainer training</i>	2
	<i>Responsible production and training</i>	1

Table 2 shows the training received by the participants on environmental education and the relationship levels of this training. According to the table, 9 participants received one or more of these trainings. Considering the training received within the scope of environmental education; 5 participants received Eco-School Coordinator Training and 2 participants Nature and Forest Pedagogy Trainer Training. One participant each received an Energy Design Seminar, Responsible Production-Consumption Training, Zero Waste Training, and Forest School Training. Accordingly, the participants preferred different types of training based on their areas of interest related to environmental education.

Hence, the study determined that a small number of participants received training in environmental education compared to the majority. Additionally, 9 participants received training in different fields and actively participated in these fields. It shows that the participants, albeit a small number, made efforts to increase their awareness of environmental and nature education and to specialize in these areas. In addition, the participation level was high in Eco-School coordinator training compared to other training programs. Other training programs had lower levels of participation. Based on this table, it is possible to interpret that almost half of

the participants had different interests in environmental education and had participated in various trainings in this field.

Data Collection Tools

This study used a semi-structured principal interview form consisting of 5 open-ended questions, developed by the researchers to collect school principals' and vice-principals' opinions. The principal interview form focused on the pedagogical importance of Eco-Schools and measured principals' experiences, perceptions, and opinions. The interview form consisted of questions designed by the researchers and structured within the purpose of the research.

During the research process, the researchers presented interview questions to two field experts, a social studies education specialist and an environmental education specialist. Considering the experts' opinions, the researchers made suggested changes and corrections. In the editing phase, the researchers corrected some expressions that could cause confusion and removed some questions that did not address the sub-problems from the form. In addition, the researchers conducted interviews with each school principal or vice-principal to test the comprehensibility of the interview questions. The interviews also indicated that the questions were free from any misconceptions. Feedback and edits reinforced that the interview questions were transparent and understandable and served their purpose.

Data Collection Process

The study has been applied in the data collection and a semi-structured interview technique was employed. A semi-structured interview is a specific way of conducting an interview with some basic questions by the researcher, but it is a conversation opening themes to discuss (Yıldırım & Şimşek, 2013). This approach ensured the relevant data to address the research questions. These interviews were recorded one-on-one with 11 Eco-Schools principals or vice-principals through the researcher. The interviews were conducted based on the principal questions interview form. Questions in the form were mainly related to the Eco-School program's pedagogical impacts, environmental knowledge and attitudes, program implementation, and participants' experiences. The researchers made sure that the participants of the Eco-School program had the opportunity to tell the researchers and the evaluators what they noticed about the program. The researchers also taped and transcribed the interviews, to reproduce participants' words and experiences as accurately as possible. The researcher did this to make the phase of collecting data as reliable as possible.

Reporting and Data Coding: To make the results and discussions more understandable the authors coded each participant during reporting as "Principal 1 (P1), Principal 2 (P2), Principal 3 (P3)...". Researchers used this code in the anonymization of the participants to reduce the readability of the data. The coding process allowed the data to be analyzed while keeping the real identities of the participants hidden, thus securing the opinions of the participants. During the reporting of the data, each of the transcripts was read through carefully, and relevant themes were identified for analysis. This phase of analysis utilized a content analysis approach and facilitated the devising and interpreting of categories from the data.

Data Analysis

The data that was collected in the current study was analyzed by using the Content Analysis method. Content analysis is a method of analysis that is aimed at searching and comparing key principals' opinions to define their themes and patterns (Yıldırım & Şimşek,

2013). The interview data were digitized, checked, and analyzed by the researchers in cooperation with the experts. Then, depending on each other, they divided and arranged all the data that they found in their topic into tables.

Validity and Reliability / Trustworthiness (*Use the relevant ones*)

The research included the following steps to ensure the validity and reliability:

- **Content Validity:** The researchers explained that they have defined the study scope with references to the literature review and expert opinions in the current study. In addition, the researchers have mapped the research design following an approach to examine the perception of the principals to assess the teaching relevance of the Eco-School program, depending on the scope of the subject.
- **Validity of Analysis:** It also includes a content analysis method which allows giving an objective on the collected data. In a critical assessment process, the data are reviewed to check whether there is a compatibility issue between the researcher and the experts. Therefore, the researcher, the social studies education specialist, and the environmental education specialist modified the codes and variables to establish categories. After that, they included a comparison between the perceived categories by the two parties involved. To compare the categories identified by the researcher and two experts, this stage used the reliability formula of Miles and Huberman (1994) that states “Reliability = Consensus / (Consensus + Disagreement) x 100” to determine consensus and disagreement among the participants and therefore assess reliability. This formula sought to assess the inter-observer reliability or the actual or approximate extent of agreement between two participants or coders. The percentage of interrater reliability came to 95% by using the formula, which said that 95% was acceptable for the validity and reliability of the agreement between the coders. However, the aspect of validity and reliability was found to have improved when the researcher applied direct quotes and descriptive definitions. The result was very important for assessing the reliability of the study.

Ethical Issues

In this study, the principles of research ethics were observed and the necessary ethics committee permissions were obtained. Within the scope of ethics committee permission; Bursa Uludağ University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee, November 25, 2022, 2022-10 numbered document was obtained.

Findings

The study examined the results of the interviews with the school principals to evaluate the effectiveness of Eco-School programs. The study aimed to analyze the school principals' knowledge level of Eco-School programs and opinions on implementing the program. In this context, the researchers meticulously categorized and organized the findings from the interviews with the principals in tables. The findings section presents the school principals' experiences and opinions about the Eco-School program. The study findings will make an important contribution to understanding the potential of Eco-School programs and developing effective strategies in environmental education.

Findings on Eco-School Principals' Knowledge Level of Eco-School Program and Their Opinions about it

The researchers asked the question "What are the school principals' knowledge level and opinions about conducting an Eco-School program within the scope of nature school?" in the semi-structured interview form to the school principals and vice-principals to determine the findings related to the main problem of the study, "Eco-School Principals' Knowledge Level of Eco-School Program and Their opinions about it". Thus, Table 3 and Table 4 present the findings from the analysis of the answers from the school principals and vice-principals to the question:

Table 3

School Principals' and Vice-Principals' Opinions on the Purpose of Eco-School Program

Theme	Code	Subcode	f	%
Environment	Environmental awareness and consciousness	<i>Children with environmental awareness</i>	6	29
		<i>Recycling awareness</i>	4	19
		<i>Fostering a love for nature</i>	3	14
		<i>Awareness of energy and water conservation</i>	2	9
		<i>Awareness of renewable energy</i>	3	14
		<i>Responsible consumption</i>	2	9
Sustainability	Education for sustainable development	<i>Protection of natural and historical sites</i>	1	5
Protection	Protection of natural and cultural assets			
<i>Total</i>			21	100

The data in Table 3 reflect the school principals' and vice-principals' opinions about the purpose of the Eco-School program. Within the scope of the research, the researchers evaluated answers from 21 principals regarding the purpose of the Eco-School program. Accordingly, 15 principals (71%) stated that they saw "raising *environmental awareness and consciousness*" as an important purpose of the program, and some of their opinions are as follows:

P4: "All our children have the awareness of a nature-friendly school. In addition to providing schools with a guiding program on environmental education, the Eco-Schools Project is also an award scheme, as it awards the Green Flag to schools that have achieved outstanding success in their work and environmental education within the project. The Green Flag is an internationally recognized and respected eco-label that symbolizes an environmentally conscious school. The implementation of the project provides students with habits that they will use throughout their lives and will affect their success and environment."

P9: "The Eco-School program aims to contribute to raising nature-friendly generations, placing activities aimed at raising environmental awareness in school education and training processes."

P11: "This project in our school aims to raise children with environmental awareness. Every year we implement it and we can draw attention to natural problems within the framework of our subject. We ensure the participation of each course by getting the support of all the classes. It is a project in which both teachers and students contribute and benefit commonly."

However, 24% of the principals emphasized the purpose of "Education for sustainable development" and 5% emphasized the purpose of "Protection of natural and cultural assets". These results show that the school principals and vice-principals evaluated the Eco-School program as a program aimed at developing environmental awareness and consciousness. Participants expressed fewer opinions on sustainable development education and the protection of natural and cultural assets.

Table 4 presents the "School Principals' and Vice-Principals' opinions on the Contribution of Eco-School Programs to Environmental Education". The table includes the Eco-School principals' and vice principals' opinions, evaluating the contribution and impact of the Eco-School program on environmental education. Under this question, the researchers considered 21 school principals' and vice-principals' opinions.

Table 4

School Principals' and Vice Principals' Opinions on the Contribution of Eco-School Programs to Environmental Education

Theme	Code	f	%
Individual awareness	Raising environmental awareness in students	5	24
Awareness in the family	Raising environmental awareness in families	1	5
Awareness in society	Raising environmental awareness in society	9	43
Habitual change	Environmental awareness in habits	6	28
Toplam		21	100

According to the data in Table 4, 43% of the principals emphasized the contribution of "raising environmental awareness in the society". Additionally, 28% of them emphasized the contribution of "Environmental awareness in habits", 24% of them emphasized "Increased environmental awareness in students" and 5% of them emphasized "Raising environmental awareness in families".

The results in the table showed that Eco-School principals and vice-principals attached the highest importance to the Eco-School program's contribution to "raising environmental awareness in society". Some of their opinions on the subject are as follows:

P9: "If all stages are applied consciously, I think it will contribute to raising conscious generations."

P10: "I think that the presence of different subject areas and our chance to experience every field in the continuity part make the program efficient. Therefore, I think that it provides an opportunity for the adults in the school to complete the parts they are missing in this process and moves them away from spontaneity."

P14: "It can contribute to teachers, students, and parents gaining different perspectives."

Considering the answers from the participants to the question "Do you find the training carried out as a nature school implementing the Eco-School program more effective compared to classical schools?" in the interview form, the following results emerged:

Table 5

School Principals' and Vice-Principals' Opinions about the Effects of Eco-School Training Compared to Classical School Training

Effect Levels of Eco-Schools	f	%
<i>More effective</i>	21	100
<i>Similarly effective</i>	0	0
<i>Less effective</i>	0	0
<i>Total</i>	21	100

Table 5 presents the school principals' and vice-principals' opinions about the impact of Eco-School training compared to classical school training. According to the data, all administrators thought that Eco-School training was "more effective" than classical school training.

Some of the answers from the participants who agreed that Eco-School training was more effective than classical school training are as follows:

P2: "Yes. First, the fact that it is based on projects and activities carried out together and requires solidarity enables us to work as a team and achieve a result. It is not the same as saying 'this is nature awareness' in classical lessons."

P16: "Definitely. Since it progressed in the form of a curriculum, the practices lead to the transformation of known acquisitions into habits after a while because they require the transition of known acquisitions to life."

P19: "Yes. The Eco-School program aims to provide students with habits that they will use throughout their lives and address environmental issues. From this point of view, I find the training in nature schools more effective than conventional schools in terms of students' participation in group work, developing the ability to recognize problems, producing and discussing solutions, taking initiative, making plans, writing reports, developing decision-making skills, preventing wastefulness by changing consumption habits, and developing awareness of protecting natural resources."

The results obtained in line with the answers from the participants to the question "Are there any problems you encounter as an institution while implementing the Eco-School program? If so, what are your suggestions for solutions to these problems?" are as follows:

Table 6

School Principals' and Vice-Principals' Opinions about the Problems Encountered While Implementing the Eco-School Program

Frequency of Encounter	Code	<i>f</i>	%
Never	No problem	8	38
Sometimes	Time problem	5	24
	Age problem	1	5
	Coordination problem	5	24
Usually	Budget problem	2	10
Total		21	100

Table 6 presents the "School Principals' and Vice-Principals' Opinions about the Problems Encountered While Implementing the Eco-School Program". The table shows the problems encountered by the school principals and vice-principals during the implementation of the Eco-School program and the frequency of these problems. According to the data obtained from Table 6, 8 (38%) participants stated that they did not encounter any problems, which took place in the "No problem" category. Within the "Time problem" category, 5 (24%) participants stated that they sometimes encountered time problems. Additionally, in the "Age problem" category, 1 (5%) participant stated that s/he sometimes encountered age problems, and in the "Coordination problem" category, 5 (24%) participants stated that they sometimes encountered coordination problems. Besides, in the "Budget problem" category, 2 (10%) participants stated that they usually encountered financial problems.

Some of the participants' opinions about time problems while implementing the Eco-School program are as follows:

P1: "In addition to intensive training programs, some activities cannot be carried out as planned. Sometimes the date or the content of the event changes. Sometimes the event has to be cancelled."

P11: It is difficult for us teachers to come together and create the action plan in terms of time. In addition, we have difficulty finding enough time to meet with the student group within the framework of the action plan. As a solution suggestion, before the coordinator teachers prepare the action plan, branch teachers should submit their activity suggestions in written form. Meetings with students can be helpful outside school hours or class hours can be arranged by this. Breaks are not enough."

The participants' opinions about the problem related to the student's age while implementing the Eco-School program are as follows:

P4: "We regret that we cannot realize some school trips because our students are too young (For example, recycling factories, water treatment factories, dam excursions, etc.)."

Some of the opinions of the participants about coordination problems while implementing the Eco-School program are as follows:

P7: "It is necessary to encourage students in the project area. They may be hesitant and not assertive when they start working in a field. As the process progresses and they start to bring products and see each other, their motivation increases and they make more effort."

P19: "I think that the most important and integrative factor in the Eco-Schools program is student participation. As an institution, we may sometimes have trouble ensuring student participation and motivation. In these cases, we try to increase participation by adopting incentive methods and modelling them personally."

P21: "When we were implementing the Eco-Schools program in the first years, our teachers and parents were very insensitive. I observe that our parents and teachers are more sensitive today compared to the past years."

The opinions of the participants who generally experienced budget problems while implementing the Eco-School program are as follows:

P6: "For the program to be implemented, first of all, the management staff should not get caught up in the wage issue."

P8: "Financial difficulties encountered in the activities. Support can be received from social institutions in this regard."

Considering the answers from the participants to the question "In general, can you state your opinions about whether you are satisfied with implementing the nature school program in education with the reasons?" in the interview form, the following results emerged.

Table 7

School Principals' and Vice-Principals' Satisfaction Levels with Implementing Eco-School Program

School Principals' and Vice Principals' Satisfaction Levels	f	%
<i>Satisfied</i>	20	95
<i>Dissatisfied</i>	0	0
<i>Uncertain</i>	1	5
<i>Total</i>	21	100

Table 7 presents school principals' and vice-principals' satisfaction levels with the Eco-School Program. While 20 out of 21 administrators (95%) stated that they were satisfied, no participants were not satisfied. Only 1 (5%) participant gave an uncertain answer. However, it may be necessary to conduct a more detailed analysis as to why the participant who gave an ambiguous answer was dissatisfied or gave an ambiguous answer.

These results show that school principals and vice-principals generally evaluated the Eco-School Program positively. Some of the satisfaction opinions about the subject are as follows:

P1: "They can observe the good results of working together. They get the desire to belong to a group. Their logic and reasoning skills improve. In general, we are satisfied for the reasons I mentioned."

P13: "We are satisfied because we expand the vision of our students. They realize that the world does not only belong to us."

P20: "We are very pleased to enable our children to process in detail the awareness they need to have for the sustainability of the future and the functioning of the world. Especially in the preschool period, I think it is important to give some achievements since it is the period when knowledge is the most permanent in children."

Nevertheless, a participant who did not want to state whether he/she was satisfied with the Eco-School program in his/her institution:

P6: "I do not want to express an opinion on this issue."

The reasons for the ambiguous answer may include factors such as the lack of knowledge about some aspects of the program, difficulties encountered during the implementation, or failure to meet expectations. Identifying these reasons is important for developing the Eco-School program and transferring it to school principals and vice-principals more effectively. In addition, the fact that there were no dissatisfied principals indicated that the program was generally successful. It showed that the participants adopted the Eco-School program positively and supported it.

Table 8 and Table 9 present the results from the answers given by the participants to the question "Do you think that the Eco-School program implemented in your institution as a nature school contributes to you as school principals, vice-principals, teachers, and other staff?" in the interview form are as follows:

Table 8

School Principals' and Vice-Principals' Opinions about the Contribution of Eco-Schools to School Principals, Vice-Principals, Teachers, and Other Staff

Contribution of Eco-Schools	f	%
<i>Contribute</i>	19	90
<i>Partially contribute</i>	2	10
<i>Do not contribute</i>	0	0
	21	100

According to the data in Table 8, the number of participants who thought that the Eco-School program contributed to school principals, vice-principals, teachers, and other staff was 19, which corresponded to 90% of the total number of participants. The number of participants who thought that the Eco-School program had partially contributed to school principals, vice-principals, teachers, and other staff was only 2, corresponding to only 10% of the total participants. In addition, there were no participants who thought that the Eco-School program does not contribute at all to school principals, vice-principals, teachers, and other staff.

In conclusion, the data in the table shows that the majority of the participants (90%) evaluated the Eco-School program positively and believed that the program contributed to these stakeholders. Some of the opinions of the principals who thought that it contributed are as follows:

P7: "It has been observed that it has contributed to all other staff, except students. Especially in projects related to sustainability, the importance of recycling has increased, setting a goal and working towards this goal has created an environmental social awareness."

P16: "It has a contribution. Because with different activities belonging to each branch, it enables other branches to implement interdisciplinary plans, and both develop the teacher and raise environmental awareness among other staff."

On the other hand, a few participants thought that Eco-School partially contributed, and they commented positively. Thus, no participants expressed negative opinions. The opinions of the principals who thought that Eco-Schools partially contributed to school principals, vice-principals, teachers, and other staff are as follows:

P11: "We think partially. In the past years, within the scope of the project, every class did a cleanup every morning with our coordinator teachers to draw attention to the garbage in our school. That year, there was very little garbage or recycling materials thrown around. Therefore, it attracted the attention of other staff and each class teacher. We once again realized the importance of acting with children."

P12: "Yes, as much as possible. We pay attention to the consumption and production processes within the school and continue to produce less waste, eat clean, and continue awareness-raising activities."

Table 9

Contributions of Eco-Schools to School Principals, Vice-Principals, Teachers, and Other Staff

Theme	Code	f	%
Contributions of Eco-Schools	<i>Raising environmental awareness</i>	4	19
	<i>Sustainability awareness</i>	3	14
	<i>Waste management and recycling</i>	4	19
	<i>Conservation of natural resources</i>	1	5
	<i>Developing Eco-School culture</i>	9	43
<i>Total</i>		21	100

Considering the contributions of Eco-Schools to school principals, vice-principals, teachers, and other staff in Table 9, "Developing Eco-School culture" was the most frequently mentioned issue by 9 people. With this contribution, which focuses on integrating environmental and sustainability values into school culture, school principals, vice-principals, and other staff carried the sustainability awareness of Eco-School culture into daily school life. Some of the opinions of the school principals and vice-principals about this issue are as follows:

P2: "Yes, it is obvious that it contributes. Everyone from the school cleaning staff to the founder participates in the projects."

P10: "We do not think it is right to expect children to start practising where adults are not conscious. Every year we expand the training areas we go to and can go to in order to think innovatively about what we can do."

Some of the opinions of the school principals and vice-principals who expressed it as effective in raising environmental awareness:

P14: "I think the program contributed to us. I think it contributed to gaining environmental awareness, increasing the efficiency of the course process, diversifying the activities, and increasing student participation."

P19: "Of course. The program covers all school activities for the environment. Therefore, we can say that the success of the program in the schools where it is implemented is directly related to the interest of the school administration and teachers, especially the school principal. As educators, we strive to increase our knowledge and awareness about environmental awareness and to be role models for our students by putting this knowledge into practice."

Some of the opinions of the school principals and vice-principals mentioning waste management and transformation are as follows:

P1: "The collaboration of all the departments contributes to creating a common consciousness and making value acquisition fun. We have observed serious improvements in waste evaluation, recycling, and paper utilization."

P4: "Yes, of course. We have a very effective program in terms of water, air, soil, hygiene, environmental pollution, recyclable waste, natural resources, climate change, green areas, environmental awareness, environmental management, and sustainable development education. As an Eco-School, we established our Eco-Team and took representatives from all classes (3, 4, 5, and 6 years old) as the project is implemented throughout the school. With the guidance of our teachers in charge of our Eco-Committee, our Eco-Team students continue their work with great enthusiasm and effort. As parents, local governments, industries, and the wider community begin to take part in the Eco-School program, "Local Agenda 21" begins to be implemented in schools. Our school has reached out to other organizations to gain knowledge and experience. We invited our environment to be sensitive to environmental issues through the work we did in our school."

Conclusion, Discussion, and Implications

This part of the study presents the findings regarding the Eco-School program's effectiveness and its impact on the knowledge and perceptions of school principals and vice-principals. The results highlight significant insights into the program's success and its implications for educational policies and practice.

Conclusion and Discussion of the Findings on Eco-School Principals' and Vice-Principals' Knowledge Levels and Opinions about Eco-School Program

The data in Tables 3 and 4 comprehensively present the "Findings on Eco-School Principals' and Vice-Principals' Knowledge Levels and Opinions about Eco-School Program". The problem statement of the study aimed to examine the knowledge levels and opinions of the school principals and vice-principals about the Eco-School program. Five questions in the semi-structured interview form helped to analyze the school principals' and vice-principals' opinions about the Eco-School program in depth. In this context, the results in Tables 3 and 4 reveal similar findings in the literature. Table 3, which focuses on "School Principals' and Vice-Principals' Opinions about the Purpose of the Eco-School Program", presents the participants' perceptions of the objectives of the program. From the study, it annexed that the school principals and vice principals of the participants postulate the elementary goal of the program to be "Environmental awareness and consciousness". It shares a similar vein with the mandates of environmental education and awareness, as is often highlighted by the literature. Geray's (1997) article "Education for the Environment," a paper that analyzed the ideas of environmental education and education for the environment proposed some issues such as, the need, significance, aims, area, and role of education for the environment. However, the article also underlined that the most fundamental role was to raise concerns over the

environment and individuals' conscience regarding it. Apart from that, the school principals and vice-principals placed the focus on the goal of promoting the "education for sustainable development" and "guardianship of the natural and cultural heritage." This proves that the Eco-School program in addition to increasing the awareness level of students on environmental issues observed different areas of interest, including protection of the natural resource and sustainable development. For example, another article by Ünal and Dımişlı (1999) on secondary environmental education in Turkey/ and the development of environmental education under the auspices of UNESCO-UNEP gave an overview of the development of environmental education at the international level and the scientific studies made on this subject. The study also addressed issues such as "Environmental education goals", "Environmental education objectives" and "Principles of environmental education" with explanations in the Tbilisi Declaration. Also, the article generally mentioned environmental awareness and consciousness and sustainable environmental education. All these examples in the literature indicate that the main objectives of environmental education in various studies were generally in a similar direction. In this context, the results of the present study and similar studies are largely parallel. Ray et al. (2025) emphasized how Eco-School initiatives are effective in raising awareness and fostering a proactive attitude toward environmental protection among students.

Table 4 presents the school principals' and vice-principals' evaluation of the effects of the program by focusing on "School Principals' and Vice-Principals' Opinions about the Contribution of Eco-School Program to Environmental Education". The table shows that almost half of the participants gave the highest importance to the contribution to "raising environmental awareness in society". This result indicates that the goal of raising environmental awareness, which was frequently discussed in the literature, had been achieved. Likewise, the contribution of "environmental sensitivity in habits" was one of the most important contributions. These results show that the Eco-School program was effective in raising environmental awareness and sensitivity among students and society in general. Similar studies in the literature emphasized that environmental education was an important tool and that raising environmental awareness was critical for the sustainable future of society. According to Lotfi and Ibourk (2023), environmental education promotes sustainability and encourages active participation in environmental decision-making. Based on the objectives of Eco-Schools, various studies revealed that children in schools that implemented the program fulfilled their environmental responsibilities and exhibited positive behaviors in water, energy saving, and environmental cleanliness. In his study, Yüksel (2009) stated that the Eco-School program provided students with environmental awareness and raised awareness about environmental problems. Similarly, Korkmaz (2014) emphasized that Eco-School practices were effective in raising environmental awareness in children. Additionally, the students noticed the saving opportunities in the classroom and around the school and put these behaviors into practice. Within the framework of "purpose", educators stated that Eco-School programs increased environmental awareness and led to positive behavioral changes in children. It is clear that the Eco-School program has goals, especially on environmental awareness, awareness, and sustainable development, determines the ways to achieve these goals, and increases social environmental awareness. On the other hand, the participants placed less emphasis on the goal of "protecting natural and cultural assets" and it can be an important indicator that this aspect of the program should be emphasized more.

As a result, the data in Table 3 and Table 4 and the consistency of these data with the literature support the Eco-School program as an effective and successful method in the field

of environmental education. These findings make an important contribution to understanding the level of knowledge and perceptions of Eco-School principals and vice-principals about the purpose of the Eco-School program and its contribution to environmental education. The data obtained will form a valuable basis for determining strategies for the effectiveness and development of the program.

The findings from Table 5 reveal that the nature school training of the Eco-School program was more effective according to the school principals and vice-principals than the classical school training. All of the participants stated that Eco-School training was "more effective" than conventional school training. This result shows that the participants evaluated the characteristics and approach of the Eco-School program positively. According to Yüksel's (2009) study, the students of Eco-Schools and the schools with a green flag were more conscious than the students of classical schools, so Eco-Schools were more effective than classical schools. According to Aktepe (2005) and Aktepe and Girgin (2009), Eco-Schools were more effective because they were more successful in practice than classical schools. This study also found that Eco-Schools were more effective than conventional schools. There were various reasons supporting these views of the participants. The participants emphasized that Eco-School education was based on projects and that the activities and solidarity developed students' teamwork and ability to achieve results. In addition, it was effective in the educational approach that children were closer to nature and environmental issues. Moreover, Eco-School education, which contributes to the development of creative thinking skills and the ability to take responsibility, can also be useful in the future of students.

The results in Table 6 reflect the challenges encountered by school principals and vice-principals during the implementation of the Eco-School program and the various dimensions of these challenges. According to the participants' views, there were mostly no problems during the implementation of the Eco-School program. However, some school principals and vice-principals encountered time, age, coordination, and budget problems. The participants who encountered time problems stated that program activities could not be conducted as planned and content changes were sometimes necessary. In addition, there were challenges in ensuring student and teacher participation, managing the program in a disciplined manner, and ensuring that activities progressed coherently. It was also noteworthy that age groups could be an obstacle for some activities and that the coordination required by the program could sometimes cause difficulties. Opinions about the lack of coordination emphasize that this deficiency was multifaceted (P3=teacher and student-related, P7 and P19=student-related, P9=teacher-related, P21=teacher and parent-related). To address these issues effectively, the role of the Eco-School coordinator was important to ensure a well-organized and coherent approach. Also, some steps can be taken to overcome the resistance of some teachers and parents to motivate students through meaningful participation for more effective coordination. According to Huz's (2015) study, some parents were overly concerned about their children in out-of-school activities. Besides, Sağdıç (2013) emphasized that teachers were conscious of environmental education. Hence, the purpose of the Eco-School program was achieved largely, but the goals was not fully realized due to the lack of support from families. The main reason for this situation was the parents' lack of interest or reluctance to participate in the activities and the existence of financial inadequacies. This can be explained by finding a similar situation in this study, in which teachers experienced indifferent parents as a complaint. Some parents were ignorant of environmental issues and lacked adequate concern to accord the issues the due concern. However, set-aside funds emerged as another component that formed the budget issue of the program, where the adequacy of financial means was also reported as

inadequate. This problem indicates that it is possible to have constraints in numbers when it comes to realizing the activities in question.

These results are valuable irrespective of the object of knowing different aspects of the Eco-School program. When identifying the problems that confront educational institutions in the course of enhancing special programs like environmental education, they should be in a position to seek and develop good solutions to the challenges, as well as work out ways and means of making the special program sustainable. This also goes to show the support that the stakeholders need to give the program for it to succeed in the coming years. In conclusion, the following challenges can be noted they represent some issues that educators and principals have to overcome to take the full benefits of the Eco-School program. The ultimate success of this program rests in the ability of the key stakeholders to address the issues at hand objectively and to acquire and apply problem-solving skills that embrace the goals of the program. They are recommending that there is a need to address these problems to enhance the effectiveness of the Eco-School program.

Table 7 shows the perceptions of school principals and vice-principals regarding the Eco-School program. 95% of participants expressed satisfaction with how the program was implemented, and none of the respondents complained about dissatisfaction. However, one administrator had mixed feelings, suggesting the need for further exploration. This ambiguity may arise from a lack of awareness of certain aspects of the program, problems during implementation, or unmet expectations.

Participants also highlighted areas of satisfaction, such as the program's impact on raising awareness of social and environmental issues and promoting sustainability. Some noted that the program's focus on environmental awareness could be beneficial for students' future lives. In conclusion, the study shows that the Eco-School program positively influenced both school principals and vice-principals, who strongly supported it. Further evaluation and improvements in the program's strategies could help build on these positive outcomes.

The information highlighted in Table 8 and Table 9 can be used to determine the benefits of the Eco-School program to school principals, vice-principals, teachers, and the rest of the staff. The statistical findings depicted in Table 8 indicate that over nine (90%) of the participants were convinced that the program benefited them. According to the findings of the study conducted by Altın and Altın (2020), the Eco-School program made other stakeholders of the school conscious of the importance of the environment and the program awakened the desire of people in the stakeholders to protect the environment and to work in harmony. This situation just supports the notion that everything that the group tried to accomplish with the help of the Eco-School program was positive. Further, none of the participants perceived that the program made no contribution, which shows that the program had some effect to some extent. The information presented in Table 9 focuses on the benefits that the Eco-School program has brought about to the school principals, vice-principals, teachers, and other support staff. Namely, in the case of 'frequently mentioned', the table demonstrates that the participants intended "developing the Eco-School culture" most often. This shows that the program not only adopted environmental and sustainability values but also integrated these values into the school culture and made it a lifestyle. Participants believed that this culture had a positive impact on students and other staff. These results indicate that the participants successfully implemented the Eco-School program and it created a positive impact.

Contribution to educational policies and practice:

The findings of the study indicate that the Eco-School program has the potential to contribute significantly to shaping educational policies, particularly those concerning environmental education and sustainability. The principal goal of raising environmental awareness and promoting sustainable development aligns with the current global focus on environmental issues and sustainability. The study suggests that integrating the Eco-School program's objectives with national education policies can support broader goals of sustainability in education. It can be achieved by encouraging the inclusion of environmental education in the national curriculum, ensuring that students are equipped with the knowledge and skills necessary for responsible environmental stewardship.

Furthermore, the positive effects of the Eco-School program on school principals, vice-principals, and other educators suggest that it can serve as a model for fostering environmental consciousness in schools. Educators can use the findings to improve the implementation of such programs, particularly by focusing on aspects like collaboration between teachers, students, and parents, which was identified as a key to the program's success. Policies that support teacher training, interdisciplinary cooperation, and continuous professional development in environmental education could enhance the effectiveness of programs like Eco-School.

To increase the effectiveness of the Eco-School program and contribute to the development of similar educational models, some suggestions are as follows:

- **Educational Materials and Content Enrichment:** Incorporating various interactive materials and content can make Eco-school training more effective.
- **Competencies of Educators:** The personnel who will implement and supervise Eco-School training should be well conversant with environmental education and information, which is always changing.
- **Implementation Monitoring and Evaluation:** There were some recommendations stated regarding the impact of the program, which included the need to assess and treat the results of the shed program constantly to determine areas of weakness and have them worked on. Further, incorporating student/past participant feedback may increase the quality of the program.
- **Time Management and Planning:** A further improvement in the way the time is managed will ensure effective planning and timeliness in the implementation of the program's activities.
- **Coordination and Communication:** The Eco-School coordinator should foster prompt communication with the various school principals and vice-principals, teachers, students, and parents. It is suggested that the program can get more of the students' daily behaviors regarding environmental protection incorporated into practice if the parents are involved.
- **Financial Support and Cooperation:** Some of the ways local governments, NGOs, and other stakeholders can contribute are through financial support of the effort.
- **Interdisciplinary Cooperation:** Each of the groups can bring new ideas into the project, and the integration of different disciplines can make the effect of the program stronger.

Recommendations for other researchers: The sample selection process may have shaped the findings because the experiences and perspectives of the selected school principals and vice principals are directly related to the implementation of the Eco-School program in these specific districts. The findings should be interpreted in this context and while they provide valuable insights, the results are not generalizable to every school setting. Future research could provide a more comprehensive understanding of the impact of the program in different contexts by including other districts with Eco-Schools.

These recommendations can be useful for future improvement and a clearer and more effective application of the Eco-School program. In this way, the positive effects of the program on students' development can increase.

Contribution Rate of the Researchers

This study is a part of the master's thesis completed by the first author. It was conducted under the supervision of the second and third authors. The second and third authors guided the entire process of the study.

Statement of Conflict of Interest

There is no conflict of interest between the authors.

References

- Aktepe, S. (2005). *İlköğretim Okullarında Çevre Eğitimi (Eko-Okulların ve Diğer Okulların Karşılaştırılması)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktepe, S., ve Girgin, S. (2009). Comparison of Eco-Schools and Other Primary Schools in Terms of Environmental Education. *Elementary Education Online*, 8, 401-414.
- Altın, F. ve Altın, M. (2020). Eko-Okul Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 18-26.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre İçi Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Erden, B. (1990). *Çağımız ve Çevre Kirliliği*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Foundation for Environmental Education. (2024). *Eco-Schools: Engaging The Next Generation In Sustainability*. <https://www.ecoschools.global>
- Geray, C. (1997). Çevre İçin Eğitim, (Yayıma Hazırlayan: Ruşen Keleş). *İnsan Çevre Toplum*, İmge Kitabevi.
- Güler, Ç ve Çobanoğlu, Z. (1997). *Toprak Kirliliği*. Çevre Sağlığı Temel Kaynaklar Dizisi No: 40.
- Huz, Ç. (2015). *Eko-Okullar Etiketli Bulunan ve Eko-Okullar Etiketli Bulunmayan Anaokullarının Bahçe Özellikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İnam, A. (1999). *Dünya Gönülden Gönüle*, ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık, METU PRESS, Ankara.
- IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. [Masson-Delmotte, V., Zhai, P., Pirani, A., Connors, S. L., Péan, C., Berger, S., Caud, N., Chen, Y., Goldfarb, L., Gomis, M. I., Huang, M., Leitzell, K., Lonnoy, E., Matthews, J. B. R., Maycock, T. K., Waterfield, T. Yelekçi, O. Yu, R., & Zhou B. (Eds.)]. Cambridge University Press.
- Keleş, R., Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-okul Programını Uygulayan Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lotfi, H., & Ibourk, A. (2023). Effects of School-Based Environmental Clubs: Fostering Environmental Awareness and Strengthening Eco-Citizen Behaviors Among Students. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(12), 1775.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Müller, F., & Schreurs, M. (2020). The Energiewende and Its Implications for Environmental Sustainability. Springer.
- NASA. (2021). How Do We Know Climate Change Is Real? Retrieved From <https://climate.nasa.gov/evidence/>.
- Ray, A., Prabhu, A. V., Champettill, M. K., Krishnan, H. P. K., Bhaskaran, S., & Bommiseti, R. K. (2025). Role of Eco-Club in Fostering Environmental Sustainability Awareness Among School Students. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 4, 1403.
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Barnard, P., & Moomaw, W. R. (2019). World Scientists' Warning of a Climate Emergency. *BioScience*, 70(1), 8-12.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., ... & Foley, J. A. (2021). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society*, 26(3), 1-10.
- Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G., Mazzucato, M., Messner, D., Nakicenovic, N., & Rockström, J. (2022). Six Transformations to Achieve the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 5(2), 1-9.
- Sağdıç, A. (2013). *A Closer Look Into Turkish Elementary Teachers Regarding Education for Sustainable Development* [Unpublished Master's Thesis]. ODTU, Ankara.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. & Sorlin, S. (2018). Trajectories of the Earth System in the Anthropocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(33), 8252-8259.
- Uludağ, G., Karademir, A. H. & Cingi, M. A. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye İlişkin Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 120-136.
- Ünal, S., Dımişli, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (17), 142-154.
- United Nations Environment Programme (UNEP). (2023). *Climate Justice and Environmental Sustainability: A Global Perspective*.
- United Nations. (2022). *Global Climate Change Impacts and Adaptation Strategies*.
- Wong, P. (2020). Sustainable Water Management Strategies in Singapore. *Journal of Urban Environmental Policy*, 27(4), 89-102.
- Yüksel, Y. (2009). *Klasik Okullar ile Eko-Okullar ve Yeşil Bayraklı Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.



DOI: 10.18039/ajesi.1623546

Candidate Teachers Use of Epic and Legend Texts with Digital Story Method in Social Studies Teaching¹

Enes YAŞAR²

Date Submitted: 20.01.2025

Date Accepted: 13.05.2025

Type³: Research Article

Abstract

The aim of this study is to reveal the impact of digital stories, designed by pre-service teachers using the digital storytelling method in social studies education and based on epics and legends, on educational processes, as well as the potential contributions of these stories as instructional materials. Accordingly, the pre-service teachers created digital stories in alignment with the learning domains of the 2024 Social Studies Curriculum. The study was conducted using a qualitative research approach, specifically a case study design. The study group consisted of 35 third-year students enrolled in the Social Studies Teacher Education program at a public university. The findings of the research were obtained through the analysis of the digital stories designed by the pre-service teachers. The results indicate that the digital storytelling method contributed to the development of the participants' creative thinking and pedagogical skills, and functioned as a powerful tool that made learning processes more efficient and engaging. The functional use of narrative techniques such as flashbacks added literary depth to the stories, while the integration of visual and auditory elements helped to concretize abstract concepts, thereby enriching the learning experience. Furthermore, it was observed that the pre-service teachers incorporated geographical and cultural elements into their narratives, resulting in multilayered story structures. These findings suggest that digital storytelling can be used as an effective instructional strategy in social studies education and that digital tools possess significant potential to drive innovative transformation in educational contexts.

Keywords: Digital story, epic and legend, social studies education

Cite: Yaşar. E (2025). Candidate teachers use of epic and legend texts with digital story method in social studies teaching. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 679-721. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1623546>



¹ This work was supported by Çanakkale Onsekiz Mart University the Scientific Research Coordination Unit, Project number: 4748

² Assoc. Prof., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Turkish Education, Turkey, enesyasar@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4606-25927>

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Çanakkale Onsekiz Mart University, dated 14.04.2023 and issue number E-84026528-050.01.04-2300088891



DOI: 10.18039/ajesi.1623546

Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Hikâye Yöntemi ile Destan ve Efsane Metinlerini Kullanımı¹

Enes YAŞAR²,

Gönderim Tarihi: 20.01.2025

Kabul Tarihi: 13.05.2025

Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemini kullanarak destan ve efsaneler üzerine tasarladıkları dijital hikâyelerin eğitsel süreçlere etkisini ve öğretim materyali olarak sağlayabileceği katkısı ortaya koymaktır. Bu sebeple çalışmada öğretmen adayları, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarına uygun olarak dijital ortamda destan ve efsane tasarlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının üçüncü sınıfına devam eden 35 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının tasarlamış oldukları dijital hikâyeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâye yönteminin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve öğrenme süreçlerini daha verimli ve ilgi çekici hale getiren güçlü bir araç olduğu tespit edilmiştir. Olay örgüsünde flashback gibi anlatım tekniklerinin işlevsel kullanımı hikâyelere edebi derinlik kazandırırken; görsel ve işitsel öğelerin etkin kullanımı soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak sağlamış ve öğrenme sürecini zenginleştirmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının dijital hikâyelerinde coğrafi ve kültürel unsurları bütünleştirerek anlatılara çok katmanlı bir yapı kazandırdıkları gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, dijital hikâye anlatımının sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim stratejisi olarak kullanılabileceğini ve dijital araçların eğitimde yenilikçi bir dönüşüm potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Dijital hikâye, destan ve efsane, sosyal bilgiler eğitimi.

Atıf: Yaşar, E. (2025). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemi ile destan ve efsane metinlerini kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 679-721. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1623546>

¹ Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası:4847

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, enesyasar@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4606-25927>

³ Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin 14.04.2023 tarih ve E-84026528-050.01.04-2300088891 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Sosyal bilgiler dersinin ana hedefi, bireylerin çevrelerine, topluma ve insanlığa karşı sorumluluk bilinci kazanmalarına ve bu sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmaktır (Aykaç, 2007). Ayrıca bireylerin farklı kültürleri tanımasına, tarihsel süreçleri kavramasına ve güncel olayları değerlendirebilmesine de katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin toplumsal olayları, bireyler arası ilişkileri ve insan yaşamını çevreleyen çeşitli dinamikleri kapsamlı bir şekilde inceleyen multidisipliner bir alan olduğu düşünülmektedir. Zira sosyal bilgiler dersi toplum hayatıyla ilgili tüm bilim alanlarını kapsayan multidisipliner bir yapıya sahiptir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976; Köstüklü, 1999).

Selanik-Ay (2020) ve Dolmaz (2018) da Sosyal Bilgiler dersini tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitim, hukuk, ekonomi, sanat ve edebiyat gibi pek çok disiplinle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ancak sosyal bilgiler derslerinin hedeflerine ulaşması için en çok faydalanan ve kullanılan disiplinler arasında edebiyat alanının olduğu da görülmektedir (Dolmaz, 2018). Nelson ve Nelson (1999) sözlü ve yazılı edebiyat eserlerinin eğitim sürecinde kültür aktarımının ana unsurları olduğunu ve edebi metinlerin öğrencilere yeni bilgiler ve değerler kazandırma konusunda uzun zamandır bilinen etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da sosyal bilgiler ile edebiyat arasındaki ilişki vurgulanmış ve sosyal bilgiler derslerinde edebî metinler ve yazılı eserlerden faydalanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2005). Bu bağlamda, sosyal bilgiler derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünlerin kullanımı, dersin amaçlarına ulaşılmasında ve kazanımların elde edilmesinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Yeşilbursa ve Sabancı (2015) da yapmış oldukları çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğretimi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öyle ki 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da edebî ürünler ve yazılı materyallerden faydalanılması gerektiği ve sosyal bilgiler dersinin edebiyat ile kaynaştırılması gerektiği vurgusu yapılmıştır (MEB, 2004). Özellikle 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi belli başlı türlerden yararlanılması ve Sosyal Bilgiler dersinin edebî ürünlerle desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2024). Bahsi geçen edebi ürünler arasında toplumun kültürel özelliklerini, yaşayış biçimlerini, tarihini, geleneklerini ve yaşanan çevredeki doğal ve beşerî unsurlarını sosyal bilgiler dersinin doğasına en uygun ve en etkili şekilde aktaran türlerin destan ve efsane olduğu düşünülmektedir (Sömen & Metin Göksu, 2017; Tangülü, 2016). Zira Yeşilbursa ve Sabancı (2015) ise yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler dersinde kullanılan edebi ürünlerin konularını büyük ölçüde tarihi ve coğrafi içerikler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Dallı ve Çakmak (2020), Demir ve Haçat (2018) ile Keçe (2013), sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan öğrenme alanları, kazanımlar, değerler ve beceriler üzerinde yaptıkları incelemelerde, tarih disiplininin bu yapı içerisinde belirgin şekilde ön plana çıktığını tespit etmişlerdir. Selanik Ay (2020) ise edebî ürünler içinde sosyal bilgiler dersinin doğasına en uygun türlerden birisinin efsane olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde içerik olarak yoğun bir şekilde ele alınan konuların destan ve efsane türleri ile öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarılabilceği düşünülmektedir. Ünlü (2016) de destan ve efsanelerdeki olay örgülerinin bireylerin daha fazla ilgisini çektiğini ve ders kapsamında kazanımların daha kolay bir şekilde aktarılmasını kolaylaştırdığı yönünde tespitlerde bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin çoklu bakış açıları kazanabilmeleri, zaman ve kronoloji ile ilgili becerilerinin desteklenebilmesi ve soyut konuların somutlaştırılabilmesi için destan ve efsane gibi edebi türlerden faydalanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira söz konusu edebi ürünler, özgün kurgu yapıları, karakter dizilimleri ve mekân-zaman betimlemeleri aracılığıyla karmaşık kavramları somut örnekler hâlinde sergiler, kültürel

bağlamı öğrencilerin deneyim eksenine taşır ve böylece bilişsel ve duyuşsal öğrenmeyi çok boyutlu ve etkileşimli biçimde destekler. Bununla birlikte son yıllarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyallerde, teknolojiye hızlı gelişmeler doğrultusunda köklü değişiklikler ve yenilikler yaşandığı yadsınamaz bir gerçektir. Günümüzde, geleneksel aktarım odaklı öğretim yöntemlerinin yerini, daha dinamik, etkileşimli ve uygulamalı öğrenme yaklaşımlarının aldığı bir döneme girilmiştir. Bu değişim, derslerin daha aktif ve katılımcı bir yapıya bürünmesini sağlamıştır (Holcomb & Beal, 2010). Ayrıca, materyal çeşitliliği artmış ve geleneksel materyallerin yerini giderek dijital materyaller alarak, eğitimde teknoloji temelli bir yaklaşımın hâkim olmasına olanak tanımıştır (Yılmaz, 2024). Dolayısıyla eğitimde teknoloji destekli yöntemlerin giderek daha yaygın hale gelmesi öğretim süreçlerini daha etkili ve verimli kılmaktadır.

Debele ve Plevyak (2012), öğretmen eğitiminin teknolojinin pedagojik uygulamalarla uyumlandırılmasında kilit bir rol üstlendiğini ortaya koymuş ve bu eğitimin müfredata etkin bir biçimde dâhil edilmesinin zaruri olduğunu ifade etmiştir. Costa, Alvelos ve Teixeira (2015) ise öğretmen adaylarının hem teknolojiyi verimli kullanabilme hem de ortaya çıkan yeni teknolojileri yönetme yeterliklerini kazanmaları gerektiğine işaret etmiştir. Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrencilerin düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi pek çok becerisini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık, 2006). Bu ortamlar öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta (Susskind, 2005) ve daha yenilikçi öğretim yöntemlerini teşvik etmektedir (Shapley vd., 2010).

Eğitimdeki teknolojik gereksinimler fark edilip, bu araçların nasıl kullanıldığına dair bilgi sahibi olunmalıdır (Uslupehlivan & Erden, 2016). Öğretmen adayları, çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde eğitilmeli, derslerde gerekli öğretim teknolojileri ve materyallerinden faydalanmalıdır. Dijital hikâyeler, eğitim materyalleri içerisinde önemli bir yer tutmalıdır. Pedagojik yaklaşımların teknolojiyle entegre edilerek gelişmesi gerektiği açıktır. Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek ve eğitimin kalitesini yükseltmek için teknoloji temelli yöntemlerin benimsenmesi gerekmektedir. Zira öğretmenler ve öğretmen adaylarının, sürekli değişen ve gelişen teknoloji dünyasını takip etmeleri ve bu değişimlere uyum sağlamaları kritik bir önem taşımaktadır. Özarpınar'ın (2017) da belirttiği gibi bilgiyi araştıran ve etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek için teknolojik araç ve gereçlerin etkin kullanımına özen gösterilmesi gerekmektedir (Özarpınar, 2017). Uslupehlivan ve Erden (2016), eğitimde teknolojik gereksinimlerin farkında olunması ve bu araçların etkin kullanımının önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, günümüzün gereksinimlerine uygun olarak yetiştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretim süreçlerinde gerekli teknolojik araç ve materyallerin etkin şekilde kullanılması beklenmektedir. Bunlar arasında dijital hikâyeler de önemli bir yer tutmaktadır.

Sınıflarda konuların öğretilmesinde kullanılan dijital hikâyeler, öğrencilerin kendi dünyalarıyla bağlantı kurmalarını ve temel yetkinlikler edinmelerini desteklemektedir (Pala, 2021). Ayrıca dijital hikâyelerle geliştirilen ders materyalleri bireylerin öğrenme sürecine yönelik ilgisini, motivasyonunu artırmakta; aralarındaki iş birliği ve fikirlerin organize edilmesini kolaylaştırmakta; karmaşık öğrenme içeriğini anlayarak bilgileri anlamlı hale getirme sürecine katkı sağlamaktadır (Başcı vd., 2023). Şeker (2016) de dijital hikâye kullanımı ile dersin daha da somutlaşacağını, çeşitli duyu organlarına hitap ederek öğrenmede etkili ve yaratıcı düşünceler geliştirmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Dijital hikâyelerin sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda ise Pala (2021) dijital hikâyeler ile işlenen konuların önemli ölçüde kalıcılığı yakaladığı tespitinde

bulunmuştur. Başcı vd (2023) dijital öykülerin kolay ve kalıcı öğrenmelere fırsat sağlayarak akademik başarıyı artırdığı ve teknolojiye yönelik tutumun gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Olur (2021) sosyal bilgiler dersinde kullanılan dijital hikayelerin öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterliklerini geliştirdiği yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Ünlü ve Yangın (2020) ve Sarıtepeci (2016) dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Demir (2019) ve Kandemir (2023) ise dijital öykü kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışma ortaya koymuştur. Ancak sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerden yararlanırken edebi türlerden yararlanılması üzerine bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca Selanik-Ay'ın (2020) sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ve efsaneleri kullanarak ilkökul öğrencilerinin görüşlerine dayalı bir değerlendirme yaptığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ise dijital hikâye uygulamalarının sosyal bilgiler eğitiminde disiplinler arası bir perspektifle yeterince yer bulmadığı anlamına gelmektedir. Söz konusu eksikliğin giderilmesi amacıyla bu çalışmada, öğretmen adaylarının destan ve efsane metinleri temelinde dijital hikâyeler üretmeleri ve bunları ders materyali olarak kullanılabilir özgün ürünlere dönüştürmeleri hedeflenmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi için destan ve efsane türlerinden faydalanarak dijital hikâyeler tasarımları ve yeni öğretim materyalleri geliştirmeleri amaçlanmıştır. Çünkü öğretmen adayları böylelikle dijital senaryolarla ders konularını daha ilgi çekici hâle getirebilecek ve öğretim süreçlerine alternatif pedagojik yöntemler dâhil edebileceklerdir (Britt, 2008; Kurtdeve vd., 2021). Sosyal bilgiler dersinin önemli unsurlarından destan ve efsane metinlerinden dijital hikâyeler oluşturulması, öğretmen adaylarının edebi ürünleri daha etkili kullanabilmesini ve disiplinler arası öğrenme becerisi geliştirmesini sağlayacaktır. Zira öğretmen adayları sosyal bilgiler dersi için tasarladıkları senaryoları dijital dünyaya aktarabildiklerinde ders konularının öğretiminde alternatif pedagojik yöntemler uygulamaya başlayabilecek ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirebilecektir (Britt, 2008; Kurtdeve vd., 2021). Bu bakımdan sosyal bilgiler dersinde önemli bir yeri olan destan ve efsane metinlerinden yola çıkarak dijital hikayeler oluşturulduğunda öğretmen adaylarının edebi ürünleri daha etkili ve işlevsel bir şekilde kullanabileceği ve disiplinler arası bir öğrenme becerisine dönüştürebilecekleri anlayışı hâkim olmaktadır. Bu bağlamda çalışmada öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemini kullanarak destan ve efsaneler üzerine tasarladıkları dijital hikâyelerin eğitsel süreçlere etkilerini ve öğretim materyali olarak sağlayabilecekleri katkıları belirlemek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsaneler nelerdir?
2. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsanelerin olay örgülerinde öne çıkan unsurlar nelerdir?
3. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsanelerin tematik öğeleri nelerdir?
4. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destanlarda yer alan yaşam biçimleri, karakter dizilimleri ve coğrafi öğelerin eğitim materyali olarak sunduğu katkılar nelerdir?
5. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları efsanelerdeki şehir, tarihi mekân ve doğal çevre öğelerinin eğitim materyali işlevine sağladığı katkılar nelerdir?
6. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsanelerin ders materyali olarak sunduğu genel katkılar nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde destan ve efsane metinlerinden yola çıkarak dijital hikâyeler tasarlamaları ve bu ürünleri ders materyali olarak kullanabilme yeterliklerini incelemektir. Çalışma, söz konusu edebi türlerin disiplinler arası yapısını dijital hikâye anlatımıyla birleştirerek, öğretim sürecine özgün ve etkili materyaller kazandırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın önemi, sosyal bilgiler dersinde hem edebî hem teknolojik bileşenlerin bir arada kullanılmasıyla öğrenci merkezli, etkileşimli ve kalıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamasında yatmaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğretmen adaylarının çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmeleri, dijital okuryazarlıklarını artırmaları ve kültürel aktarımı güçlendirmeleri açısından önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, dijital hikâye kullanımının edebî içeriklerle bütünleştirilmesine yönelik sınırlı literatür dikkate alındığında, araştırmanın özgün katkılar sunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının önemli gördüğü durum ya da durumları, teorik bir çerçeve temelinde ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesini içeren bir yöntemdir (Yin, 2004). Durum çalışmaları, güncel bir olgu, olay ve durumun, birey ve gruplar üzerine odaklanıldığı incelemelerin yapıldığı çalışmalardır (Basse, 1999). Bu sebeple araştırmada, öğretmen adaylarının hazırladığı dijital hikayelerin değerlendirilmesi ve sürece ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından, durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adayları, dijital öykü oluşturma süreçlerinde destan ve efsane metinlerini temel alarak bu öyküleri ders materyallerine dönüştürmüşlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsamını Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 20'si kadın, 15'i erkektir. Söz konusu çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşmeler ve web tabanlı uygulamalar ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve dijital hikâye tasarlayarak kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırmıştır.

Veri Toplama Araçları

1. Uygulama Süreci

Araştırmada veriler, öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma süreçleri üzerinden toplanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğretmen adaylarına dijital hikâye yazım süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme sürecinde, dijital hikâyelerin genellikle bir kurgu ile başladığı ve bu nedenle hangi hikâyeye nasıl bir kurgu ile başlanması gerektiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ardından, dijital hikâye üretiminde kullanılacak "Plotagon Studio" adlı web tabanlı uygulamanın teknik kullanımı detaylı şekilde tanıtılmıştır. Uygulama içerisinde sırasıyla şu konular üzerinde durulmuştur:

- Programın açılması ve arayüzün tanıtımı

- Zaman çizgisinin oluşturulması
- Zaman çizgisine seslendirme eklenmesi
- Seslendirmenin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi
- Yakınlaştırma teknikleri
- Projenin kaydedilmesi
- Görüntülerin dijital hikâyeye entegrasyonu
- Görsellerin ses ve müzik ile uyumlu bir şekilde birleştirilmesi

Bu süreçte öğretmen adayları, Jakes ve Brennan'ın (2005) dijital hikâye oluşturma basamakları temel alınarak kendi dijital hikâyelerini geliştirmişlerdir. Oluşturulan dijital hikâyeler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıf lisans programında yer alan "Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat" ders içeriği doğrultusunda efsane ve destan temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Uygulama süreci toplamda iki hafta sürmüş ve öğretmen adaylarının dijital hikâyelerini oluşturma süreçleri bu süre zarfında tamamlanmıştır.

2. Görüşme Formunun Oluşturulması Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla uygulama sonrasında yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu teknik, önceden hazırlanan sorular doğrultusunda yürütüldüğü için sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etme avantajı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Görüşme formu oluşturulurken başlangıçta belirlenen sorulara, görüşme esnasında herhangi bir ekleme yapılmamış; form, önceden hazırlanan toplam yedi sorudan oluşmuştur. Bu süreçte görüşme formunun geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Amaç Belirleme: Formun temel amacı, öğretmen adaylarının dijital hikâye yazımı sürecine yönelik tutumları, deneyimleri ve görüşlerini derinlemesine anlamaktır.
2. Literatür Taraması: Dijital hikâye anlatımı, öğretmen eğitimi ve teknoloji tutumu konularında ilgili literatür incelenmiştir.
3. Soru Tasarımı: Öğretmen adaylarının deneyimlerini ve görüşlerini açıkça ifade edebilmelerine imkân verecek şekilde kısa, açık uçlu ve açık anlaşılabılır sorular hazırlanmıştır.
4. Uzman Görüşü: Sorular formüle edildikten sonra içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla 3 alan uzmanından geri bildirim alınmıştır.

3. Doküman Analizi Süreci

Dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini sağlayan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2015). Uygulanan doküman analizi süreci şu basamakları içermektedir:

1. Verilerin Belirlenmesi: Öğretmen adayları tarafından üretilen dijital hikâyeler analiz edilecek dokümanlar olarak belirlenmiştir.
2. Dokümanların Organizasyonu: Hikâyeler içerik türüne göre sınıflandırılmış, görsel-ışitsel unsurlar dikkate alınarak kategorilere ayrılmıştır.

3. Veri Kodlama: Hikâyeler içerik, kurgu yapısı, teknik kullanım (ses, müzik, görsel entegrasyon), dil ve anlatım açısından incelenmiş; belirlenen temalar doğrultusunda kodlanmıştır.
4. Tema Oluşturma: Kodlar bir araya getirilerek ortak temalar oluşturulmuş, bu temalar üzerinden yorumlamalara gidilmiştir.
5. Bulguların Yorumlanması: Tematik analiz sonucunda ortaya çıkan veriler öğretmen adaylarının teknoloji kullanım tutumları ve yaratıcı anlatım becerileri açısından değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Veriler, içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi; bir veya birçok metin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015). İçerik analizindeki temel amaç, benzer özellikler taşıyan verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun kavrayabileceği bir şekilde birleştirerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Çalışmada veri analizi için öncelikle analiz etmeye değer bulunan dokümanlar ve yapılandırılmış görüşme formları ile elde edile veriler çözümlenmek üzere toplanmıştır. Daha sonra veriler form ortamından dışarıya aktararak ve katılımcıların yanıtları rumuzlarla isimlendirilmiştir. Veri analizi sırasında katılımcılardan alınan görüşler ve planlanan dijital hikâye tasarımları kodlanmış ve kodlar üzerinden düzeltmeler yapılarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanmasında, Miles ve Huberman'ın (2015) ifade ettiği tümevarımsal kodlama tekniği kullanılmıştır. Ayrıca tematik kodlama ile olguya dayalı kodlar bir araya getirilerek anlamlı ilişkiler kurulmuştur. Creswell'in (2003) de belirttiği üzere bu aşamalar doğrusal bir şekilde değil, spiral bir yapıda, birbiriyle ilişkili bir şekilde ilerlemiştir. Bu bağlamda, dijital hikâye tasarımları içerik ve görsel unsurlar açısından birlikte analiz edilmiştir. Ardından güvenilirliği sağlamak için oluşturulan tema ve kategoriler 3 uzman görüşüne sunulmuş ve karşılaştırılmıştır.

Geçerlik / Güvenirlik

Bu araştırmada verilerin geçerliği ve güvenilirliği nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda sağlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle, iç geçerlik kapsamında veriler özellikle bulgular bölümünde yorum katılmadan ve genellemeye gidilmeden doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur. Bu sayede okuyucunun doğrudan veriyle bulgular arasındaki ilişkiyi görmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, elde edilen bulgular çalışma grubundaki öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve onların yorumları alınarak verilerin doğruluğu katılımcı doğrulaması yoluyla teyit edilmeye çalışılmıştır.

Aktarılabilirlik ilkesine uygun olarak, araştırmanın bağlamı, katılımcı profilleri, veri toplama süreci ve analiz yöntemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler kodlanırken kullanılan temalar ve kodlama süreçleri ayrıntılı biçimde sunulmuş, başka araştırmacıların benzer çalışmaları kendi bağlamlarında karşılaştırabilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın onaylanabilirliği açısından, verilerin toplanmasından analizine kadar izlenen yöntem sistematik biçimde açıklanmıştır. Bulguların öznellikten arındırılarak veri temelli sunulması için analiz sürecinde doğrudan alıntılara yer verilmiş, ayrıca kodlama süreci uzman

bir araştırmacı tarafından incelenerek karşılaştırmalı kontrol sağlanmıştır. Araştırmacı, elde edilen bulguları kendi önyargılarından bağımsız olarak yorumlamaya dikkat etmiş ve araştırmacı yansızlığına özen gösterilmiştir. Son olarak, araştırmacının dış güvenilirliğini artırmak amacıyla benzer konularda yapılmış önceki çalışmaların bulgu ve sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılmış, araştırmacının bulgularının literatürle ne ölçüde örtüştüğü ya da ayrıştığı ortaya konmuştur. Bu sayede araştırma sonuçlarının bilimsel zemine oturtulması hedeflenmiştir.

Etik Konular

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma amacı ve yanıt aranan sorular için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan "E-84026528-050.01.04-2300088891 sayılı, 14. 04.2023 tarihli ve 05/27 sayı nolu" karar ile izin alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemi ile destan ve efsane metinlerini kullanımına ilişkin görüşleri ve dijital hikâye oluşturma süreçleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların dijital hikâye oluşturma sürecine yaklaşımlarını, sosyal bilgiler derslerindeki etkilerini ve öğretim süreçlerine katkılarını içermektedir. Bulgular aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adayları Tarafından Tasarlanan Destan ve Efsanelere Yönelik Bulgular

Dijital hikâye tasarlama, öğretim süreçlerinde etkili bir ders materyali olarak kullanılma potansiyeline sahip güçlü bir pedagojik yaklaşımdır. Yenilikçi, etkileşimli ve zengin içeriğiyle derslerde önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Zira Yılmaz, Üstündağ ve Güneş'in (2017) de belirttiği gibi dijital hikâyeleme yöntemleri öğretim materyallerine verilebilecek en güzel örneklerden bir tanesidir. Bu bakımdan çalışmada öğretmen adayları kendi alanları ile ilgili dijital hikâyeleme tekniği kullanarak destan ve efsane türleri ile ilgili içerikler geliştirmiştir. Öğretmen adaylarının destan ile ilgili kendi iradeleriyle tasarladıkları dijital hikayeler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1

Dijital Hikâye Olarak Tasarlanan Destanlar

Destanlar	<i>f</i>
Göç Destanı	12
Oğuz Kağan Destanı	11
Gılgamış Destanı	6
Ergenekon Destanı	3
Türeyiş Destanı	1
Şu Destanı	1
Manas Destanı	1
Toplam	35

Tablo 1'e göre öğretmen adayları tarafından dijital hikâye olarak toplamda 7 farklı destan tasarlanmış ve bu çalışmalar sonucunda 35 hikâye üretilmiştir. En fazla tercih edilen destan Göç Destanı (f=12) olmuştur.

İkinci sırada Oğuz Kağan Destanı (f=11) yer almaktadır. Bu da Türk destan geleneğinin en bilinen ve kahramanlık öğeleriyle zenginleşmiş anlatılarından birinin öğretmen adayları tarafından sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir.

Gılgamış Destanı (f=6) ise hem farklı bir kültürden olması hem de mitolojik derinliği sayesinde öne çıkan bir diğer destandır. Ergenekon Destanı (f=3) ise daha sınırlı bir kullanım oranına sahiptir, ancak yine de Türk mitolojisinin önemli bir parçası olarak hikâyeleştirmeye dahil edilmiştir. Türeyiş, Şu ve Manas Destanları ise her biri sadece birer kez (f=1) tercih edilmiştir. Bu durum, söz konusu destanların dijital hikâyeleştirme sürecinde daha fazla zorluk barındırmasıyla ilişkilendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının, destanların aksine dijital hikâye tasarımında efsaneleri ele alırken kurgularını daha geniş bir perspektife yaydıkları görülmektedir. Adayların dijital hikâye olarak tasarladıkları efsane kurgularına ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmaktadır:

Tablo 2

Dijital Hikâye Olarak Tasarlanan Efsaneler

Efsaneler	f
Ağrı Dağı Efsanesi	7
Şahmeran Efsanesi	6
Kız Kulesi Efsanesi	4
Kız Kalesi Efsanesi	3
Kızlar Hisarı Efsanesi	2
Titreyen Göl Efsanesi	2
Taşköprü Efsanesi	2
Ferhat ile Şirin Efsanesi	1
Balıköl Efsanesi	1
Güzellik Suyu Efsanesi	1
Ölü Deniz Efsanesi	1
Bingöl Efsanesi	1
Sapanca Gölü Efsanesi	1
Akdamar Efsanesi	1
Ali Göl Efsanesi	1
Güzellik Suyu Efsanesi	1
Toplam	35

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere öğretmen adayları efsanelerle ilgili 16 farklı dijital hikâye tasarlamıştır. En çok tercih edilen efsaneler sırasıyla Ağrı Dağı Efsanesi (f=7) ve Şahmeran Efsanesi (f=6) olmuştur. Bu durum, bu iki efsanenin öğretmen adayları açısından daha dikkat çekici ve hikâyeleştirmeye daha uygun bulunduğunu göstermektedir.

Kız Kulesi Efsanesi (f=4), Kız Kalesi Efsanesi (f=3) ve Kızlar Hisarı, Titreyen Göl ve Taşköprü Efsaneleri (her biri f=2) orta düzeyde tercih edilen efsaneler arasında yer almıştır.

Ferhat ile Şirin, Balıklıgöl, Güzellik Suyu, Ölü Deniz, Bingöl, Sapanca Gölü, Akdamar ve Ali Göl Efsaneleri ise her biri yalnızca birer kez ($f=1$) tercih edilmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destan ve Efsanelerde Olay Örgüsünü Oluşturan Kişilere Yönelik Bulgular

Tasarlanan dijital hikayeler incelendiğinde, her iki edebi türün de olay örgüsü ve karakter bağlamında yaratıcı düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde ortaya konulmasına imkân sağladığı düşünülmektedir. Zira öğretmen adayları, ele aldıkları temaları farklı kurgular ve görsellerle zenginleştirerek öykülerinde sunmaya çalışmışlardır. Bu da dijital hikâye oluşturma sürecinde farklı bakış açılarının yansımaya olanak sağlamıştır. Örneğin birden fazla kişi tarafından ele alınan destan ve efsanelerde dahi içerik ve görseller birbirinden farklılaşmıştır. Öğretmen adayları zihin dünyalarındaki olay örgüsü ve karakter tasavvurlarını yaratıcı bir şekilde ortaya koyabilme imkânı bulabilmişlerdir. Öğretmen adaylarının destanlar ile ilgili tasarladıkları olay örgülerini oluşturan kahraman ve mekânlar, Tablo 3'te şu şekilde sunulmaktadır:

Tablo 3

Destanların Olay Örgüsünü Oluşturan Kişiler ve Geçtikleri Mekanlar

Olay örgüsünü oluşturan kişiler	Mekân	f
Öğretmen-öğrenci	Sınıf	15
Anne-kız	Ev	6
Ödev konusu bulmaya çalışan arkadaş grubu	Kütüphane-Kafe	5
Destan kahramanları	Saray-Doğa	3
Baba-oğul	Göl Kenarı-Park	1
Bilgi yarışması sunucusu ve yarışmacı	Stüdyo	1
TV programı (açık oturum)	Stüdyo	1
Nine-torun	Park	1
Muhabir	Cadde	1
Youtuber	Ev	1
Toplam		35

Tablo 3'e göre öğretmen adayları, destanların dijital hikâyeleştirilmesinde toplamda 10 farklı kişi grubunu ve 9 farklı mekânı kullanarak 35 dijital hikâye tasarlamıştır. En çok tercih edilen kişi grubu öğretmen-öğrenci ($f=15$) olurken, en çok kullanılan mekân ise sınıf ($f=15$) olmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleriyle özdeşleştikleri rolleri ve eğitim ortamlarını hikâyeleştirme sürecinde daha uygun ve etkili bulduklarını göstermektedir.

Anne-kız ($f=6$) ve ev ($f=6$) ilişkisi ikinci sırada yer alırken, bu yapının daha çok duygusal anlatılara olanak sunduğu düşünülebilir. Ödev konusu arayan arkadaş grubu ($f=5$) ile kütüphane-kafe ($f=5$) tercihi ise gençlerin gündelik yaşamıyla ve eğitim süreçleriyle bağlantılı senaryoların öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık destan kahramanları, baba-oğul, bilgi yarışması sunucusu, TV programı, nine-torun, muhabir ve youtuber gibi kişi gruplarının yanı sıra saray-doğa, göl kenarı-park, stüdyo, cadde gibi mekânlar yalnızca birer kez tercih edilmiştir (her biri $f=1$).

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları dijital hikâyeler tasarlarken hem eğitim ile ilgili süreçlerden hem de teknoloji ve yenilikçi yaklaşımların etkileyici rollerinden önemli ölçüde faydalanmışlardır. Ayrıca bazı öğretmen adayları olay örgülerini tasarlarken flashback tekniği ile yaratıcı bir kurgu anlayışı da geliştirdikleri tespit edilmiştir. Zira K3, K9, K10, K21, K22, K33, K35 kodlu öğretmen adayları, ana olay örgüsü gerçekleşirken flashback tekniği ile destanın anlatıldığı döneme gitmiş ve kahramanların ağzından olayları aktarmaya devam etmişlerdir. Anlatımın tamamlanmasıyla birlikte yine içinde bulunulan âna dönüş yapılmıştır. Bu da ders materyali olarak tasarlanan dijital hikayelerin bir yandan bilgi aktarıcı bir işlevi yerine getirirken diğer yandan görsellerle anlatımı zenginleştirdiği ve akılda kalıcılığı arttırdığı anlayışını oluşturmaktadır. Öyle ki Nilsson'un (2008) da ifade ettiği gibi dijital hikâyeler aynı anda pek çok duyu organına hitap ettiği için dikkat çekiciliği ve akılda kalıcılığı kolaylaştırmaktadır. Örneğin K9 kodlu öğretmen adayı, Gılgamış Destanı ile ilgili dijital hikayesini kurgularken bu akılda kalıcılığı arttırabilmek adına flashback tekniğini kullanmıştır. Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi ile başlayan olay örgüsü, *Resim 1*'de görüleceği üzere destan içerisindeki mekâna geçiş yapılarak devam etmiştir.

Resim 1: *Gılgamış Destanı*



Resim 2: *Gılgamış Destanı*



Ardından öğretmen, destanın anlatıcı kişisi olma görevini *Resim 2*'de de yer aldığı gibi Endigu ve Gılgamış'a bırakmıştır. Verilmek istenen mesajların ardından kurgu yine sınıfta sonlandırılmıştır. K10 kodlu öğretmen adayı da Göç Destanı'nı sınıf ortamında başlatmış ve olay örgüsünü kahramanların yaşamları ve konuşmaları ile *Resim 3*'te görüldüğü gibi devam etmiştir.

Resim 3: Göç Destanı**Resim 4: Ergenekon Destanı**

K4 kodlu öğretmen adayı ise olay örgüsünü bilgi yarışması çerçevesinde tasarlamıştır. Sunucunun, yarışmacıya yönelttiği *“Göktürklere ait olan ve dağı erittiklerinden söz edilen destan aşağıdakilerden hangisidir?”* sorusu ile destan hakkında izleyicilerin bilgi sahibi olmasına imkan sağlanmıştır.

Resim 5: Oğuz Kağan Destanı

K25 kodlu katılımcı, *Resim 5*'te görüldüğü üzere *Tarihten Notlar* adlı bir açık oturum programı kurgusu tasarlamıştır. Programa tarihin nabzını tutmak için bir tarih profesörü davet edilmiş ve Oğuz Kağan Destanı üzerine bir program gerçekleştirilmiştir. Bu tür kurgulama yöntemlerinin öğretmen adaylarının anlatma tekniklerini geliştirdiği ve derslere yönelik bilgileri hikâye içerisinde sezdirerek vermelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Zira K10 kodlu öğretmen adayı *“destan ve efsane tasarlama bana yeni bilgiler ve anlatma yöntemler kazandırdı”* şeklindeki düşünceleriyle anlatma tekniğinin dijital hikâyeler ile ne ölçüde geliştiğini vurgulamıştır. K7 kodlu öğretmen adayı *“destan ve efsaneleri dijital ortama uyarlamak hikâye anlatma yeteneğimi geliştirmeme yardımcı oldu. Karakterlerin ve olayların öğrenme alanlarına göre nasıl bir araya geleceğini planlamak ve hikâye dünyasını oluşturmak harika bir deneyimdi”* şeklindeki yorumuyla dijital hikayelerdeki olay örgülerini öğrenme alanlarına göre sezdirici bir şekilde vermenin önemine değinmiştir. K4 kodlu öğretmen adayı ise destanları ele alan bir olay örgüsü kurgulamayı *“yaratıcı yazma becerilerini destekleyen bir aktivite”* olarak tasavvur etmiştir.

Dijital hikayeler, destanlarda olduğu gibi efsanelerde de öğretmen adaylarının hayal güçlerini kullanarak olay örgüsü oluşturmalarına, karakterleri derinleştirmelerine ve alternatif sonlar yazmalarına imkân sağlamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının efsaneler ile ilgili kurguladıkları olay örgülerinin kahramanları ve mekanlar Tablo 4'teki gibi tasarlanmıştır:

Tablo 4*Efsanelerin Olay Örgüsünü Oluşturan Kişiler ve Geçtikleri Mekanlar*

Olay örgüsünü oluşturan kişiler	Mekân	f
Öğretmen-öğrenci	Sınıf, Ağrı Dağı	8
İki arkadaş	Kamp, Gemi, Ev, Sınıf, nehir kenarı	7
Anne-kız	Tren, Ev, Deniz Kenarı	4
Baba-oğul	Ağrı Dağı, Gemi, Orman	3
Anne-oğul	Ev, Ağaç altı	3
Efsane anlatıcısı	Oda, ova	2
Haber bülteni sunucusu	Stüdyo	1
Youtuber	Ev	1
Nine- torun	Park	1
Dede-torun	Göl kenarı	1
Efsane kahramanları	Çöl	1
Polis-hırsız	Sorgu odası	1
Muhabir-konuk	Nehir kenarı	1
Toplam		35

Tablo 4'e göre öğretmen adayları, dijital hikâye oluştururken toplamda 13 farklı kişi grubu ve çeşitli mekânları kullanarak 35 dijital hikâye tasarlamıştır. En fazla tercih edilen kişi grubu öğretmen-öğrenci ($f=8$) olurken, onu iki arkadaş ($f=7$) ve anne-kız ($f=4$) izlemektedir. Bu grupların daha sık kullanılması, öğretmen adaylarının hem kendi mesleki kimliklerine uygun ilişkileri hem de gençlik ve aile bağlarını anlatıya daha uygun bulduklarını göstermektedir. Özellikle öğretmen-öğrenci ve arkadaş ilişkileri hem eğitim hem de sosyal bağlamda anlamlı kurgular sunmaktadır.

Baba-oğul ($f=3$) ve anne-oğul ($f=3$) gibi aile temalı kişi grupları da dikkat çekmektedir. Bu yapıların tercih edilmesi, dijital hikâyelerde duygusal derinlik ve kuşaklar arası bağları işleme isteğini yansıtmaktadır. Daha az tercih edilen kişi grupları arasında efsane anlatıcısı, haber bülteni sunucusu, youtuber, nine-torun, dede-torun, efsane kahramanları, polis-hırsız ve muhabir-konuk yer almakta (her biri $f=1$). Bu kişilerin daha az kullanılması hikâyeleştirmeye daha zor entegre edilmeleri ya da anlatı açısından daha özgün, ancak riskli kurgular oluşturmalarıyla ilgili olduğu anlayışını oluşturmaktadır.

Mekân açısından oldukça çeşitli ortamlar kullanılmıştır: sınıf, ev, gemi, orman, tren, ova, stüdyo, park, göl kenarı, çöl, sorgu odası, nehir kenarı gibi geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Mekân çeşitliliği, hikâyelerde hem geleneksel hem de modern unsurların birlikte kullanıldığını; doğa, ev, okul gibi yerlerin dışında fantastik veya sıra dışı mekânlara da yer verildiğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra geleneksel anlatım biçimlerinin modern teknoloji ile bütünleştirildiği gözlemlenmektedir. Sözlü kültürün taşıyıcısı olan meddah, dijital hikâyelerde efsaneleri anlatan kişi olarak yer almış ve kültürel değerlerin genç nesillere aktarılmasına katkı sağlayıcı bir unsur olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının geleneksel anlatıcılık biçimlerini modern platformlara taşıyarak, dijital hikâyelerde bu aktarımı sürdürdükleri de görülmektedir. Zira haber bülteni sunucusu, youtuber ve muhabir gibi günümüzün anlatıcı figürleri, dijital

hikâyelerde de benzer bir rol üstlenerek, geçmişin anlatım biçimlerini çağdaş medya aracılığıyla genç kitlelere sunmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının hem geleneksel hem de modern anlatım tekniklerini birleştirerek yaratıcı bir şekilde kullanabilme yeteneği geliştirdiklerini ve bu sayede anlatımlarına zenginlik kattıkları anlamına gelmektedir. Ayrıca farklı bakış açılarıyla hikâye anlatımına yeni perspektifler eklediklerini de ortaya koymaktadır. Bu da öğretmen adaylarının sadece bilgiyi aktarmakla kalmayıp, öğrenciler için daha etkili, ilgi çekici ve anlamlı bir öğrenme deneyimi meydana getirebildikleri anlamına gelmektedir.

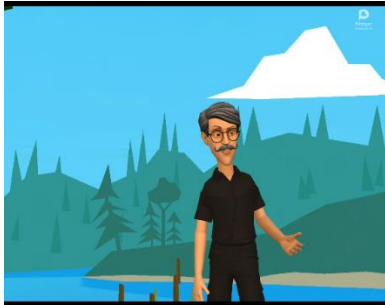
Resim 6: Taşköprü Efsanesi



Örneğin K31 kodlu öğretmen adayı Adana'nın tarihi simgelerinden biri olan Taşköprü efsanesini *Resim 6*'da görüleceği üzere bir haber bülteni üzerinden anlatmayı tercih etmiştir. K6 kodlu öğretmen adayı ise yine bir haber bülteni üzerinden Akdamar Efsanesini öğrencilere farklı perspektiflerle aktarmaya çalışmıştır. Öğretmen adayları, bu dijital hikâye kurgularını tasarlarken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarını temel almışlardır.

Bu yaklaşım, adayların öğretim programının içeriklerini yaratıcı bir bağlamda sunarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme çabalarını yansıtmaktadır. Zira çalışmada öğretmen adaylarının efsaneleri farklı bağlamlarda ve vurgularla dijital hikayelere aktardıkları görülmektedir.

Resim 7: Bingöl Efsanesi



Örneğin K26 kodlu öğretmen adayı, Bingöl efsanesi ile ilgili olay örgüsünü Bingöl'deki göller bölgesinde gezintiye çıkan dede ve torun üzerinden tasarlamıştır. Dede rolünü üstlenen kişi, torunun bölgedeki göllerin sayısının neden bu kadar fazla olduğunu ve nasıl oluştuğunu merak etmesi üzerine, onunla birlikte bir gezintiye çıkmış ve bu sorulara yanıt bulmasına yardımcı olmuştur. Ardından, *Resim 7*'de görüldüğü üzere, gölleri arkasına alarak Bingöl Efsanesi bağlamında

yeryüzü şekillerinin oluşum süreçlerine dair açıklamalarda bulunmuştur. K9 kodlu öğretmen adayı ise göllerin oluşum biçimlerini ve ilgili efsaneyi trenle Bingöl'e doğru yolculuk yapan bir anne ve kız arasındaki konuşma üzerinden aktarmıştır. Bu kurguda, anne efsaneyi anlatırken, kız hem hikâyeyi dinlemekte hem de göllerin oluşumuna dair bilgiyi bilimsel bir olgu olarak kavrayarak öğrenme süreci tamamlamaktadır. Dolayısıyla K9 kodlu öğretmen adayı, öğrenmeyi bilgiyi işleme süreciyle öğrencilere aktarırken, K26 kodlu öğretmen adayının, bilgiyi bireylerin bireysel keşiflerini destekleyen ve kendi deneyimleriyle anlamlandırmalarını sağlayan bir süreç olarak aktardığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının aynı efsaneyi dahi işlerken vurguladıkları temel unsurların ve kurguladıkları içeriklerin birbirinden farklılık gösterdiği ve anlatı zenginliği oluşturduğu ifade edilebilir. Öyle ki K32 kodlu öğretmen adayı, bu anlatı zenginliğine dair görüşlerini şu şekilde ifade ettiği görülmektedir: *"Ders içeriklerinin dijital kurgu veya hikâye içerisinde sunulması, öğrencilerde bağlamsal anlayış, duygusal bağlılık, motivasyon, problem çözme becerileri, kültürel ve sosyal farkındalık gibi birçok farkındalık oluşturabilir."*

Öğretmen adaylarının tasarladıkları dijital hikâyelerin çoğunda, özgün ve yaratıcı fikirlerin başarıyla işlendiği gözlemlenmektedir. Bu özgün ve yaratıcı yaklaşımların öğretmen adaylarına hem öğretici hem de ilgi çekici ve öğrenciler için merak uyandırıcı materyaller

tasarlama imkânı sağladığı düşünülmektedir. Zira dijital hikâye tasarımı, öğretmen adaylarının bir yandan pedagojik becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, diğer yandan eğitsel içeriklerin daha dinamik, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir şekilde sunulmasını mümkün kılmaktadır. Öyle ki K16 kodlu öğretmen adayının da “*öğrenci merkezli ve görsel-işitsel unsurlarla zenginleştirilmiş dijital hikâyeler, öğrenmeyi daha keyifli ve etkili hale getirebilir*” diyerek, dijital hikayelerin öğretim sürecinde öğrencilerin ilgisini çekebileceğini ve öğrenme deneyimlerini daha verimli kılabilceğini vurguladığı görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destan ve Efsanelerin Temalarına Yönelik Bulgular

Destan ve efsaneler, kültürel değerleri, toplumsal normları ve insanlık tarihindeki önemli olayları aktararak toplumların kimliklerini şekillendirmektedirler. Dijital hikâye olarak tasarlandıklarında ise bu kadim temalar, modern bir dilde sunulmakta ve evrensel ve kültürel değerlere odaklanarak zengin ve derin anlamlar etrafında şekillenmektedir. Bu sayede geleneksel anlatılar, modern eğitim araçlarına dönüştürülerek kültürel miras günümüz izleyicisiyle buluşturulabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik tasarladıkları dijital hikayelerde yer alan temaların önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ele aldıkları temalara ilişkin elde edilen veriler şu şekilde tespit edilmiştir:

Tablo 5

Destanlara Dair Temalar

Temalar	f
Türklerde Birlik ve Beraberlik: Milli Dayanışma	6
Türklerin Toprak Bütünlüğünü Koruma Bilinci	4
Geleneklerin Yaşatılması: Türk Töresinin Sürekliliği	3
Destan Kahramanlarının Özellikleri ve Türk Kimliği	2
Türklerde Liderlik ve Yönetim Anlayışı	2
Türklerin Boylara Ayrılış ve Sosyal Yapı	1
Göktürklerin Tarih Sahnesindeki Rolü	1
Ergenekon Vadisi ve kültürel yapısı	1
Uygurların Kültürel ve Sosyal Hayatı	1
Orta Asya'da Sosyal ve Siyasal Yapı	1
Türklerin Yerleşik Hayata Geçiş Süreci	1
Toplam	23

Tabloya göre öğretmen adayları, dijital hikâyelerinde toplamda 11 farklı tema üzerinden 23 hikâye üretmiştir. En fazla tercih edilen tema Türklerde birlik ve beraberlik: millî dayanışma (f=6) olmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının millî değerler, dayanışma ve birlik kavramlarını ön planda tutarak dijital hikâyelerini bu doğrultuda şekillendirdiklerini göstermektedir.

İkinci sırada Türklerin toprak bütünlüğünü koruma bilinci (f=4) yer almakta; bu da vatan sevgisi ve koruma bilincinin öne çıkan bir anlatı unsuru olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki temanın toplamda 10 hikâyeye konu olması millî kimlik ve toprak bütünlüğü gibi değerlerin öğretmen adayları açısından öncelikli olduğunu göstermektedir.

Geleneklerin yaşatılması: Türk töresinin sürekliliği" (f=3) ve destan kahramanlarının özellikleri ve Türk kimliği ile Türklerde liderlik ve yönetim anlayışı (her biri f=2) orta düzeyde tercih edilen temalar arasındadır. Bu temalar, kültürel devamlılık, tarihsel kimlik ve liderlik gibi konulara dikkat çekilmek istendiğini göstermektedir.

Türklerin boylara ayrılışı ve sosyal yapı, Göktürklerin tarih sahnesindeki rolü, Ergenekon Vadisi ve kültürel yapısı, Uygurların kültürel ve sosyal hayatı, Orta Asya'da sosyal ve siyasal yapı, Türklerin yerleşik hayata geçiş süreci gibi temalar ise yalnızca birer kez tercih edilmiştir (f=1).

Öğretmen adaylarının efsanelere yönelik tasarladıkları temalarda da zengin anlatı unsurlarının kullanıldığı görülmektedir. Dijital hikayelerde yer alan temalardan elde edilen veriler şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 6

Efsanelere Dair Temalar

Temalar	f
Mimari yapılar (Su kemerleri, Kız Kulesi, Kız Kalesi, Kızlar Hisarı, Taşköprü)	6
Ağrı Dağı'nın fiziki özellikleri ve coğrafi önemi	5
Sevgi için fedakârlık yapmak	5
Canlılara Zarar Verme: Etik ve Çevresel Sorunlar	3
Zalim Hükümdarlık ve Zorba Yönetim (Nemrut, Bolu Beyi)	2
Bingöl'deki yeryüzü şekilleri ve oluşumu	2
Akdamar Kilisesi: Sosyal, Kültürel ve Dini Hayatın İzleri	1
Tarihteki Uygarlıkların İzleri ve Mirası	1
Osmanlı Yönetim Sistemi ve Devlet Yapısı	1
İnsanların ahını almak	1
Yalan Söylemenin Ahlaki ve Toplumsal Zararları	1
Toplam	28

Tablo 6'ya göre öğretmen adayları, dijital hikâye tasarımlarında toplamda 11 farklı tema kullanmış ve bu temalar doğrultusunda 28 hikâye üretmiştir. En fazla tercih edilen temalar sırasıyla mimari yapılar (f=6), Ağrı Dağı'nın fiziki özellikleri ve coğrafi önemi" (f=5) ve sevgi için fedakârlık yapmak (f=5) olmuştur. Bu dağılım, adayların hem somut tarihî yapıları hem de duygusal bağlamı güçlü bireysel temaları öne çıkardıklarını göstermektedir.

Mimari yapılar teması altında Kız Kulesi, Kız Kalesi, Kızlar Hisarı, Taşköprü gibi kültürel ve tarihî öğelerin öne çıkarılması; dijital hikâyelerde somut miras üzerinden kültürel farkındalık yaratma amacı taşıdığını göstermektedir. Benzer şekilde Ağrı Dağı gibi doğal bir yapının hem fiziki hem coğrafi yönleriyle işlenmesi, coğrafya temelli anlatıların da ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Sevgi için fedakârlık yapmak teması ise daha evrensel ve duygusal bir değer etrafında şekillenmiştir ve bireyler arası ilişkilerde anlam arayışını yansıtmaktadır. Bu tema, öğretmen adaylarının yalnızca tarihî-kültürel değil, insani değerleri de öne çıkarmaya önem verdiklerini göstermektedir.

Canlılara zarar verme: etik ve çevresel sorunlar (f=3) ve zalim hükümdarlık ve zorba yönetim (f=2) gibi temalar da toplumsal ve çevresel bilinç oluşturmaya hedefleyen anlatılarla dikkat çekmiştir.

Diğer temalar ise yalnızca birer kez (f=1) tercih edilmiştir: Bingöl'deki yeryüzü şekilleri, Akdamar Kilisesi, tarihteki uygarlık mirası, Osmanlı yönetim sistemi, insanların ahını almak ve yalan söylemenin toplumsal zararları gibi temalar, içerik açısından önemli olsalar da öğretmen adayları tarafından daha az işlenmiştir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destanlarda Yaşam Biçimleri, Şahsiyetler ve Coğrafyalar Yönelik Bulgular

Destanlarda Yaşam Biçimlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adayları, dijital hikayelerde destanlara dair çeşitli konu ve içeriklere yer vermişlerdir. Bu içeriklerden biri de Türklerin yaşam biçimidir. Öğretmen adayları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarına uygun şekilde, Türk kültürünün sosyal, ekonomik, askeri ve yönetsel yapısına dair önemli ipuçları sunmuşlardır. Ele alınan temalar hem günlük yaşamın dinamiklerini hem de kültürel değerlerin destan anlatılarında nasıl işlendiğini gösterdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, konuya ilişkin elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 7

Yaşam Biçimleri

Yaşam Biçimleri	f
Göçebe yaşam	2
Avcılık	2
Evlilik	1
İklimin yaşam biçimine etkisi	1
Devletin yönetim biçimi	1
Şenlikler	1
Ata binme-ok atma	1
Toplam	9

Tablo 7'e göre öğretmen adayları dijital hikâyelerinde toplamda 7 farklı yaşam biçimi teması işlemiş ve bu temalar doğrultusunda 9 hikâye oluşturmuştur. En fazla tercih edilen yaşam biçimi temaları göçebe yaşam (f=2) ve avcılık (f=2) olmuştur. Bu iki tema, Türklerin tarihsel yaşam tarzını yansıtan geleneksel unsurlar olarak öne çıkmakta ve öğretmen adaylarının anlatılarında geçmişe dayalı kültürel yaşam örneklerini tercih ettiklerini göstermektedir.

Evlilik, iklimin yaşam biçimine etkisi, devletin yönetim biçimi, şenlikler ve ata binme-ok atma gibi temalar ise yalnızca birer kez (f=1) işlenmiştir. Bu durum söz konusu yaşam biçimi unsurlarının anlatılarda daha sınırlı yer bulduğunu göstermektedir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları destanların içeriklerini dijital hikâye formatında kurgularken bu içerikleri farklı ders kazanımlarıyla bütünleştirmiş, özgün ve etkili bir ders materyali oluşturma imkânı bulmuşlardır. Ayrıca destanların dijital hikâye olarak tasarlanma ve olayların aktarılma sürecinde, Türklerin yaşam biçimlerine dair önemli ipuçlarını

da ortaya koyma fırsatı yakaladıkları düşünülmektedir. Örneğin K2 kodlu öğretmen adayı, Ergenekon Destanı'nı ele aldığı anlatısında Türklerin göçebe bir yaşam biçimine sahip olduğuna dair çeşitli ipuçları vermiştir.

Resim 8: Oğuz Kağan Destanı



K32 kodlu öğretmen adayı ise eski Türklerde avcılığın önemini, iki arkadaşın bir mağarada Oğuz Kağan'ın avcı kimliği üzerine yaptıkları bir diyalog aracılığıyla ele almıştır. K12 kodlu öğretmen adayı, eski Türklerdeki Çinli prenseslerle yapılan evlilik ilişkilerini ve bu evliliklerin sebeplerini, Göç Destanı aracılığıyla öğrencilere aktarmaya çalışmıştır. K18 kodlu öğretmen adayı, yine Göç Destanı üzerinden

bu kez devletin yönetim biçimini ve yaşadıkları coğrafyaların iklimsel yapısının yaşamları nasıl şekillendirdiği üzerine bir kurgu oluşturmuştur.

K24 kodlu öğretmen adayı ise Oğuz Kağan Destanı üzerine kurguladığı dijital hikayesinde eski Türklerdeki düğün şenliklerini ele almış ve yaşam biçimlerine dair önemli ipuçları sunmuştur. Ayrıca at binme ve ok atma kültürünün de Türkler için ne derece önemli olduğuna dair diyaloglar tasarlamıştır.

Destanlarda Şahsiyetlere/Kahramanlara Yönelik Bulgular

Destanlarda yer alan kahramanlar genellikle gerçek tarihi figürlerin mitolojik hale gelmiş versiyonlarıdır. Hikâyeyi şekillendiren, olayların akışını belirleyen ve anlatımın merkezinde yer alan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Öğretmen adayları, tasarladıkları bu destanlarda kahramanları çeşitli yönleriyle ele almışlardır. Bu sayede dijital hikâyelerdeki karakterlerin nitelikleri ve görsellerinde bir anlatı zenginliği ortaya çıkmıştır. Her öğretmen adayı, hayalindeki kahramanı betimlerken onların farklı özelliklerini vurgulamış ve bu karakterleri çeşitli görsellerle tasvir ederek özgün görünümler sunmuştur. Ayrıca, bu süreçte pek çok farklı karakteri tanıma fırsatı sağlandığı ve kahramanların akılda kalıcılığının arttığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının oluşturdukları kahramanlara ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 8*Şahsiyetler/Kahramanlar*

Şahsiyetler	f
Ergenekon Destanı	4
Kıyan	2
Nüküz	2
Oğuz Kağan Destanı	7
Oğuz Kağan	3
Mete Han	2
Urum Kağan	1
Bayındır Han	1
Gılgamış Destanı	11
Gılgamış	3
Enkidu	3
Humbaba	2
Utnapiştım	2
Tanrıça İştar	1
Göç Destanı	5
Bögü Tigin	2
Yulug Tigin	2
Gali Tigin	1
Şu Destanı	2
Büyük İskender	1
Taragay	1
Türeyiş Destanı	2
Tanrı Ülgen	1
Ak Ana	1
Toplam	31

Tablo 8'de de görüldüğü gibi öğretmen adayları, dijital hikâyelerinde toplamda 24 farklı şahsiyet/kahramanı içeren anlatılar oluşturarak 31 hikâye tasarlamıştır. En fazla yer verilen destan ve kahraman Gılgamış Destanı (f=11) olmuştur.

Oğuz Kağan Destanı (f=7) ve içinden çıkan Oğuz Kağan (f=3) karakteri de dikkat çeken bir diğer ögedir. Bu durum, Türk destan geleneğinin önemli figürlerinden biri olan Oğuz Kağan'ın hâlâ ilgi çekici ve anlatı açısından güçlü bir karakter olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Ergenekon Destanı (f=4) ve ona bağlı şahsiyetler olan Kıyan (f=2) ve Nüküz (f=2) ile birlikte değerlendirildiğinde, bu destanın da anlatılarda anlamlı bir yer tuttuğu görülmektedir. Göç Destanı (f=5) ve karakterleri (Bögü Tigin, Yulug Tigin, Gali Tigin) ile Türeyiş Destanı (f=2) da geleneksel Türk kültürüne dayalı karakterlerin dijital hikâyelerde kullanıldığını göstermektedir. Gılgamış Destanı dışındaki figürlerin büyük çoğunluğu (Tanrı Ülgen, Ak Ana, Taragay, Büyük İskender, Urum Kağan) yalnızca birer kez (f=1) kullanılmıştır.

Dijital hikayelerde bazı öğretmen adayları, destan kahramanlarının niteliklerini yalnızca sözel olarak ifade ederken, bazıları hayalindeki kahramanın görsel tasvirlerini Plotagon uygulamasının sunduğu imkânlar dahilinde görsel olarak tasvir etmeye çalışmıştır. Zira öğretmen adayları, düşüncelerini uygulamaya aktarma sürecinde çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Örneğin K31 kodlu öğretmen adayı uygulamanın sınırlıkları nedeniyle özgün bir senaryo oluşturmada zorluklar yaşadığını belirtmiş ve uygulamanın dezavantajlarını şu şekilde ifade etmiştir: *“Dezavantajları ise uygulamayı kullanmada ve özgün senaryolar oluşturmada biraz zorlandım.”* K13 kodlu öğretmen adayı da seslendirme ve kişiliklere uygun bir karakter oluşturma sürecinde yaşadığı zorluklara şu şekilde değinmiştir: *“Ben seslendirme, diyalog kurma ve karakter tasarlamada biraz sıkıntı yaşadım.”*

Bununla birlikte bazı öğretmen adayları, karakterlere yönelik sınırlamalara rağmen uygulamanın sunduğu çeşitli alternatifler ve imkanlardan memnuniyetlerini dile getirmiştir. Örneğin, K3 kodlu öğretmen adayı kurguladığı olay örgüsüne uygun fon ve karakter tasarımıyla herhangi bir zorluk yaşamadığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Tasarımda arka plan ve karakter olarak birçok seçenek olması güzeldi. Her seviyede ve her konuda bir hikâye oluşturulabilir.”* Bu açıklama, uygulamanın sunduğu esnekliğin öğretmen adaylarının yaratıcı süreçlerini desteklediğini ve geniş bir yelpazede eğitim materyali üretimine olanak tanıdığını da göstermektedir. Zira K3 kodlu öğretmen adayı, Ergenekon Destanı kahramanlarından Kıyan ve Nöküz karakterlerini tasvir etmiştir. Karakterlerin konuşturulduğu anlatıda, öğrencilerin bu karakterlerin kişilikleri ve destanda sergiledikleri tavırlar hakkında fikir sahibi olmaları beklenmektedir.

Resim 9: Ergenekon Destanı (Kıyan-Nöküz)



K3 kodlu öğretmen adayı, Resim 9’da görüldüğü üzere Kıyan ve Nöküz’ü sırasıyla bir saldırı altında, ardından doğal bir sığınakta ve son olarak bir mağaranın içinde ateş yanarken tasvir etmiştir. Zira Ergenekon Destanı’nda Kıyan ve Nöküz, büyük bir felaketten kurtulup insanları Ergenekon adlı güvenli bölgeye ulaştıran liderler olarak görülmektedir. Onlar, Ergenekon’a sığınma sürecinde halkın rehberi olmuş, burada hayatta kalmalarını sağlamış ve demir dağın eritilmesiyle Türklerin yeniden özgürlüğüne kavuşmasında kilit bir rol üstlenmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adayının kurguladığı dijital hikâye, öğrencilerin kahramanların niteliklerini ve destanın ana temasını anlamalarına yardımcı olacak bir anlatımla sunulabildiği anlayışını oluşturmaktadır.

Oğuz Kağan Destanı’nda da öğretmen adaylarının, Oğuz Kağan’ı hem fiziksel özellikleri hem de liderlik vasıflarıyla detaylı bir şekilde tasvir ettikleri görülmüştür. Dijital hikayelerde Oğuz Kağan, kısa sürede büyüyen, güçlü ve cesur bir karakter olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda adaletli bir lider, topraklarını koruyan bir kahraman, Oğuz Türklerini birleştiren bir önder ve güçlü bir devletin temellerini atan vizyon sahibi bir lider olarak betimlenmiştir. Resim 10’da görüldüğü gibi, K13, K23 ve K24 kodlu öğretmen adayları, Oğuz

Kağan'ı görsellerde betimlerken onun heybetli ve güçlü yönlerini vurgulamaya çalıştıkları görülmektedir.

Resim 10: Oğuz Kağan Destanı (Oğuz Kağan)



Ayrıca K27 ve K28 kodlu öğretmen adayları, Oğuz Kağan Destanı'nın tarihsel olarak Mete Han'la ilişkilendirildiğini vurgulamış ve destanlardaki kahraman figürlerinin tarihi şahsiyetlerle özdeşleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Böylelikle destanların sadece mitolojik ya da efsanevi öğelerle sınırlı kalmadığını; tarihsel figürler ve olaylarla bağdaştırılabileceğini de ortaya koyabilmişlerdir.

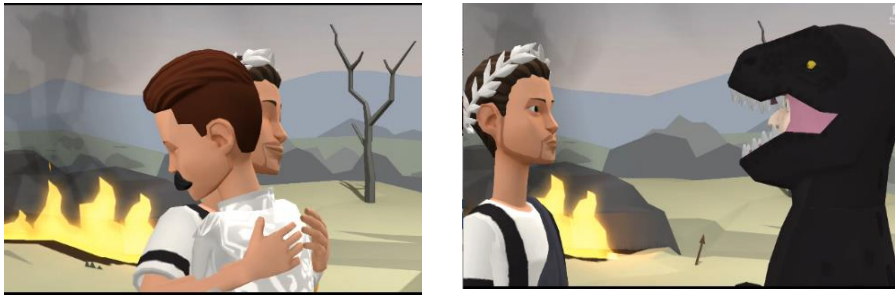
K26 kodlu öğretmen adayı, Oğuz Kağan'ın babasının Bayındır Han olduğunu belirterek olay örgüsünü kurgularken, K32 kodlu öğretmen adayı ise Oğuz Kağan'ın buyruğunu dinlemeyen Urum Kağan'dan bahsetmiş ve düşman figürlerine dair bilgiler aktarmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının dijital hikayelerde Oğuz Kağan'ın dostlarını ve düşmanlarını öğrencilere tanıtmaya çabalarını göstermektedir. Yani, öğrenciler hem Oğuz Kağan'ın müttefiklerini hem de ona karşı çıkanları öğrenebilecek ve destandaki kahramanların ilişkilerini daha iyi kavrama imkânı bulabileceklerdir.

Gılgamış Destanı'na yönelik çalışmalarda öğretmen adaylarının destandaki pek çok kahramanla ilgili bilgiyi dijital hikâyelere entegre ettikleri ve olay örgüsü içinde bu kahramanları görselleştirdikleri tespit edilmiştir. Özellikle Gılgamış, Enkidu ve Tanrıça İştâr gibi ana karakterlere geniş yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca Anu ve Gökyüzü Boğası ile ilgili görsellerin oluşturulduğu görülmektedir. Olay örgüsünde geçen diğer karakterlerin ise sözlü anlatımlarla öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir.

K1 kodlu öğretmen adayı, dijital hikayesinin olay örgüsünü Tanrıça İştâr'ın Gılgamış'a olan aşkı ve Gılgamış'ın onu reddedişi ile başlatmıştır. İştâr, Gılgamış'ın onu reddetmesi üzerine öfkelenmiş ve *Resim 11*'de görüleceği üzere babası Anu'nun yanına giderek ondan Gökyüzü Boğasını göndermesini istemiştir.

Resim 11: *Gilgamiş Destanı (Gilgamiş-Tanrıça İştar)-(Anu)*

Ancak *Resim 12*'de görüldüğü üzere Gilgamiş ve Enkidu, gönderilen Gökyüzü Boğasını birlikte hareket ederek öldürmüşler ve İştar'a karşı büyük bir zafer kazanmışlardır.

Resim 12: *Gilgamiş Destanı (Gilgamiş-Gökyüzü Boğası) (Gilgamiş-Enkidu)*

K6 kodlu öğretmen adayı da kurgusunda *Resim 13*'te görüleceği üzere Gilgamiş'i bir kral olarak tasvir ederek başlamıştır.

Resim 13: *Gilgamiş Destanı (Gilgamiş)*

Tıpkı K1 kodlu öğretmen adayı gibi, Gilgamiş'i tasvir ederken kraliyetini simgeleyen tacıyla görsellerini tasarladığı gözlemlenmiştir. Bu durum her iki öğretmen adayının da Gilgamiş'in güç ve liderliğini vurgulamak için benzer bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Ayrıca tasarlanan dijital hikayeler aracılığıyla öğrencilerin Gilgamiş'i daha kolay bir şekilde kral olarak hatırlamalarının sağlanabileceği ve bu sayede karakterin liderlik özelliklerini daha etkili bir şekilde pekiştirebilecekleri düşünülmektedir.

Fakat K9 kodlu öğretmen adayının Gilgamiş'i tacı olan bir kişilikten ziyade uzun saçlı bir savaşçı olarak tasavvur ettiği ve diğer öğretmen adaylarından farklı bir yaklaşımla kahramanın görselini oluşturduğu görülmektedir. Bu sebeple *Resim 14*'te görüldüğü gibi Gilgamiş savaş alanında betimlemiş ve kahramanlık özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Enkidu'nun da savaşçı yönüyle tasarlandığı görülmektedir.

Resim 14: Gılgamış Destanı (Gılgamış)- (Enkidu)

Nihai olarak Gılgamış Destanı'na dair dijital hikayeler üzerinde yapılan incelemelerde, öğretmen adaylarının Gılgamış'ı ölümsüzlük arayışı sürecinde hayatın değerini anlamaya ve sınırlı bir ömrü daha anlamlı hale getirecek yolları keşfetmeye

çalışan bir karakter olarak tasvir ettikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte ölümsüzlüğün sırrını bilen bilge bir figür olan Utnapiştim'e de dikkat çektikleri görülmektedir. Özellikle, K7 kodlu öğretmen adayının, Utnapiştim'in Sümer, Akad ve Babil mitolojilerindeki önemli rolünü vurgulayarak öğrencilerde Mezopotamya uygarlığına yönelik bir merak uyandırmayı amaçladığı düşünülmektedir. Bu anlayışın mitolojik figürlerin öğretim sürecine entegre edilmesine olanak tanınmasının yanı sıra, öğrencilerin tarih ve edebiyat arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Göç Destanı üzerinde çalışırken, edebiyat ve tarih arasındaki ilişkiyi kurarak olay örgüleri oluşturdukları görülmüştür. Özellikle Böğü Tigin, Yulug Tigin ve Galı Tigin gibi karakterler üzerinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Bu karakterler aracılığıyla Türk halkının kutsal saydığı değerleri ve manevi bağlara verdiği önemi yansıtmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda, Böğü Tigin'den başlayan bir olay örgüsü geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Resim 15: Göç Destanı (Böğü Tigin)

K10 ve K12 kodlu öğretmen adayları, Böğü Tigin'i akıllı, yiğit, adil ve bilge bir hükümdar olarak tanımlamışlardır. K10 kodlu öğretmen adayı, Resim 15'te görüleceği üzere Böğü Tigin'i öyküde tacı olan bir kişilik olarak

betimlerken, K12 kodlu öğretmen adayı onu daha sade ve olağan bir şekilde tasvir etmiştir. İçerik açısından bakıldığında destan kahramanlarının karakter özelliklerinin etkili bir şekilde aktarıldığı görülmektedir. Ancak görsel tasvirlerde Türk kültür ve tarihine dair kısıtlı unsurların sunulması, istenilen görselliğin tam olarak yakalanamamasına da neden olmuştur.

Resim 16: Göç Destanı (Yulug Tigin)

Bögü Tigin'in ardından kağan olan Yulug Tigin ise savaşçı kişiliği ile tasvir edilmiştir. K12 kodlu öğretmen adayı, Yulug Tigin'i *Resim 16*'da görüldüğü gibi yeşil askeri bir kıyafet içinde tasvir etmiştir. Bu tasvirin Yulug Tigin'in olay örgüsündeki rolüyle uyumlu olduğu şeklinde bir anlayış oluşturmuştur. Zira o, Çinlilerle uzun yıllar savaşmış bir kişiliktir. Ayrıca bu savaşlara son vermek amacıyla oğlu Gali Tigin'i bir Çinli prensesle evlendirmek isteyen bir lider olarak anlatılmaktadır. Buna karşılık, Gali Tigin, Çinliler tarafından akıllı çelinen, felaketlere yol açan ve kıtlığa neden olan zayıf bir hükümdar olarak tasvir edilmiştir.

Resim 17: Göç Destanı (Gali Tigin)**Resim 18: Göç Destanı (Gali Tigin)**

K12 kodlu öğretmen adayı, bu sebeple Gali Tigin'i *Resim 17*'de görüleceği üzere bir çöl ortamında tasvir etmiştir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının görseller aracılığıyla ve destanın içeriğini yansıtmaya

yönelik bir çaba olduğu çalıştığı düşünülmektedir. Ancak K10 kodlu öğretmen adayı, *Resim 18*'deki gibi Gali Tigin'i saray ortamında ve tacı olan bir kişilik olarak betimlemiştir. Neden olduğu felaket ise sözel anlatımla olay örgüsüne yansıtılmıştır. Dolayısıyla destan kahramanları yalnızca liderlik özellikleriyle değil; yaptıkları hatalar, aldıkları zor kararlar ve kişisel feragatlerle de öğrencilere sunulmaya çalışılmıştır.

Resim 19: Manas Destanı (Manas)

Karakter betimlemeleri yapan öğretmen adaylarından bir diğeri K25 kodlu öğretmen adaydır. Manas Destanı'nda Manas'ın Moğollara karşı cesur ve stratejik bir savaşçı olarak mücadele ettiği vurgulanmıştır. Bu sebeple Manas, *Resim 19*'de görüldüğü gibi savaş alanında tasvir edilmiştir. Şu ve Türeyiş Destanlarında ise kahramanların nitelikleri daha çok genel ve sözel ifadelerle dile getirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destanlarda Coğrafyalara Yönelik Bulgular**Tablo 9**

Coğrafya

Coğrafyalar	f
Ergenekon Destanı	2
Moğol İli	1
Ergenekon	1
Oğuz Kağan Destanı	3
Kuzey Sibirya	2
Ötüken	1
Gılgamış Destanı	4
Urug	2
Ninova	1
Mezopotamya	1
Göç Destanı	13
Turfan İli	1
Hulin Dağı	6
Tula- Selenge Irmağı	6
Şu Destanı	1
Balagasun	1
Türeyiş Destanı	2
Altay Dağları	1
Sibirya	1
Toplam	25

Tablo 9'a göre öğretmen adayları dijital hikâyelerinde toplamda 17 farklı coğrafi yeri kullanarak 25 hikâye tasarlamıştır. En çok yer verilen destan coğrafyası Gılgamış Destanı'na ait bölgeler olmuş, toplamda 7 kez kullanılmıştır: Urug (f=4), Ninova (f=2) ve Mezopotamya (f=1). Oğuz Kağan Destanı ile ilişkili bölgeler de toplam 6 kez kullanılmıştır: Kuzey Sibirya (f=3), Ötüken (f=2) ve Moğol İli (f=1). Göç Destanı da 6 kez işlenmiştir ve buna bağlı olarak Turfan İli (f=2), Hulin Dağı (f=1) ve Tula-Selenge Irmağı (f=3) gibi bölgeler tercih edilmiştir. Ergenekon Destanı (f=2) ve Şu Destanı (Balagasun, f=1) ile Türeyiş Destanı'na ait mekânlar (Altay Dağları, Sibirya – toplam f=2) ise daha sınırlı oranda kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının dijital hikâye olarak destanlarda belirttikleri coğrafyalar öğrencilere tarihsel ve kültürel bilgilerin yeni bir perspektifle sunulmasına olanak sağlayacak niteliktedir. Zira öğrencilerin bu tür yaklaşımlarla Türk coğrafyalarında şekillenmiş kültürel yapıların çeşitliliğini, toplumsal yaşamın dinamiklerini ve bölgeye hâkim olan inanç sistemlerini keşfetme fırsatı elde edecekleri düşünülmektedir. Özellikle Orta Asya, Kuzey Asya, Sibirya ve Mezopotamya gibi Türklerin tarihsel yurtları ve kültürel kökenlerini barındıran bölgelerin isimlerine aşinalık kazandırılması açısından dijital hikâyelerin fayda sağlayabileceği anlayışı hâkim olmuştur. Örneğin, K3 kodlu öğretmen adayı, karakterlerini Ergenekon coğrafyasında konuştururken, bu bölgeyi yeşilliklerle kaplı ve çiçeklerle bezeli bir alan olarak görselleştirmiştir.

K24 ve K33 kodlu öğretmen adayları ise Oğuz Kağan Destanı'nda geçen Kuzey Sibirya ve Ötüken bölgeleriyle ilgili olay örgüsünü kurgularken, *Resim 20*'de görüldüğü gibi arka planı daha soğuk, bulutlu ve kurak bir iklim olarak tasvir etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım ile bölgenin coğrafi ve iklimsel özelliklerinin vurgulanarak bölgenin atmosferini gerçeğe yakın bir şekilde yansıtmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

Resim 20: *Oğuz Kağan Destanı*



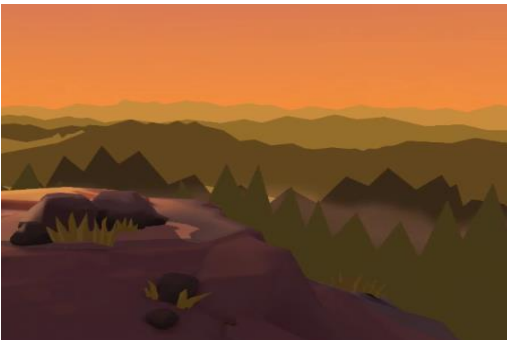
Gılgamış Destanı'nda ise Mezopotamya şehirlerinden olan Uruk ve Ninova şehirleri betimlenmeye çalışılmıştır. Günümüzde Irak sınırları içerisinde yer alan şehirler, Fırat ve Dicle nehirlerinin kenarında kurulmuştur. Bu bakımdan bölgedeki tarımın verimliliğini artırmış ve büyük uygarlıkların gelişmesine olanak sağlamıştır.

Resim 21: *Gılgamış Destanı (Uruk- Ninova)*



K9 ve K7 kodlu öğretmen adayları, *Resim 21*'de görüleceği üzere hazırladıkları görsellerde bereketli toprakların yeşil zenginliğini ve nehir kenarındaki yaşamı vurgulamaya çalışmışlar ve öğrencilerin bu coğrafyanın özelliklerini daha iyi kavramalarını hedeflemişlerdir.

Resim 22: *Göç Destanı (Hulin Dağı)*



Resim 23: *(Tula/Selenge Irmağı)*



K11, K21, K14, K15, K17 ve K19 kodlu öğretmen adayları ise Göç Destanı'nda özellikle Turfan ilinden, Hulin Dağı'ndan ve Tula ile Selenge Irmakları'ndan bahsetmişlerdir. K14 kodlu öğretmen adayı, *Resim 22*'de görüleceği üzere Hulin Dağı'nı, K19 kodlu öğretmen adayı ise *Resim 23*'te görüldüğü üzere Tula/Selenge Irmağı'nı sembolik olarak olay örgüsünde

kurgulamaya çalışmıştır. Böylece öğrencilerin dijital hikayeler aracılığıyla sıkça bahsedilen bu yerlerin günümüzde nerede olduklarını merak edebileceği ve Türk tarihi ile kültürü açısından taşıdıkları önemi kavrayabilecekleri düşünülmektedir. Öyle ki K12 öğretmen adayı, öğrencilerin iklim ve coğrafi özellikler hakkında bilgi sahibi olabileceği yönündeki kanaatini şu şekilde ifade etmektedir: “*Destanların ve efsanelerin anlatıldığı ve içeriğinde geçen bölgeler ele alındığında o bölgenin coğrafi özellikleri iklimi ve çevresel koşullarını öğretmek için yine bu eserler kullanılabilir.*”

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Efsanelerde Şehirler/Tarihi ve Doğal Mekanlara Yönelik Bulgular

Efsanelerde Şehirler/Tarihi Ve Doğal Mekanlara Yönelik Bulgular

Şehirler, Türk mitolojisi ve halk edebiyatında çoğu zaman tarihsel olaylarla, kültürel mirasla, doğa veya kutsallıkla ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple belirli şehirler ve bölgeler efsanelerin ve halk anlatılarının bir parçası olarak yerel halkın geçmişini, inançlarını ve kültürünü yansıtan önemli unsurlarını temsil etmektedirler. Zira efsaneler, bu şehirlerin geçmişiyle ve halkının inançlarıyla bütünleşerek şehirlerin kimliğini oluştururlar. Öğretmen adayları da tasarladıkları dijital hikayelerde efsanelerin geçtikleri şehirlerin ve tarihi mekanların kültürel yapı ile özdeşleştikleri vakaları tasvir etmişlerdir.

Tablo 10

Şehirler/Tarihi ve Doğal Mekanları

Şehirler	f
Ağrı/ Ağrı Dağı	5
Mersin/Tarsus / Şahmeran Mağarası	4
İstanbul/Kız Kulesi	3
Mersin/ Erdemli/ Kız Kalesi	2
Adana/ Taşköprü	2
Van/Akdamar Kilisesi	1
Elbistan/Nurhak Dağı- Göl	1
Şanlıurfa/ Balıklıgöl	1
Bingöl/ Göller Bölgesi	1
Amasya/Şahinkaya	1
Bergama/Güzellik Ilıcası	1
Aydın/Kızlar Hisarı	1
Fethiye/ Ölü Deniz	1
Sakarya/Sapanca Gölü	1
Antalya/ Titreyen Göl	1
Toplam	25

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adayları dijital hikâyelerinde toplamda 15 farklı şehir ve bu şehirlere ait tarihî ya da doğal mekânları kullanarak 25 hikâye oluşturmuştur. En çok kullanılan şehir ve mekân Ağrı/Ağrı Dağı (f=5) olmuştur. Bu durum, Ağrı Dağı'nın hem efsanevi

hem de coğrafi açıdan dikkat çekici bulunarak hikâyeleştirmeye en uygun mekânlardan biri olarak tercih edildiğini göstermektedir.

İkinci sırada Mersin/Tarsus/Şahmeran Mağarası (f=4) yer almakta, bu da Şahmeran efsanesinin geçtiği yerin anlatılarda oldukça öne çıktığını ve kültürel kökeniyle dikkat çektiğini göstermektedir. İstanbul/Kız Kulesi (f=3) ve Mersin/Erdemli/Kız Kalesi (f=2) gibi yapılar ise hem tarihî hem de efsanevi özellikleriyle orta düzeyde tercih edilmiştir. Bu iki yapı, popüler kültürde de sıkça yer alan ve tanınan öğeler oldukları için hikâyeleştirmede etkili olmuştur.

Diğer şehir ve mekânlar —Adana/Taşköprü, Van/Akdamar Kilisesi, Şanlıurfa/Balıköl, Antalya/Titreten Göl, Fethiye/Ölü Deniz gibi — yalnızca birer kez (f=1) kullanılmıştır. Bu durum, söz konusu şehirlerin ve doğal/tarihî mekânlarının anlatıya entegre edilmesinin daha az tercih edildiğini göstermektedir.

Öğretmen adayları seçtikleri efsaneler aracılığıyla bu şehirlerin tarihsel, kültürel, doğal ve dinsel niteliklerini farklı şekillerde öykülerine dahil ettikleri ve görsel bir zenginlik oluşturdukları düşünülmektedir. Ancak oluşturulan dijital hikâyelerde tüm öğretmen adaylarının efsanelerin olay örgüsüne uygun görselliği tam anlamıyla yakalayamadığı da düşünülmektedir. Çünkü bazı öğretmen adayları, efsaneleri görsel unsurlarla desteklemek yerine yalnızca kurguladıkları olay örgüsü çerçevesinde sözlü bir anlatım yoluyla aktarmayı tercih etmişlerdir. Örneğin, K1, K2, K7, K15 ve K28 kodlu öğretmen adayları, Ağrı Dağı Efsanesi ile ilgili dijital hikâyede, dağın fiziksel özelliklerini efsanede bahsedilen kız kardeşlerin sembolik anlamlarıyla örtüşecek şekilde kurgulamışlardır. Dağın yüksekliği ve zorluğu ile kız kardeşlerin yaşadıkları güçlükler arasında bir paralellik kurmuşlardır. Böylece efsanenin anlatımında hem dağın fiziksel yapısına hem de efsanevi kahramanların karakterlerine dair derin bir bağlantı oluşturulmuştur. Ancak K1 kodlu öğretmen adayı, *Resim 24*'de görüldüğü gibi kurguladığı dijital hikâyeyi görselleştirmiştir. Görselliği sağladığı olay örgüsünde bir babanın oğluyla Ağrı Dağı'nın eteklerinde oturup sohbet ettiği bir sahne oluşturmuştur. Bu sohbette baba, efsanedeki kız kardeşler ile dağın fiziksel özellikleri arasındaki ilişkiyi oğluna anlatmakta ve bu durumu *Resim 25*'deki gibi görselleştirmektedir.

Resim 24: Ağrı Dağı Efsanesi (Ağrı Dağı)



Resim 25: Ağrı Dağı Efsanesi (İki kız kardeş)



K2 ve K15 kodlu öğretmen adayları da *Resim 26*'da görüleceği üzere iki kardeşin birbirleriyle olan diyaloglarını aktarmışlar ve öğrencilerin hem Ağrı Dağı'nın fiziksel özellikleri hakkında bilgi edinebilmelerine hem de kültürel bir olayı kavrayabilmelerine olanak sağlamışlardır.

Resim 26: Ağrı Dağı Efsanesi (İki kız kardeş)

K26, K27, K28, K29 ve K30 kodlu öğretmen adayları, Anadolu kültürünün zengin mitolojik dokusunu yansıtan Şahmeran Efsanesi'nde, Mersin/Tarsus'ta halk arasında 'Şahmeran Mağarası' olarak bilinen yeraltı mağarasını hem fiziksel yapısı hem de yöreye özgü kültürel kimliğiyle birlikte ele almışlardır. Mağaranın coğrafi özelliklerini efsanenin olay örgüsüyle ilişkilendirmişler ve Şahmeran'ın bilgelik, şifa ve doğayla uyum gibi sembolik anlamlarını yöre halkının kültürel değerleriyle harmanlamışlardır.

Resim 27: Şahmeran Efsanesi (Şahmeran- Cemşab)

K26 kodlu öğretmen adayı, *Resim 27*'de de görüleceği üzere Şahmeran ve Cemşab'ı, efsanede bahsi geçen mağarada tasvir etmiştir. Yılanların kraliçesi olarak anılan Şahmeran, başındaki tacıyla betimlenirken, odun satarak geçimini sağlayan Cemşab, sade bir gömlek ve yelek içinde görselleştirilmiştir. Bu sayede öğretmen adayı, Tarsus'un yeraltı mağaraları ve gizemli yapılarıyla tanınan bu bölgeyi öğrencilere öyküleyici bir şekilde tanıtmaya ve kültürel yönlerini aktarma fırsatı bulmuştur. Diğer öğretmen adayları ise olay örgülerini sözlü olarak aktarmayı tercih etmişlerdir. Ancak K28 kodlu öğretmen adayının efsanenin olay örgüsünü ele alırken farklı versiyonlarını da kurgulayarak öğrencilere sunmayı hedeflediği görülmektedir.

K7 kodlu öğretmen adayı, Maraş'ın Elbistan ilçesinde bulunan Nurhak Dağı'nın, bölge halkı için taşıdığı kültürel ve manevi önemi, Ali Göl efsanesindeki iki gencin aşkı üzerine kurulu bir hikâye aracılığıyla aktarmıştır.

Resim 28: Ali Göl Efsanesi

Böylece öğretmen adayının efsanedeki aşk hikayesi aracılığıyla bölgesel kültürleri, tarihi, coğrafi özellikleri ve toplumsal değerleri öğrencilere etkili bir şekilde aktarabileceği düşünülmektedir. Zira öğretmen adayının *Resim 28*'de görüldüğü gibi, efsaneyi kendi olay örgüsü içinde kurgularken, bunu mümkün olduğunca görsel unsurlarla zenginleştirmeye özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Tasarladığı efsaneyi görsel unsurlarla zenginleştiren bir diğer kişi, K33 kodlu öğretmen adayıdır. Öğretmen adayı, Titreyen Göl Efsanesi üzerinden gölü yalnızca bir doğa unsuru olarak değil; insan ve doğa arasındaki karmaşık ilişkiyi sembolize eden bir metafor olarak sunmuştur.

Resim 29: Titreyen Göl Efsanesi

Efsanede, gölün titreyen yapısı, insanların doğal çevreye ve orada yaşayan tüm canlılara karşı olan sorumluluklarını güçlü bir şekilde hatırlatan bir uyarı niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda K33 kodlu öğretmen adayı, *Resim 29*'da görüldüğü gibi, bir göl manzarası ve karşısında oturan bir karakter kullanılarak bu metaforu görsel olarak aktarılmaya çalışılmıştır.

Göllerle ilgili bir başka efsaneyi ele alan K11 kodlu öğretmen adayı, Bingöl adının bölgede bulunan bol su kaynaklarından geldiğine dikkat çekmiş ve bu doğal zenginlikleri manevi bir perspektifle yorumlayarak insanlara nimetler sunduğunu vurgulamıştır. Zira öğretmen adayı gölün şifalı olduğu, Hızır aleyhisselam ve abı hayat suyunun bu göllerden birinde olduğu yönündeki rivayeti dile getirmiştir. Özellikle *Resim 30*'da görüleceği üzere gölün şifalı olduğuna dair inancı dede figürü üzerinden görsel olarak aktarmıştır.

Resim 30: Bingöl Efsanesi

Göllerle ilgili inanışlara dayanan bir diğer efsane de Güzellik Suyu Efsanesi'dir. K12 kodlu öğretmen adayı, bu efsaneyi ele alarak doğanın insanlar üzerindeki derin etkilerini ve insanın doğayla uyum içinde yaşamayı öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bergama yöresine ait olan bu halk hikâyesini onun güzelliğini kıskanan kraliçe ve güzelliğinin sırrını araştırması için görevlendirdiği asker üzerinden aktarmıştır.

Resim 31: Güzellik Suyu Efsanesi

Resim 31'de görüldüğü üzere kraliçe kızı yanına çağırarak güzelliğini görmek istemiştir. Sonrasında bu güzelliğin ardındaki sırrı çözmek için bir asker görevlendirmiştir. Asker, güzelliğin kaynağını araştırırken sırrın, kızının her gün gölde yıkanmasında gizli olduğunu keşfetmiş ve kraliçeye haber vermiştir.

Resim 32: Güzellik Suyu Efsanesi

Ancak öğretmen adayı, suyu yalnızca fiziksel bir unsur olarak değil, manevi bir arınma kaynağı olarak ele almıştır. Resim 32'de görüldüğü üzere, kraliçenin yüzünde ihtiraslı ve hırslı bir ifade vardır. Güzellik suyu, iyi niyetli ve saf kalpli olanları arındırıcı bir özelliğe sahiptir ve bu yönüyle metaforik bir anlam taşımaktadır. Dijital hikâye bu yönüyle değerlendirildiğinde görsel unsurların öğrencilerin efsaneyi daha derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde anlamalarına ve ait olduğu yöreyi tanımalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ölüdeniz, Sapanca Gölü, Balıklıgöl ve Ferhat ile Şirin gibi efsanelerde ise öğretmen adayları, efsanelerin geçtiği mekanların görsel tasvirine yoğunlaşmaktan ziyade hikâyenin akışını detaylı bir şekilde aktarmayı tercih etmişlerdir. Bu yaklaşım efsanelerin atmosferinden çok karakterler arasındaki ilişkileri ön plana çıkarmaya yönelik bir eğilim ortaya koymuştur.

Mimari yapılarda da Kız Kalesi, Kız Kulesi ve Kızlar Hisarı efsanelerinde, efsane kahramanları görselleştirilmek yerine olay örgüleri aracılığıyla öğrencilere aktarılmıştır. Bunun

yanı sıra, efsanelerin geçtiği yörelerin kültürel ve coğrafi özelliklerini tanıtacak ipuçları da anlatımlarda vurgulanmaya çalışılmıştır.

Resim 33: Taşköprü Efsanesi



Resim 34: Taşköprü Efsanesi



Ancak K31 kodlu öğretmen adayı, *Resim 33*'te görüldüğü gibi Taşköprü Efsanesi'ni işlerken televizyon haberlerinin sunulduğu bir stüdyoyu mekân olarak seçmiş ve burada köprüyü görselleştirmeye çalışmıştır. Diğer yandan K32 kodlu öğretmen adayı, *Resim 34*'te olduğu gibi dijital hikâye kahramanını Taşköprü'ye atıfta bulunarak bir köprünün başında tasarlamıştır. Böylece hem mekânı hem de efsanenin sembolik yönlerini bir arada sunmuştur. Zira öğretmen adayı, padişahın kızını kaybetmesinin ardından onun anısını yaşatmak amacıyla Adana'da, Seyhan Nehri'nin iki yakasını birleştiren ve tarihe tanıklık eden bir köprünün inşa edildiğini öğrencilere aktarmıştır. Bu süreçte, köprünün yalnızca tarihsel önemine değil, mimari özelliklerine ve bölgenin kültürel mirası içerisindeki yerine de dikkat çekerek öğrencilerde hem tarih bilinci hem de estetik duyarlılık oluşturmayı hedeflemiştir.

Resim 35: Taşköprü Efsanesi



K6 kodlu öğretmen adayı da *Resim 35*'te görülebileceği üzere, bir sunucu üzerinden Akdamar Efsanesi'ni öğrencilere görselleştirerek aktarmaya çalışmıştır. Sunucu, efsane ile birlikte Van'ın doğal güzelliklerinden biri olan Akdamar Adası'nı tanıtmış ve adanın sahip olduğu eşsiz coğrafi özelliklere vurgu yapmıştır. Bu yaklaşımla öğretmen adayının, öğrencilerin hem sanatsal duyarlılıklarını geliştirmeyi hem de tarihi ve kültürel mirasa yönelik farkındalık kazandırmayı amaçladığı

düşünülmektedir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destan ve Efsanelerin Ders Materyali Olarak Sağladığı Katkılara Yönelik Bulgular

Tablo 11

Dijital Hikayelerin Katkıları

Dijital Hikayelerin Katkıları	f
Somutlaştırma	11
Akılda Kalıcılık	9
Eleştirel Düşünme	6
İlgi Çekicilik	6
Odak Süresini Arttırma	3
Empati	3
Yaratıcılığı Arttırma	2
Toplam	40

Tabloya 11'e göre öğretmen adayları tarafından oluşturulan dijital hikâyelerde toplamda 7 farklı katkı türü tespit edilmiş ve bu katkılar doğrultusunda 40 değerlendirme yapılmıştır. En fazla belirtilen katkı somutlaştırma (f=11) olmuştur. Bu durum, dijital hikâyelerin soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırma ve içerikleri daha görünür, anlaşılır hâle getirme açısından güçlü bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

İkinci sırada yer alan katkılar akılda kalıcılık (f=9) ve eleştirel düşünme (f=6) olmuştur. Bu katkılar, dijital hikâyelerin öğrenilen bilgilerin hafızada tutulmasına ve öğrencilerin bilgiye sadece pasif olarak ulaşmak yerine sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Aynı sayıda tercih edilen ilgi çekicilik (f=6) katkısı da dijital içeriklerin özellikle öğrencilerin dikkatini çekme ve derse motivasyon sağlama açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Odak süresini arttırma ve empati gibi katkılar her biri (f=3) ile orta düzeyde belirtilmiş, yaratıcılığı arttırma (f=2) ise en az vurgulanan katkı olmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının daha çok bilişsel süreçlere ve öğrenme verimliliğine odaklandıklarını; duyuşsal veya üretkenlik temelli katkıları ise daha sınırlı ölçüde değerlendirdiklerini göstermektedir.

Dijital hikayeler, soyut kavramları daha kolay bir şekilde görsel, işitsel ve etkileşimli unsurlarla somut hale getirebilmektedirler. Zira görsel ve işitsel öğelerin birleşimi, bilgiyi daha kalıcı hale getirmekte ve öğrencilerin öğrenilen konuları uzun süre hatırlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan öğretmen adayları da tasarlamış oldukları dijital hikayelerin ders materyali olarak farklı şekillerde öğrencilere katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Özellikle kavranması zor içerikleri somutlaştırma konusunda dijital hikayelerin etkili olduğuna yönelik bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Örneğin, K17 kodlu öğretmen adayı, eski Türklerde liderlik vasıflarının ne kadar önemli olduğunu ve bu kavramın taşıdığı derin anlamı öğrencilere aktarabilmek için Oğuz Kağan Destanı'ndan faydalandığını, görsel materyallerle destekleyerek anlatımını somutlaştırabildiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Oğuz Kağan Destanı'nı anlatırken özellikle liderlik kavramı üzerinde durdum. Hem öğrencilerin ilgisini çekecek görsellerle destekledim hem de somut örnekler sunarak bu kavramı açıklamayı başardım.”*

K5 kodlu öğretmen adayı, dijital hikâye ile somutlaştırılan içeriklerin öğrenciler tarafından daha kolay bir şekilde anlaşılabilirliğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Ders*

çeriklerinin dijital materyaller yoluyla hikâye ile verilerek somutlaştırılması sayesinde birey verilen konuyu zihninde canlandırabilecek ve bu sayede daha kolay anlamlandırabileceklerdir.”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere destanların görsel materyallerle desteklenmesi, öğrencilerin ilgisini çekmenin yanı sıra kavramsal öğrenmelerini derinleştirmeye de yardımcı olmaktadır. Ayrıca K16 kodlu öğretmen adayı, somutlaştırıcı dijital hikayelerin öğrencilerin derslere olan ilgisini artıracığına dair güçlü bir inanca sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşünü ise şu şekilde ifade etmiştir: *“Dijital hikayelerin görsel hafızaya dikkat edebilecek şekilde tasarlanması öğrencinin sıkıcı olduğu düşüncesinden kurtulmasına vesile olabilir.”*

Öğretmen adaylarının dijital hikayelerin akılda kalıcılığı artırdığına yönelik güçlü inançlarının olduğu da görülmektedir. Özellikle dijital hikayelerin sunduğu görsel ve işitsel olanakların öğretmen adaylarını bu düşünceye yönlendirdiği düşünülmektedir. Öyle ki K29 kodlu öğretmen adayı, öğrencilerin zihinlerinde canlandırmakta zorlandıkları sahnelerin görsellerle desteklenerek pekiştirici olduğunu ve akılda kalıcılığı artırdığını şu şekilde ifade etmektedir: *“Öğrencilerin kafalarında canlandıramadıkları sahneleri görsel ve işitsel olarak pekiştirdiği için kalıcılığı artıracığı gibi öğrencinin de dikkatini çekmektedir.”* Ayrıca K12 kodlu öğretmen adayı, dijital hikayelerin öğrencilerin kültürel, coğrafi ve tarihi konuları daha ilgi çekici, eğlenceli ve akılda kalıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımakta olduğunu vurgulamaktadır.

K14 kodlu öğretmen adayı da dijital hikayelerin farklı kültürleri ve toplumsal dinamikleri daha etkili ve kalıcı bir şekilde aktarma gücünün olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Öğrenciler, bu hikayeler aracılığıyla farklı kültürleri, tarihi olayları ve toplumsal değerleri daha iyi anlayabilirler.”*

K25 kodlu öğretmen adayı ise geçmişe ait değer ve kavramların daha iyi anlaşıldığında, günümüzle karşılaştırma yapma imkanının arttığını ve bireylerin olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaya başlanabildiğini ifade etmektedir. Öğretmen adayı bu düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *“Dijital hikayelerle öğrenciler geçmiş ve bugün karşılaştırmalarını yaparak eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Destan ve efsaneler dijital hikayelere dönüştürülerek daha ilgi çekici kılınabilir. Böylece öğrenciye görsel yorumlama ve analitik düşünme becerileri de kazandırmış oluruz.”*

Yapılan yorumdan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları, dijital hikayelerin sunduğu çok yönlülük sayesinde hem içeriklerin daha kolay somutlaştırılmasına hem de öğrenilen bilgilerin daha etkili bir şekilde akılda kalıcılığının artırılmasına olanak sağladığını vurgulamaktadırlar. Öyle ki dijital hikayelerin bu güçlü yönleri, yalnızca öğrenme sürecini daha etkili kılmakla kalmamakta; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan zengin ve etkili bir öğrenme ortamı sunulduğu algısını da güçlendirmektedir. Bu da öğrencilerin daha fazla ilgisini çekecek bir niteliği beraberinde getirmektedir. Zira öğretmen adayları, dijital hikayelerdeki olay örgüsü, görseller ve ses unsurlarının bütünleştiğinde öğrencilerin daha fazla dikkatini çekebileceği düşüncesine sahiptirler. Örneğin K14 kodlu öğretmen adayı bu konuyla ilgili düşüncesini şu şekilde belirtmektedir: *“Dijital hikayeler, metin, görüntü, ses ve animasyon gibi çeşitli unsurları içerdiği için öğrencilere daha ilgi çekici bir deneyim sunar.”*

K18 kodlu öğretmen adayı dijital hikayelerin daha dikkat çekici olduğunu ve geleneksel ders materyallerinin artık öğrencilerin ilgisini yeterince çekmediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrenciler sadece yazı yazılmış bir kâğıt, bir defter ya da bir kitap görmektense böyle animasyon tarzı dijital hikayeleri tercih ediyorlar ve bu da onların konuya olan ilgileri ve derse*

olan güdülenmelerini artırıyor.” K16 kodlu öğretmen adayı ise günümüzde teknolojik yeniliklerden faydalanan bireylerin, bu gelişmeleri benimsemeyenlerden belirgin bir şekilde ayrıştığını ve avantajlı duruma geldiğini belirtmektedir. Çünkü teknolojik materyaller kullanıldığında öğrencilerin dikkat süreleri uzamakta ve konuya olan ilgileri daha uzun süre devam etmektedir. Bu konuya ilişkin olarak K4 kodlu öğretmen adayı, tasarladığı dijital hikâye üzerinden şu değerlendirmeyi yapmıştır: “Kazanımların destan ve efsanelerden yararlanarak dijital hikâyeye dönüştürülmesi, ortaokul öğrencilerinin odak süresini de olumlu yönde etkilemektedir.”

Görüldüğü üzere öğretmen adayları, dijital materyallerin öğrencilerdeki odaklanma süresine olumlu yönde etkilediği kanaatinde olduklarıdır. Çünkü dijital materyallerin sunduğu özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri her öğrencinin hızına ve ilgisine göre uyarlanabilmektedir. Bu da onların odaklanma sürelerini uzun tutmalarına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının da belirttiği gibi teknolojik materyallerin sunduğu çeşitlilik ve dinamizm, geleneksel yöntemlerden daha etkili bir şekilde öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilmektedir.

Öğretmen adayları dijital hikayelerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede de önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Çünkü dijital hikayeler, öğrencilerin farklı karakterlerin bakış açılarını anlamalarını sağlayan güçlü bir araçtır. Zira hikayeler, genellikle çeşitli karakterlerin duygusal ve düşünsel dünyalarını derinlemesine keşfetme fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda K14 kodlu öğretmen adayı, dijital hikayelerin öğrenciler üzerindeki etkisine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenciler, hikayelerdeki kahramanlarla empati kurarak onlara duygusal olarak yaklaşır ve derse olan ilgileri artar.”

K32 kodlu öğretmen adayı da öğrencilerin hikayelerdeki karakterlerle empati kurarak dersin içeriğini daha derinlemesine kavrayabileceklerini ve bu sayede öğrenme sürecinin daha anlamlı hale getirebileceklerini ifade etmektedir.

Öğretmen adayları, dijital hikayelerin aynı zamanda yaratıcı düşünme fırsatları sunduğu görüşündedir. Öyle ki bu dijital araçlar, öğretmenlerin ders içeriğini yenilikçi bir şekilde sunmalarına olanak tanıırken, öğrencilerin de hayal güçlerini ve yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda K19 kodlu öğretmen adayı dijital hikaye kurgularken yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Dijital hikayeler tasarlama sürecinde, karakterler, olay örgüsü ve temaları kurgulamak, yaratıcı düşünce ve anlatım becerilerimi geliştirdi.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dijital hikâyeleme bireylerin dijital araçları kullanarak hikâye oluşturmaya olanak tanıyan yenilikçi bir yöntemdir. Bu yöntem, geleneksel hikâye anlatıcılığını görsel, işitsel ve metin tabanlı unsurlarla birleştirerek etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Özellikle eğitimde dijital hikâye tasarlama karmaşık kavramların anlaşılmasını kolaylaştıran, öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getiren güçlü bir pedagojik araç olarak görülmektedir. Öyle ki Taşkın Ekici ve Dereli (2023) de dijital hikayelerin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini geliştirdiği yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. Şahin (2021) ise dijital hikâye yönteminin, diğer öğretim yaklaşımlarına kıyasla çok daha olumlu bir öğrenme ortamı sunduğunu vurgulamaktadır.

Sadık (2008) da yaptığı çalışmada dijital öykülemenin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği noktasında bulgulara ulaşmıştır. Dolayısıyla günümüz eğitim

sistemi içerisinde öğretmen adaylarının dijital öyküleme uygulamalarını deneyimlemeleri ve dijital öykü oluşturmaları oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Zira Hannafin ve Savenye (1993) de dijital çağ ve eğitim entegrasyonunda öğretmen rolünün çok büyük olduğunu ve bu rolün görmezden gelinmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu sebeple çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital hikâyeleme tekniğini kullanarak öğrenme süreçlerini nasıl zenginleştirdikleri ve bu yaklaşımın eğitimdeki önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha önceki çalışmalara bakıldığında dijital hikâyeleme yönteminin öğrenme süreçlerine olan katkıları ve etkileri üzerine pek çok olumlu bulguya rastlanmaktadır. Örneğin Göçen (2014), Turan ve Şeker (2018), Çiçek (2018), Koltuk ve Kocakaya (2017), Özerbaş ve Öztürk (2017) ile Faruk, Özudoğru ve Sevim (2018), dijital öykülemenin öğretmen adaylarının pedagojik becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sunduğunu; bu yöntemin öğretim sürecini planlama, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeyi somutlaştırma ve etkileşimli öğretim materyalleri geliştirme gibi alanlarda etkili bir araç olarak öne çıktığını ortaya koymuşlardır.

Selanik-Ay (2020) da çalışmasında sosyal bilgiler dersinde tasarlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve dersin daha sevilebilir hale gelmesine yönelik birçok olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Özellikle Yılmaz (2024) sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerin derse, öğretmene ve öğrenciye sunduğu katkıdan dolayı öğretmen adaylarının meslek hayatlarında dijital materyallerin önemli rol oynayacağı yönünde tespitlerde bulunmuştur. Bu tespitler doğrultusunda çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital hikâye kullanımı konusundaki deneyimleri ve ders materyali olarak eğitimdeki potansiyel katkıları çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir.

Çalışmada öncelikli olarak öğretmen adaylarının dijital hikâyeleme yöntemi ile öğretim materyali geliştirme süreçlerinde hangi tür içeriklere daha fazla eğilim gösterdikleri ortaya konulmuştur. Yapılan incelemelerde öğretmen adaylarının destanlar konusunda daha sınırlı ve belirgin tercihlere sahip olduğu, buna karşın efsaneler konusunda daha geniş bir yelpazede tasarım yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının destan ve efsaneler ile ilgili dijital hikâyelerini genellikle öğretmen-öğrenci diyalogu ile eğitim-öğrenme ilişkileri çerçevesinde kurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, anne-kız, baba-oğul ve nine-torun gibi aile içi güçlü iletişim örnekleri üzerinden olay örgülerini aktarmayı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bunun başlıca nedeni, Türk kültüründe aile büyüklerinin genellikle bilge bir rol üstlenmesi ve onların geçmişe dair bilgi ve birikimlerinden yararlanmanın önemli bir değer olarak görülmesi olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Hofer ve Swan'ın (2006) sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâyelerin toplumsal değerleri aktarmada etkili bir araç olduğu yönündeki görüşleriyle de örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının olay örgülerini destan ve efsane kahramanları üzerinden de kurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi yarışmaları, röportajlar ve YouTuber videoları gibi teknoloji odaklı ve yenilikçi yaklaşımları da hikâyelerinin olay örgüsü haline getirdikleri görülmektedir. Bu durum ise dijital hikâyelerin yalnızca geleneksel anlatıları yansıtmakla kalmadığını; çağdaş medya diline uyum sağlayarak günümüz öğrencilerinin ilgisini çekebilecek çok yönlü içerikler oluşturduğunu da göstermektedir.

Öğretmen adaylarının olay örgülerini kurgularken yaygın bir şekilde flashback tekniğinden yararlandıkları anlaşılmaktadır. Bu tekniğin özellikle destan ve efsane gibi kültürel anlatıların aktarımında dikkat çekici bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öyle ki flashback tekniği ile yapılan geçişlerin dijital hikâyelere hem edebi anlamda derinlik ve zenginlik kattığı

hem de teknolojik imkanlarla birleşerek estetik ve kurgusal yaratıcılığı artırdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda adayların yalnızca teknik bir anlatım unsuru kullanmakla kalmayıp kültürel mirası yeniden yorumlama ve günümüz dijital çağının olanaklarıyla harmanlama becerisi geliştirdikleri söylenebilir. Bu durum onların anlatı oluşturma sürecinde geleneksel öğelerle çağdaş anlatım tekniklerini bütünleştirerek özgün ve etkileyici içerikler üretebildiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve öğrenciler için daha etkileşimli, çok katmanlı içerikler tasarlamalarına da zemin hazırladığı anlamına gelmektedir.

Çalışmada ele alınan destan ve efsanelerin içeriklerinden öğrencilerin, eserlerdeki yaşam biçimleri, şahsiyetler, coğrafyalar, inançlar ve şehirlerin önemli tarihi yerleri hakkında sosyal bilgiler eğitimi açısından önemli kazanımlar edinebileceği düşünülmektedir. Zira öğretmen adayları, olay örgülerini kurgularken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları ve kazanımlarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecine uygun bir yapı oluşturmuşlardır. Özellikle yaşam biçimleri bağlamında, öğrenciler farklı dönemlerdeki toplumsal yapıları, günlük yaşam pratiklerini ve üretim-tüketim ilişkilerini daha somut bir biçimde ortaya koyabilmişlerdir. Şahsiyetler üzerinden yapılan anlatımlar ise tarihî figürlerin rol model olarak benimsenmesini sağlarken; liderlik, cesaret, fedakârlık gibi değerlerin öğrenci zihninde yer etmesine katkı sunmuştur. Coğrafyaların anlatı içinde işlenmesi, mekânsal farkındalığı artırmış ve doğal ile beşerî çevre unsurlarının tarihsel bağlamda değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Aynı şekilde inanç sistemlerinin ve kültürel ritüellerin metinlerdeki temsili, toplumsal çeşitliliğe ve hoşgörüye dair duyarlılık geliştirmeye aracılık ettiği düşünülmektedir. Şehirlerin önemli tarihî yerlerinin vurgulanması ise hem tarihî miras bilincinin oluşmasına hem de yerel-küresel bağlamda kültürel kimlik gelişimine katkıda bulunduğu anlaşıyor olmaktadır.

Bu sürecin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve pekiştirmelerine olanak sağladığı; onların eğitim alanında yenilikçi ve özgün yaklaşımlar geliştirmelerine önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Zira öğretmen adayları, dijital hikâye deneyimleriyle yalnızca mevcut bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı sunmakla kalmamış; geniş bir yelpazede eğitim materyali üretme ve öğretim süreçlerini çeşitlendirme konusunda yeni ufuklar elde etmiştir. Örneğin her öğretmen adayı, olayların akışına uygun şekilde görseller, kıyafetler ve arka planlar tasarlamıştır. Efsane ve destanların geçtiği bölge ve şehirlerin coğrafi ve iklimsel özellikleri, farklı yönleriyle vurgulanmış ve anlatıya derinlik kazandırılmıştır. Ayrıca olay örgüsünün kurgulanmasında coğrafi özelliklerin, o bölgenin kültürel yapısıyla bütünleştirildiği tespit edilmiştir. Özellikle görsel unsurların bu şekilde hikâyeye bilinçli şekilde entegre edilmesi hem hikâyenin atmosferini güçlendirmiş hem de izleyicide merak ve bağ kurma düzeyini artırarak etkileşimli öğrenme ortamı oluşturmuştur.

Bu süreçte öğretmen adaylarının dijital hikayeleri görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirerek soyut kavramları somut hale getirme fırsatı yakaladıkları anlaşıyor olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital hikayeleri tasarlarken öğrencilere farklı perspektiflerden bakabilme, empati kurma ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmaya yönelik önemli adımları olduğu da görülmektedir. Nihai olarak çalışmada dijital hikayelerin öğretmen adaylarına hem yaratıcı düşünme hem de pedagojik beceriler kazandırdığı; ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli ve ilgi çekici hale getirdiği anlaşıyor olmuştur. Ayrıca dijital hikayelerin ders materyali olarak eğitimde kullanılması, öğretim yöntemlerini dönüştürme potansiyeline sahip olduğu görüşünü güçlendirmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, dijital hikâyeleme yöntemiyle yürütülen öğretim uygulamalarının, sosyal bilgiler öğretiminde hem içerik çeşitliliğini artırdığı hem de öğretim sürecine derinlik kazandırdığı söylenebilir. Özellikle öğrencilerin yaşam biçimleri, şahsiyetler, coğrafyalar, inançlar ve şehirlerin önemli tarihî yerleri hakkında kazandıkları bilgi ve beceriler, yalnızca bilişsel düzeyde kalmayıp, duyuşsal ve psikomotor alanlara da etki etmektedir. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı; tarihî empati, kültürel farkındalık, değer eğitimi ve yerel kimliğin inşası gibi sosyal bilgiler dersinin hedeflediği üst düzey kazanımların gerçekleşmesinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu sürece aktif katılımları, onların yalnızca bilgi aktarıcısı değil; içerik geliştirici ve öğretim tasarımcısı rollerini üstlenmelerine de olanak sağlamıştır. Böylece dijital hikâyeleme yöntemi hem öğretmen adayları hem de öğrenciler için öğrenmeyi daha anlamlı, kalıcı ve etkileşimli hale getiren yenilikçi bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına dijital hikâye uygulamalarının entegre edilerek öğretmen adaylarının dijital beceriler geliştirmesine ve pedagojik yeterliliklerini artırmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca ders kapsamında disiplinlerarası çalışmalar teşvik edilerek dijital hikâyeleme süreci daha zengin hale getirilebilir.

Kaynakça

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Alaylıoğlu, R., & Ferhan, A. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Başcı Namlı, Z., Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öyküler ile öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 398-430. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1090743>
- Britt, M. (2008). Social studies-library of congress has old and new resources. *Learning and Leading with Technology*, 36(3), 32.
- Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2015). The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: A study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 377-394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiçek, M. (2018). *Dijital hikâyeleme yöntemini kullanmanın altıncı sınıf fen bilimleri dersindeki etkisinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. (Yayın No: 507290). [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dallı, C., & Çakmak, M. A. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk tarihi ve kültürü konularının yeri. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 53-66.
- Debele, M., & Plevyak, L. (2012). Conditions for successful use of technology in social studies classrooms. *Computers in the Schools*, 29(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/07380569.2012.703602>
- Demir, B. F., & Haçat, S. O. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 27-56.
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi*. (Yayın No: 630058). [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dolmaz, M. (2018). Kitap inceleme: Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 2(2), 1-8.
- Faruk, I., Ö., Özüdoğru, G. & Sevim, C. N. (2018). The use of digital storytelling in elementary Math teachers' education. *Educational Media International*, 55(2), 107- 122.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. (Yayın No: 387198). [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hannafin, R., & Savenye, W. (1993). Technology in the classroom: The teacher's new role and resistance to IT. *Educational Technology*, 33(6), 26-31.
- Hofer, M., & Owings Swan, K. (2006). Digital storytelling: Moving from promise to practice. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 679–684). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Holcomb, L., Beal, C., & Lee, J. K. (2011). Supersizing social studies through the use of Web 2.0 technologies. *Social Studies Research and Practice*, 6(3), 102-111. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2011-B0009>
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st-century skills. *Tech Forum New York*. [Online].
- Kandemir, K. (2023). *Dijital öykü ve eğitsel oyunla desteklenen ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. (Yayın No: 774964). [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keçe, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih konuları: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 343-361.

- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurd (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266). Arı Yayıncılık.
- Koltuk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yy. becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi* (2. baskı). Konya: Günay Ofset.
- Kurtdede-Fidan, N., & Özaydın, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif/güncel kaynaklar. V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede-Fidan, & E. Yalçinkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 302-319). Pegem Akademi.
- MEB. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı (4-5 ve 6-7)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 25.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, L., & Nelson, T. (1999). *Learning history through children's literature*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, IN. (BBB24392), Washington, DC.
- Nilsson, M. (2008). Digital storytelling as a tool in education. T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (ss. 131-145). Hershey, PA: IGI Global.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı: Öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi*. (Yayın No: 695005). [Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Pala, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi "Tarihe Yolculuk" ünitesi bağlamında dijital hikaye kullanımının öğrenci akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-58.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *The intellectual and policy foundations of the 21st century skills framework*. http://route21.p21.org/images/stories/epapers/skills_foundations_final.pdf
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 487-506.
- Saritepeci, M. (2016). Dijital hikaye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara).
- Selanik Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638.
- Shapley, K., Sheehan, D., Maloney, C., & Caranikas-Walker, F. (2010). Evaluating the implementation fidelity of technology immersion and its relationship with student achievement. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(4), 1-68.
- Sömen, T. & Metin Göksu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünleri kullanmaları durumu. *Turkish Studies*, 12(18), 561-576.
- Susskind, J. E. (2005). PowerPoint's power in the classroom: Enhancing students' self-efficacy and attitudes. *Computers & Education*, 45(2), 203-215.

- Şahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 10(1), 97-105.
- Şeker, B. S. (2016). An evaluation of digital stories created for social studies teaching. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 18-29.
- Tangülü, Z. (2016). Efsaneler ile sosyal bilgiler öğretimi. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* (ss. 59-81). PegemA Yayıncılık.
- Taşkın Ekici, F. & Dereli, F. (2023). Dijital öyküleme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine etkisi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(2), 149-163. <https://doi.org/10.47156/jide.1231688>
- Turan, T. & Şeker, B. S. (2018). The Effect of Digital Stories on Fifth-Grade Students' Motivation. *Journal Of Education And Future*, (13), 65-78.
- Uslupehlivan, E., Erden Kurtoğlu, M., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Ünlü, B., & Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.714620>
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *Universal Journal of Educational Sciences and Studies (UJOESS)*, 7(22), 120-136.
- Yeşilbursa, C., & Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 19-33.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yılmaz, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital materyal tasarımı deneyimlerine yönelik bir durum çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1700-1729.
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Extended Abstract

The primary objective of Social Studies courses is to foster individuals' sense of responsibility towards their environment, society, and humanity while supporting them in fulfilling these responsibilities (Aykaç, 2007). Furthermore, the course aims to help students understand historical processes, appreciate different cultures, and evaluate current events. Social Studies is considered a multidisciplinary field encompassing history, geography, philosophy, sociology, psychology, anthropology, education, law, economics, art, and literature (Selanik-Ay, 2020; Dolmaz, 2018). Among these disciplines, literature is most frequently utilized to achieve the course's objectives (Dolmaz, 2018). Literary texts, especially legends and epics, are effective tools for teaching as they convey cultural, historical, and geographical elements in alignment with the nature of Social Studies (Sömen and Metin Göksu, 2017; Tangülü, 2016). With advancements in technology, traditional teaching materials in Social Studies have been increasingly replaced by digital resources (Yılmaz, 2024). Digital storytelling has emerged as a valuable method, enhancing students' engagement, collaboration, and comprehension (Pala, 2021; Başcı Namlı, Kayaalp, and Meral, 2023). Studies have shown that digital storytelling improves critical thinking, academic achievement, and digital literacy skills (Ünlü and Yangın, 2020; Sarıtepeci, 2016). However, few studies explore integrating literary genres like legends and epics into digital storytelling within Social Studies. This study aims to bridge this gap by engaging teacher candidates in designing digital stories based on legends and epics for Social Studies instruction. By doing so, teacher candidates can apply interdisciplinary methods, making course content more engaging and pedagogically innovative. The findings are expected to contribute to the effective integration of literary texts into technology-rich learning environments, providing alternative teaching strategies and enhancing the learning process.

This study employed a qualitative case study design to analyze the digital stories created by Social Studies teacher candidates and gather their perspectives on the process. The participants comprised 35 third-year Social Studies Education students at a university in western Turkey. Data were collected using document analysis and semi-structured interview forms. Teacher candidates designed their digital stories using the "Plotagon Studio" application, following Jakes and Brennan's (2005) digital storytelling steps, and integrated epics and legends relevant to the course content. Data were analyzed using content analysis, employing inductive coding techniques to identify themes. Expert reviews ensured the reliability of themes and categories.

The findings highlight the educational potential of digital storytelling to foster creative thinking, empathy, and innovative teaching practices. The study concludes that digital tools can transform teaching methods, equipping educators with skills to produce diverse educational materials and create meaningful, interactive learning experiences. By integrating epics and legends into Social Studies through digital storytelling, teacher candidates demonstrated the potential of interdisciplinary methods to enhance both teaching and learning. These findings suggest that using literary texts as part of digital storytelling can make Social Studies content more engaging and effective, supporting the development of critical and creative thinking skills while promoting cultural and historical awareness.



DOI: 10.18039/ajesi.1553337

Effects of Compassion-Based Education Program on Students' Compassion Levels and Life Satisfaction¹

Eşref NAS², Ramazan SAK³

Date submitted: 20.09.2024

Date accepted: 24.06.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

A key construct in the field of positive psychology, compassion is considered a positive emotion as well as an important human strength. It refers to being cognizant of the troubles and pain felt by others or the individual him- or herself, and being willing to take action to relieve those problems. This study examined the effects of a Compassion-Based Education Program (CBEP) on secondary-school students' compassion and life-satisfaction levels. It adopted an experimental design that included a pre-test, post-test, and follow-up test, with control and placebo groups. There were 13 adolescents in the experimental group, 12 in the placebo group, and 12 in the control group. The researchers' CBEP was implemented in the experimental group only. Activities not related to compassion education, but which could reasonably be expected to contribute to secondary-school students' educational and future professional development, were carried out with the placebo group, and no intervention took place in the control group. Nas and Sak's Compassion Scale (CS) and Çivitçi's Turkish-language version of Huebner's Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) were used as data-collection tools. The analysis results indicated that there were significant differences between the experimental group's CS pre-test and post-test scores, and between the same group's pre-test and follow-up test scores, with the latter being higher in each case. The experimental group's MSLSS post-test scores were also significantly higher than their pre-test scores. However, the difference between the same group's pre-test and follow-up test scores on the MSLSS was non-significant. Likewise, there was no significant difference between the MSLSS post-test and follow-up test scores of any of the three groups.

Keywords: compassion, compassion-based education program, life satisfaction, secondary-school students.

Cite: Nas, E., & Sak, R. (2025). Effects of a compassion-based education program on students' compassion levels and life satisfaction. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 722-749. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1553337>



¹ This article was produced from Eşref Nas's doctoral dissertation conducted under the supervision of Ramazan Sak.

² (Corresponding author) Assistant Professor, Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, esrefnasx@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4524-9534>

³ Professor, Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Türkiye, ramazansak06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7504-9429>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Van Yüzüncü Yıl University, dated 02.12.2019 and issue number 93133 (85157263-604.01.02-E.95161).

Introduction

A key construct in the field of positive psychology, compassion is considered a positive emotion as well as an important human strength (Hökelekli, 2013; Peterson, 2017; Pommier, 2010; Tarhan, 2017). It refers to being cognizant of the troubles and pain felt by others or the individual him- or herself, and being willing to take action to relieve those problems (Cole-King & Gilbert, 2011; Goetz et al., 2010; Gilbert, 2009a; 2009b; Nas & Sak, 2020). As such, compassion benefits both the individual and society (Goldin & Jazaieri, 2017), and it is effective in alleviating negative emotions, dealing with negative psychological situations (Salazar, 2016), and facilitating socialization (Curtis et al., 2012). In addition to being deemed a positive emotion, it has been classified as a biological feature (Gilbert, 2014), a motivation that triggers particular behaviors (Schopenhauer, 2017), a religious quality (Karagöz, 2020), a type of strength of character (Hefferon & Boniwell, 2014), a virtue important to education (Hökelekli, 2013; Peterson, 2017), and a multidimensional construct (Jazaieri et al., 2014). Unsurprisingly, given this diversity of definitions, it has been studied extensively in diverse fields, including evolutionary science, psychology, and neuroscience (Houston, 2019).

The pivotal importance and necessity of compassion have been attested in many cultural and social contexts. In Eastern traditions, compassion is thought to have a healing effect on the mind and body (Vivino et al., 2009). Compassion helps socialization (Curtis et al., 2012), the development of prosocial behaviors (Leiberg et al., 2011), well-being (Jazaieri et al., 2014), the reduction of stress and anxiety (Jazaieri et al., 2018), and the development of a sense of social justice (Williams, 2008), as well as improving individuals' ability to receive and offer social support (Cosley et al., 2010; Sprecher & Fehr, 2005).

It has been suggested that compassion increases relationships and closeness between people (Salazar, 2015). Conversely, it has been found to have a negative relationship with non-adaptive traits and behaviors including narcissism, social anxiety, and verbal aggression (Salazar, 2016). In addition, Pommier (2010) argued that as well as being linked to positive psychological states such as happiness, and improved social relations, compassion might protect people against negative emotions such as anxiety, fear, and anger. Salazar (2016) subsequently suggested that compassion could effectively reduce negative emotions and boost people's ability to cope with negative psychological situations. Compassionate individuals tend to support others by taking their well-being into account on a complementary basis; and those who have compassionate goals tend to have more constructive and positive attitudes in their relations with others, and therefore cause less harm (Crocker & Canevello, 2008).

Life satisfaction tends to be discussed in the literature as an aspect of subjective well-being, i.e., people's subjective evaluations (Diener, 2000) or cognitive judgments (Pavot & Diener, 1993) about their own lives. Subjective well-being consists of three components: positive emotion, negative emotion, and life satisfaction. The first two comprise its emotional dimension, and the third, its cognitive dimension (Diener et al., 1985). As such, life satisfaction is related to the cognitive dimension of subjective well-being, and the constructs of well-being and subjective well-being could both refer to, or even be re-conceptualized as, life satisfaction.

As an essential indicator of well-being, life satisfaction is an indispensable part of positive psychology (Gilman & Huebner, 2003; Veenhoven, 1988). The first research on life satisfaction in that context was carried out by Neugarten et al. (1961). Shin and Johnson (1978) subsequently discussed it as an aspect of the construct of happiness, and defined it as an

evaluation of individuals' own quality of life according to their own pre-determined criteria. Veenhoven (1988) used the constructs of happiness and life satisfaction interchangeably, on the basis that both were closely related to quality of life. Appleton and Song (2008), on the other hand, asserted that life satisfaction included six different components: 1) income level, 2) occupation and social status, 3) opportunities and social mobility, 4) welfare conditions, 5) government policy and environment, and 6) family and social relations. Further studies have confirmed that life satisfaction is closely related to such factors as income level (Kabasakal & Uz Başı, 2013) and personal success (Şahin, 2008), as well as one's sense of individual integrity, sense of family integrity, and self-esteem (Çeçen, 2008); being an employee or not (Soylu & Kabasakal, 2016); expectations of the future, religious belief, and loneliness (Tuzgöl Dost, 2007); job satisfaction (Keser, 2005); and mindfulness (Şahin, 2019). It has been claimed that the life-satisfaction level of individuals who experience burnout is generally low, and that their life satisfaction decreases as a result of both high emotional exhaustion and depersonalization (Şahin, 2008). Diener and Seligman (2002) argued that people with high life satisfaction are very happy, while people with low life satisfaction are very unhappy; and that the former rarely think about committing suicide, tend to feel positive emotions in their daily lives, and focus on good memories rather than bad ones.

Previous studies have documented both a positive relationship between compassion and life satisfaction (Espín et al., 2018) and a positive impact of compassion on well-being (Jazaieri et al., 2014). Moreover, the few studies that have touched on that topic (Allen et al., 2012; Kim & Ko, 2018) have mostly examined the relationship between life satisfaction and self-compassion. This may be because, in essence, life satisfaction is an individual's cognitive evaluation of his/her own life (Diener, 1984), while self-compassion is defined as an individual's sensitivity to his/her own life, and by implication, as acceptance of the pain, failures, and inadequacies that are part and parcel of being human (Neff, 2003a).

Studies of self-compassion make it clear that this construct is related to life satisfaction indirectly, i.e., via factors affecting it, and directly (Neff, 2003a, 2003b). They also suggest that self-compassionate individuals might feel more satisfied with their lives, as well as more motivated, thanks to having intrinsic reasons to learn and develop (Neff, 2009). A better understanding of self-compassion could also yield important new insights into people's well-being, insofar as it partially reflects how people deal with problems pertaining to their health, mental capacity, and living conditions (Allen et al., 2012). Unsurprisingly, self-compassion is closely linked to mental health and balance (Neff, 2003b), and has a positive relationship with psychological well-being (Homan, 2016), hope, and life satisfaction (Yang et al., 2016). It has been noted that the self-compassion program developed by Neff and Germer (2012) can effectively increase its participants' mindfulness and well-being; reduce their depression, anxiety and stress; and increase their life satisfaction, happiness and quality of life. And Kim and Ko (2018) argued that self-compassion might promote life satisfaction, self-care, and participation in beneficial activities, while also helping to prevent sleep disorders and mental-health symptoms.

Given the documented positive relationships between compassion and life satisfaction (e.g., Espín et al., 2018), between self-compassion and life satisfaction (Allen et al., 2012; Kim & Ko, 2018) and between self-compassion and psychological well-being (Zessin et al., 2015), it can reasonably be concluded that self-compassion is directly related to psychological forces such as happiness and optimism (Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Neff, 2016).

Happiness and life satisfaction are widely accepted as quality-of-life indicators (Diener & Lucas, 2000). Another factor that plays a vital role in increasing the life quality of individuals is the development of compassion (Allen et al., 2012). Given that there are positive relationships between compassion and happiness (Erdoğan, 2017) and between compassion and life satisfaction (Espín et al., 2018; Jazaieri et al., 2014), it would be reasonable to expect that compassion-based education and interventions will contribute to increasing life satisfaction as well as compassion. Educational institutions, as well as home and family environments, could provide suitable conditions for the development of compassion. Offering such compassion-based programs in schools would be relatively straightforward to organize (Küçükaydın, 2015), especially as teachers' role in developing their students' compassion is considered vital (Kıral & Başdağ, 2017). Indeed, it has been suggested that activities and exercises germane to compassion could be implemented at every level of education, and even that whole compassion-based education programs should be devised (Jazaieri, 2018).

Secondary school is a period that broadly coincides with adolescence, during which students spend more time with their peers and tend to become more involved in violence and aggression both inside and outside of their schools' boundaries (Delfabbro et al., 2006; Durmuş & Gürkan, 2005; Spencer & Bryant, 2000). Specifically, their unwanted behaviors come to include bullying, fighting, and verbal teasing (Baldry & Farrington, 1999), and various means of preventing such phenomena have been proposed (Orpinas et al., 1995). Among such proposed solutions, instilling compassion in school culture is regarded as an important one (Sayar & Manisalıgil, 2016). Specifically, it has been argued that adopting a compassion-based approach in school environments could help reduce destructive behaviors including but not limited to violence, aggression, anger, abuse, and bullying. In parallel, reducing risky behaviors such as drug abuse, violence, aggression, and sexual victimization could positively affect secondary-school students' life satisfaction (Proctor et al., 2009). Moreover, it is possible that the students who receive compassion-based education not only experience an increase in their compassion levels, but are also more likely to exhibit positive behaviors towards their families, friends, schools, and other areas of their lives. Therefore, in this study, a compassion-based education program was developed, and its effects on secondary-school students' compassion and life-satisfaction levels were measured.

In this study, Compassion-Based Education Programme (CBEP) was applied to middle school students. The main reason for applying the programme to this group is that this period, which is the beginning stage of adolescence, is a critical threshold in terms of the social-emotional development of the individual. Especially students in this age group constitute a suitable target group for compassion-based interventions, as they are open to developing skills such as empathy, self-awareness and sensitivity to others (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017). In the literature, compassion or self-compassion-based intervention studies with individuals in pre-adolescence and adolescence are limited in number and most studies have focused on university students or adult groups (Neff & Germer, 2013; Yang et al., 2024). In the Turkish context, there is no systematically structured and implemented compassion education programme at the secondary school level. This situation makes the study strong in terms of filling an important gap in the literature. In addition, the current programme differs from previous applications in the literature by offering a holistic approach that is not only focused on compassion or self-compassion, but also includes motivation to help others, prosocial behaviours and social sensitivity. In this respect, the study offers a unique and pioneering intervention model for secondary school students and provides contributions that can form the basis for similar studies in the future.

The main hypotheses of the study were determined as follows.

H_1 : CBEP is effective in increasing the compassion levels of secondary school students.

H_2 : CBEP is effective in increasing life satisfaction levels of secondary school students.

Method

Research Design

In this study, an experimental design was adopted and the effect of the independent variable (CBEP) on the dependent variables (compassion and life-satisfaction) was examined (Heppner et al., 2013). Therefore, pre-/post/follow-up tests of the experimental/placebo/control groups were analyzed (Büyükoztürk, 2014).

Table 1

Experimental Design of the Study

Group	Assignment	Step 1	Step 2	Step 3	Step 4	Step 5
Experimental Group (n=15)	Random	Pre-test	CBEP	Post-test	Break (5 weeks)	Follow-up Test
Placebo Group (n=15)	Random	Pre-test	Guidance Activities	Post-test	Break (5 weeks)	Follow-up Test
Control Group (n=15)	Random	Pre-test	No Intervention	Post-test	Break (5 weeks)	Follow-up Test

The researchers' CBEP was implemented in the experimental group only. Activities not related to compassion education, but which could reasonably be expected to contribute to secondary-school students' educational and future professional development, were carried out with the placebo group; and no intervention took place in the control group. After the treatments prepared for the experimental and placebo groups were completed, the post-test phase started, and two instruments – CS and MSLSS – were administered for post-test purposes. Five weeks after the post-test, the same instruments were re-administered to all three groups as a follow-up test.

Determining Group Membership

After ethical approval was obtained for the study, 67 students were recruited and given the pre-test. Scales were applied for the pre-test and the total scores of each student were determined and the mean of the total scores obtained from the two scales were ranked from small to large. After the ranking, group numbers were written as 1-2-3, 3-2-1, 2-1-3, 2-3-1, 1-3-2, 3-1-2 opposite the total mean scores of the first 45 students. Following the numbering, the students were organised into three groups and lots were drawn between the groups. Thus, experimental (n=15), placebo (n=15) and control (n=15) groups were constituted. Afterwards, interviews were conducted with the students, and they and their parents were informed about the study and intervention.

Prior to the experiment, one-way analysis of variance (ANOVA) was run to establish whether there was a significant difference between the mean scores of the students obtained from the CS and MSLSS pre-tests. It was determined that there was no significant difference among the CS pre-test mean scores of the experimental ($\bar{x}$ =67.30, SD=12.94), placebo ($\bar{x}$ =65.58, SD=8.46), and control groups ($\bar{x}$ =67.66, SD=14.75) ($F_{2-34}=0.98$, $p>0.05$). Likewise, there was no significant difference among the MSLSS pre-test mean scores of the

experimental ($\bar{x}$ =107.69, SD =10.62), placebo ($\bar{x}$ =110.16, SD =12.82), and control groups ($\bar{x}$ =110.16, SD =11.91) ($F_{2-34}=0.186$, $p>0.05$).

Compassion-Based Education Program

Preparation Stage

The preparation process of the program was based on the literature on compassion (Alcaraz-Cordoba et al., 2024; Cernadas Curotto et al., 2023; Figley, 2002; Finlay-Jones et al., 2023; Houston, 2019; Gilbert and Choden, 2014; Goetz et al., 2010; Jaiswal et al., 2024; Jazaieri et al., 2014; Kim et al., 2024; Kishimoto et al., 2023; Neff, 2003a; 2003b; Peterson, 2017; Stamm, 2002; 2005; 2010; Teale Sapach et al., 2023; Xie et al., 2024). There are many intervention, therapy and training programs focusing on compassion in the literature (Aledoh et al., 2024; Beaumont & Hollins Martin, 2015; Chow et al., 2023; Kirby et al., 2017; Neff & Germer, 2013; Ozawa de Silva & Dodson-Lavelle, 2011; Pace et al., 2013). In addition, national and international literature and sources were reviewed. Compassion research, trainings, exercises, therapies and activities related to compassion in the literature and resources were examined. As a result of the review, studies with applicability for middle school level were identified and a draft program of 10 sessions was created. The session contents in the draft program were presented to seven field experts. In line with the feedback from the experts, activities and studies deemed appropriate (Atalay, 2018; Decker et al., 2015; Germer, 2018; Gilbert, 2009a; 2009b; Işık, 2019; Kabat-Zinn, 2019; Yalvaç Arıcı, 2014) were included in the sessions. After the sessions were ready, a four-week pilot study was conducted. In the pilot implementation, attention was given to points such as student participation, the appropriateness and length of the sessions, the compatibility and comprehensibility of the activities with the goals, and the evaluations of the students in the pilot implementation were taken and notes were taken according to the observations made by the educator/researcher. Thus, taking into account the suggestions of the field experts and the results of the pilot application, modifications were made to some sessions in the training program. For example, the duration of the sessions for the explanation/presentation part was reduced, role-playing/drama and similar activities were increased to make the students more active, and thus the aims of the sessions were made more concrete. In addition, the locations of some activities (activity implementation, video/film watching, presentation, etc.) in the sessions were changed. As a result, a program consisting of 10 sessions, one session per week, was prepared (Table 2).

Implementation Stage

This program was prepared by the first researcher and implemented by the researcher. While the researcher was working as a school counsellor in a state school, he implemented the training program for students in a school different from the school where he worked. The program was implemented as one session per week. The average session length was 75 minutes with ten-minute breaks. In line with the purpose and activities of the sessions, preliminary preparations (provision of materials, tools and equipment, preparation of presentations-video recordings, etc.) were made each week. Specific methods and techniques (expression, explanation, discussion, peer sharing, role playing, watching short films and videos, story interpretation, forming mini-groups, inviting guests, video chat via Zoom program, etc.) were followed for each session. Each session started with a brief summary of the previous week's activities and the session was introduced in this way. After each session, while the evaluation was made by the students, the educator/researcher summarized the session and

ended the session of the day. The implementation process of the program coincided with the COVID-19 pandemic period. In this sense, physical distance was observed to prevent contact between students, students were provided to wear masks, and disinfectant was kept at the entrance of the conference hall where the training was presented. For the important needs of the students in terms of cleanliness and hygiene, such as hand washing, 10-minute breaks were provided for the sessions. In addition, at the end of each session, a self-assessment was made by the trainer/researcher and a report was prepared.

Table 2*Compassion-Based Education Program – Sessions*

Aim of Session 1: To know the definition and importance of the concept of compassion Sub Objectives: - Meet - Information about the training program - Create group rules - Gaining awareness of compassion	Aim of Session 6: Compassion for animals and nature Sub Objectives: - Understand the importance of showing compassion to animals - Knowing the need to protect animals - Knowing the necessity of being compassionate towards nature - Recognizing the importance of protecting nature
Aim of Session 2: To understand the characteristics of compassion Sub Objectives: - To know the necessity of having motivation for compassion - Recognizing the relationship between compassion and sensitivity - Knowing that compassion can develop through empathy - Understanding tolerance for difficulties - Trying to understand others without judging/ blaming/criticizing them - Learning compassionate listening - Recognize the importance of compassionate attention	Aim of Session 7: To know the concepts related to compassion Sub Objectives: - To recognize the relationship between the concepts of justice, empathy, sympathy and conscience with compassion - Understanding the relationship between the concepts of kindness, pity and forgiveness and compassion
Aim of Session 3: Being compassionate to others (a) Sub Objectives: - Define being compassionate to others - Knowing the importance and necessity of being compassionate to others - Understanding the benefits of being compassionate to others - Raising awareness about compassion - Being blessed by showing compassion to others	Aim of Session 8: To know the situations that prevent being compassionate Sub Objectives: - To gain awareness about the compassionate world - Knowing the meaning of compassion fatigue - Knowing the meaning of fear of compassion
Aim of Session 4: Being compassionate to others (b) Sub Objectives: - To experience being compassionate to others - Know how to show compassion to disadvantaged individuals (e.g. disabled) - Empathizing with disadvantaged individuals - Developing sensitivity towards disadvantaged individuals	Aim of Session 9: To know the situations that prevent being compassionate Sub Objectives: - To gain awareness about the compassionate world - Knowing the meaning of compassion fatigue - Knowing the meaning of fear of compassion

Aim of Session 5: Knowing how to be self-compassionate

Sub Objectives:

- Defining being self-compassionate
- Knowing the importance and benefits of being compassionate to oneself
- Tolerance of one's own pain/suffering
- Realizing how to be understanding of their mistakes
- Maintaining calm in situations where it is inadequate
- Showing kindness to oneself in times of failure

Aim of Session 10: Know how to say goodbye with compassion

Sub Objectives:

- To know how to say goodbye with kindness
- Using compassionate expressions when saying goodbye
- Making loving wishes when saying goodbye
- Evaluation of the training process
- Termination

Data Collection Tools

Compassion Scale

The CS was designed to ascertain the compassion levels of 12 to 18-year-olds. Based on the EFA run on the data collected from 756 students in secondary and high schools, its 20 items were categorized. This structure was then tested with CFA, and the obtained fit values ($\chi^2/Sd=1.927$; RMSEA=0.042, RMR=0.06, IFI=0.96, CFI=0.96, NFI=0.91, RFI=0.90, GFI=0.94, AGFI=0.92) were found to have a very good fit. The internal consistency coefficient of the CS was found to be 0.89, and the semi-reliability coefficient was 0.75, indicating that this measurement tool is valid and reliable. All 20 items are answered on the same Likert scale, ranging from 1=never to 5=always, and none are reverse-scored. The range of scores obtained from the CS varies between 20 and 100, with higher scores indicating higher levels of compassion (Nas & Sak, 2021).

Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale

Huebner's (1994) original version of the MSLSS was developed to evaluate the life satisfaction of adolescents, and included 40 items divided into five dimensions: family, friends, school, self, and living environment. Responses are given on a four-point Likert scale ranging from 1=never to 4=always, with higher scores indicating higher life satisfaction. The scale was adapted into Turkish by Çivitçi (2007), and subsequently re-checked for validity and reliability. The Turkish version of the scale consists of 36 items with factor loadings of 0.34 and above, explaining 44.50% of the total variance. In the Turkish version, nine items – i.e., 3, 4, 9, 13, 22, 25, 30, 32, and 35 – are reverse-scored. The overall Cronbach's alpha internal-consistency coefficient of the Turkish MSLSS was found to be .87 (Çivitçi, 2007).

Data Analysis

To decide whether parametric tests are appropriate for data analysis, the Shapiro-Wilk test was used. Its results indicated that none of the three participant groups' data were normally distributed at any time point or on either instrument. In addition, it was found that the skewness and kurtosis coefficients of both the compassion and life-satisfaction variables in the pre/post/follow-up-test measurements did not meet the critical threshold of ± 1 in the case of any group. A homogeneity test subsequently established that the variances in the compassion variable were not equal in the pre-/post-/follow-up-test data obtained from any group, but were equal at all three of these time-points in the case of variances in the life-satisfaction variable. In short, the findings of the normality test and skewness/kurtosis values, as well as the results of Levene's test, showed that the data were not normally distributed. Therefore, non-parametric tests were used.

Specifically, the Friedman Test was used to examine whether there were significant within-group differences in scores on the three different test administrations; and in cases where a significant difference was found, the Wilcoxon signed-rank test was used to determine the source of such difference. And, to analyze inter-group differences between the post/follow-up test results, Kruskal-Wallis H testing and – when significant differences were found – Mann-Whitney U testing were used.

Ethical Issues

All procedures for studies involving human participants were performed following the ethical standards of the institutional and/or national research committee and the 1964 Declaration of Helsinki and its subsequent amendments or similar ethical standards. The Ethical Committee of Van Yüzüncü Yıl University approved the study (Approval Number: 85157263-604.01.02-E.95161).

Findings

The Effects of the CBEP on Secondary-school Students' Compassion Levels

All three groups' CS pre/post/follow-up test mean scores, standard deviations, and pre-test/post-test and pre-test/follow-up-test differences are presented in Table 3.

Table 3

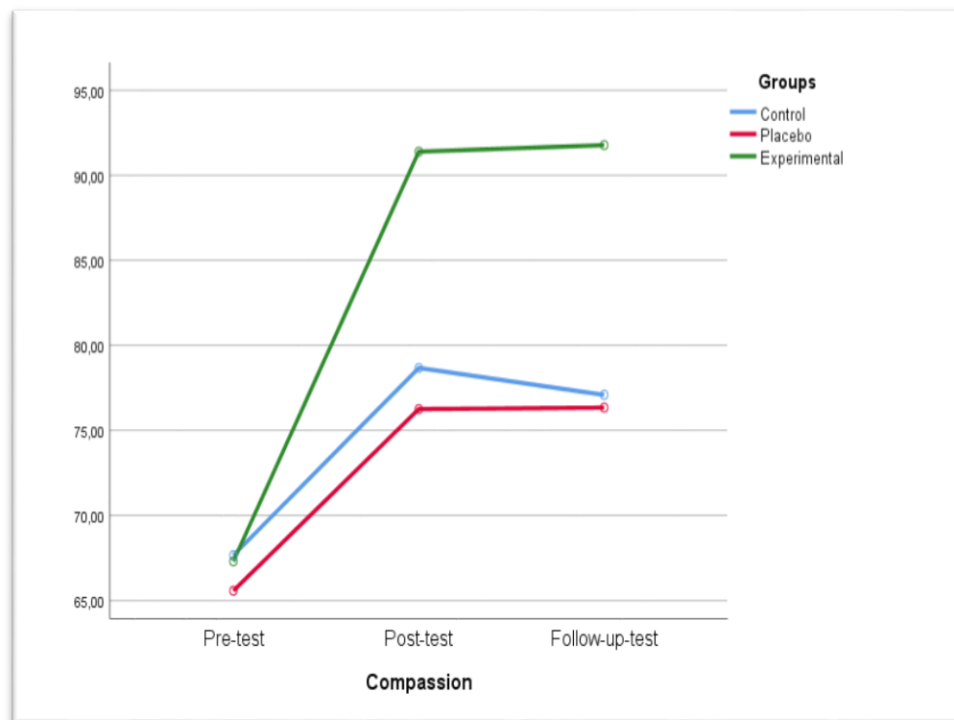
Descriptive Statistics, Compassion Scale Pre/Post/Follow-up Test Results, by Group

Group	n	Pre-test		Post-test		Folow-up-test		Differences among the measurements	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Pre-test/Post-test	Pre-test/Follow-up test
Experimental	13	67.30	12.94	91.38	4.83	91.76	7.14	24.08	24.46
Placebo	12	65.58	8.46	76.25	8.76	76.33	8.02	10.67	10.75
Control	12	67.66	14.75	78.66	16.27	77.08	13.68	11.00	9.42

As Table 3 indicates, there were differences among the CS scores of all groups before and after the intervention. However, the differences between all test results of the placebo/control groups were relatively small, compared to the parallel difference in the experimental group's scores. These differences can also be discerned in Figure 1.

Figure 1

Graph of Changes over Time in CS Scores, by Group



The results of Friedman testing of the experimental group's pre/post/follow-up test CS scores are presented in Table 4.

Table 4

Friedman Test Results, Experimental Group's CS Pre/Post/Follow-up Test Scores

	n	Mean Rank	df	X ²	p
Pre-test	13	1.00	2	20.462	0.000
Post-test	13	2.31			
Follow-up test	13	2.69			

$p < .01$

As this table suggests, there was a significant difference between the all results of the experimental group ($X^2=20.462$; $p<0.001$). To determine this difference, all possible pairs of test results were compared.

Table 5

Experimental Group's CS Pre/Post/Follow-up Test Scores

		n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Pre/Post-test	Negative rank	0	0.00	0.00	-3.181	0.001
	Positive rank	13	7.00	91.00		
	Equal	0				
Pre/Follow-up Test	Negative rank	0	0.00	0.00	-3.181	0.001
	Positive rank	13	7.00	91.00		
	Equal	0				
Post/Follow-up Test	Negative rank	4	7.50	30.00	-1.088	0.276
	Positive rank	9	6.78	61.00		
	Equal	0				

$p < .05$

As Table 5 shows, there were significant differences between the experimental group's pre/post-test scores ($z=-3.181$; $p<0.05$), and between its pre/follow-up test scores ($z=-3.181$; $p<0.05$). It can be concluded that this observed difference favored the positive ranks, namely, the post/follow-up test scores. However, there was no significant difference between the experimental group's post/follow-up test scores ($z=-1.088$; $p>0.05$).

Next, the placebo group's CS pre/post/follow-up test scores were compared using the Friedman test, the findings of which are provided in Table 6.

Table 6

Friedman Test Results, Placebo Group's CS Pre/Post/Follow-up Test Scores

	n	Mean Rank	df	X²	p
Pre-test	12	1.13	2	14.652	0.001
Post-test	12	2.33			
Follow-up Test	12	2.54			

$p<.01$

As this table reveals, there were significant differences among all tests of the placebo group ($X^2=14.652$; $p<0.001$). To determine this difference, all possible pairs of test results were compared using the Wilcoxon signed rank test, the results of which are shown in Table 7.

Table 7

Placebo Group's CS Pre/Post/Follow-up Test Scores

		n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Pre/Post-test	Negative rank	0	0.00	0.00	-2.937	0.003
	Positive rank	11	6.00	66.00		
	Equal	1				
Pre/Follow-up Test	Negative rank	1	6.50	6.50	-2.551	0.011
	Positive rank	11	6.50	71.50		
	Equal	0				
Post/Follow-up Test	Negative rank	4	7.50	30.00	-0.268	0.789
	Positive rank	7	5.14	36.00		
	Equal	1				

$p<.05$

From Table 7, it can be seen that there were significant differences between the placebo group's pre/post-test scores ($z = -2.937$; $p<.05$) and between its pre/follow-up-test scores ($z=-2.551$; $p<.05$). It can be seen that this observed difference favored the positive ranks, i.e., the post/follow-up test scores. However, there was no significant difference between this group's post/follow-up-test scores ($z=-0.268$; $p>.05$).

The pre/post/follow-up test CS scores of the control group were also compared using Friedman testing, the results of which are presented in Table 8.

Table 8

Friedman Test Results, Control Group's CS Pre/Post/Follow-up Test Scores

	n	Mean Rank	df	X²	p
Pre-test	12	1.42	2	6.426	0.040
Post-test	12	2.38			
Follow-up Test	12	2.21			

$p<.05$

As this table indicates, there were significant differences among the control group's pre/post/follow-up test scores ($X^2=6.426$; $p<0.005$). To determine this difference, all possible pairs of test results were compared using the Wilcoxon signed-rank test, the results of which are provided in Table 9.

Table 9*Control Group's CS Test Results of Control Group*

		n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Pre/Post-test	Negative rank	2	5.75	11.50	-2.167	0.030
	Positive rank	10	6.65	66.50		
	Equal	0				
Pre/Follow-up Test	Negative rank	3	3.67	11.00	-2.198	0.028
	Positive rank	9	7.44	67.00		
	Equal	0				
Post/Follow-up Test	Negative rank	6	6.50	39.00	-0.537	0.592
	Positive rank	5	5.40	27.00		
	Equal	1				

 $p < .05$

From Table 9, it can be seen that there were significant differences between the control group's pre/post-test scores ($z = -2.167$; $p < 0.05$) and between its pre/follow-up-test scores ($z = -2.198$; $p < 0.05$). This observed difference was again in favor of the positive ranks, namely post-test score. However, there was no significant difference between the control group's post/follow-up test scores ($z = -0.537$; $p > 0.05$).

Table 10*Kruskal-Wallis H Test Results, Comparison of All Groups' CS Post-test Scores*

	n	Mean Rank	df	X²	p
Experimental	13	26.58	2	10.512	0.005
Placebo	12	13.08			
Control	12	16.71			

 $p < .05$

Next, the CS post-test scores of the three groups of participants were compared using the Kruskal-Wallis H test for independent samples. The findings of such testing, presented in Table 10, show that there was a statistically significant difference between the groups ($X^2 = 10.512$; $SD = 2$; $p < 0.05$). To determine this difference, all possible pairings of groups' scores were compared using the Mann-Whitney U test (Table 11).

Table 11*Mann-Whitney U Test Results, Pairwise Comparisons of All Groups' CS Post-test Scores*

	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	z	p
Experimental/Placebo	13	18.15	236.00	11.000	-3.652	0.000
	12	7.42	89.00			
Experimental/Control	13	15.42	200.50	46.500	-1.717	0.086
	12	10.38	124.50			
Placebo/Control	12	12.17	146.00	68.000	-0.231	0.817
	12	12.83	154.00			

 $p < .05$

As Table 11 indicates, there was a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental/placebo groups ($U = 11.000$; $p < 0.01$). It was revealed that the scores of the experimental group were higher than those of the placebo group. In addition, no significant difference was observed between the post-test scores of the experimental/control groups ($U = 46.500$; $p > 0.05$) or those of the placebo/control groups ($U = 68.000$; $p > .05$).

Table 12*Kruskal Wallis H Test Results, Comparison of All Groups' CS Follow-up Test Scores*

	n	Mean Rank	df	X ²	p
Experimental	13	28.19	2	14.506	0.001
Placebo	12	13.79			
Control	12	14.25			

p<.05

Then, the CS follow-up test scores of the three groups were compared using the Kruskal-Wallis H test for independent samples, the findings of which are presented in Table 12, which shows a statistically significant difference between the groups ($X^2=14.506$; $SD=2$; $p<0.05$). To determine this difference, all possible pairings of groups were compared using the Mann-Whitney U test, and the results are shown in Table 13.

Table 14*Mann-Whitney U Test Results, Pairwise Comparisons of All Groups' CS Follow-up Test Scores*

	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	z	p
Experimental/Placebo	13	18.08	235.00	12.000	-3.600	0.000
	12	7.50	90.00			
Experimental/Control	13	17.12	222.50	24.500	-2.918	0.004
	12	8.54	102.50			
Placebo/Control	12	12.79	153.50	68.500	-0.203	0.839
	12	12.21	146.50			

p<.05

As Table 14 makes clear, there were statistically significant differences between the follow-up-test scores of the experimental/placebo groups ($U=12.000$; $p<0.01$) and between those of the experimental/control groups ($U=24.500$; $p<0.05$). Mean-rank and sum-of-ranks data indicated that the scores of the experimental group were higher than those of the placebo/control groups. However, there was no significant difference between the follow-up test scores of the placebo/control groups ($U=68.500$; $p>0.05$).

The Effects of the CBEP on Secondary-school Students' Life Satisfaction

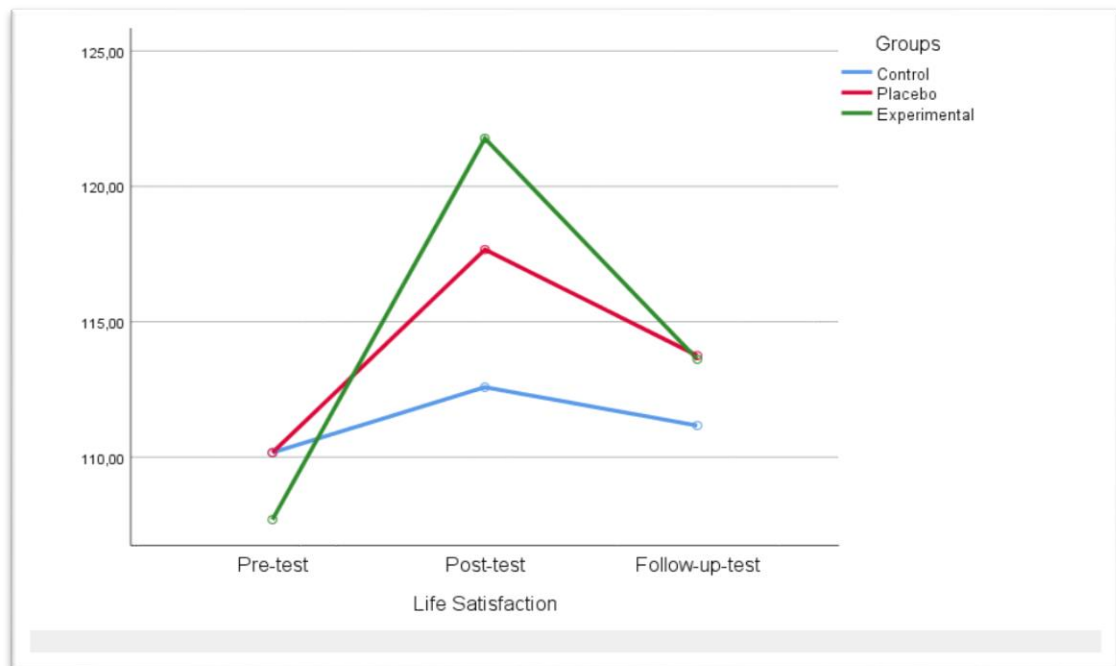
All groups' pre/post/follow-up-test mean scores, the standard deviations of those scores, and differences between the groups' pre-test MSLSS scores are shown in Table 13.

Table 15*Descriptive Statistics, All Groups' MSLSS Pre/Post/Follow-up Test Scores*

Group	n	Pre-test		Post-test		Follow-up Test		Score differences between measurements	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Pretest-Posttest	Pretest - Follow-Up-Test
Experimental	13	107.69	10.62	121.76	9.48	113.61	14.52	14.07	5.92
Placebo	12	110.16	12.82	117.66	15.77	113.75	14.13	7.50	3.59
Control	12	110.16	11.91	112.58	19.81	111.16	13.89	2.42	1.00

p<.05

As the above table indicates, there were differences between the MSLSS scores of all groups before and after the experiment. Notably, as illustrated in Figure 2, the differences between the pre/post-test scores, and between the pre/follow-up test scores, were relatively small in both the placebo/control groups, but higher in the experimental group.

Figure 2*Graph of Changes over Time in MSLSS Scores, by Group*

The experimental group's MSLSS pre/post/follow-up test scores were then compared using a Friedman test. The findings of that test, presented in Table 15, indicate significant differences among those three sets of scores ($\chi^2=7.538$; $p<0.005$). To determine those differences, all possible pairings of groups' scores were compared using a Wilcoxon signed-rank test (Table 16).

Table 16*Experimental Group's MSLSS Pre/Post/Follow-up Test Scores*

	n	Mean Rank	df	χ^2	p
Pre-test	13	1.62	2	7.538	0.023
Post-test	13	2.62			
Follow-up Test	13	1.77			

 $p<.05$

As Table 16 shows, there was a significant difference between the pre/post-test scores of the experimental group ($z=-2.691$; $p<0.05$). In light of the mean rank and sum of ranks of the difference scores, this observed difference favored the positive ranks, namely the post-test score. There was no significant difference between the experimental group members' pre/follow-up test scores, on the one hand ($z=-1.223$; $p>0.05$), or between their post/follow-up test scores, on the other ($z=-1.923$; $p>0.05$).

Table 17*Experimental Group's MSLSS Pre/Post/Follow-up Test Scores*

		n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Pre/Post-test	Negative rank	5	6.20	31.00	-2.691	0.007
	Positive rank	7	6.71	47.00		
	Equal	0				
Pre/Follow-up Test	Negative rank	5	5.90	29.50	-1.223	0.221
	Positive rank	7	6.93	48.50		
	Equal	0				
Post/Follow-up Test	Negative rank	7	6.79	47.50	-1.923	0.054
	Positive rank	5	6.10	30.50		
	Equal	0				

p<.05

When the placebo/control groups' respective MSLSS pre/post/follow-up test scores were compared using the Friedman test for dependent samples, it was found that there were no significant differences across these three time-points in either case (placebo: $X^2=3.500$; $p>0.005$; control: $X^2=0.667$; $p>0.005$).

Comparison of all three participant groups' MSLSS post/follow-up test scores using Kruskal-Wallis H testing for independent samples, meanwhile, determined that there were no statistically significant inter-group differences between the groups at either of these time-points (post-test: $X^2=1.193$; $SD=2$; $p>0.05$; follow-up test: $X^2=0.271$; $SD=2$; $p>.05$).

Conclusion, Discussion and Implications

As a result of the analysis, it was seen that the compassion levels of the students who participated in the CBEP increased after the experimental procedure, and this increase continued until the follow-up test was administered. Accordingly, it is understood that compassion-based education is effective in increasing compassion. When the literature is examined, it is seen that similar results have been obtained in the previous studies. In a study conducted by Ozawa-de Silva and Dodson-Lavelle (2011), a group of children was offered a Cognitive-Based Compassion Education Program, and it was stated that the children who attended the program shared positive experiences. The results of the same study showed that children were positively affected by the concepts and practices pertaining to compassion. In another study, an eight-week training program was applied, and it was seen that the program enhanced prosocial responses such as compassion (Kemeny et al., 2012). In an experimental study, the effects of Buddhist meditation intervention on empathy, awareness, and self-compassion were examined, and self-compassion increased in the experimental group (Wallmark et al., 2012). Jazaieri et al. (2013) found that the compassion and self-compassion levels of the subjects who participated in the Compassion Development Training program increased. Another study by Reddy and other scholars (2013) showed that Cognitive-Based Compassion Training applied to adolescents contributed to adolescents' being compassionate towards others. Moreover, it was stated that the self-compassion levels of individuals who received Compassion Development Training increased (Scarlet et al., 2017). Maratos et al. (2019) found that individuals participating in the Compassionate Mind Training program experienced an increase in their self-compassion levels. Bennett-Levy et al. (2020) stated that Art-Based Compassion Skills Training boosted compassion for others and contributed to the development of self-compassion. The Mindfulness-Based Stress Reduction intervention increased mindfulness and self-compassion (Conversano et al., 2020). It was stated that the Compassion Development intervention program was effective in reducing the compassion

fatigue of individuals and increasing their compassion satisfaction (Lacson & Agnes, 2021). As it could be understood from the studies, education programs based on compassion effectively increase individuals' levels of compassion. In this regard, it was understood that compassion could be taught, developed and gained by offering various training sessions or preparing structured programs (Cernadas Curotto et al., 2023; Wear & Zerconi, 2007).

There was a significant increase in the compassion levels of the students who were provided with compassion training. However, it was observed that there was a slight increase in the level of compassion of the students who did not participate in the compassion training. It is thought that this situation might be related to the process in which the experimental intervention was applied. Nevertheless, in this period when the Covid-19 pandemic affects our lives, students could be much more sensible and sensitive to their families, environment, and peers. It was stated that family relationships could be effective in protecting the psychological resilience of individuals against the harmful effects of Covid-19 (Dinç, 2020). Strong family relationships could be effective in developing self-compassion (Neff & McGehee, 2010) and increasing happiness (Hollis-Walker & Colosimo, 2011) in adolescents. Given the pandemic process, Covid-19 brings many difficulties and negatively affects individuals' coping strategies, but people with high self-compassion have more positive emotions and therefore these individuals could cope with stressful situations more effectively (Mantelou & Karakasidou, 2019). In this sense, as well as drawing attention to the difficulties in the Covid-19 process, it is emphasized that these difficult times can be overcome thanks to compassion (Neville, 2020; Teale Sapach et al., 2023). When recent studies (e.g., Sonis et al., 2020) were examined, it was understood that more emphasis is placed on humanism and the importance of communication between individuals, and additionally compassion needs to be focused on once again considering the Covid-19 epidemic process (Xie et al., 2024). Because, in difficult times such as Covid-19, it is thought that individuals might experience more mercy and sympathy, and individuals might be more sensitive. It is stated that the feelings of mercy, love, and self-compassion are effective in overcoming the difficulties that arise during the Covid-19 process (Gates et al., 2021; Kavaklı et al., 2020). In addition, it is seen that in cases of any crisis, trauma and epidemic, being more compassionate is emphasized, and attention is drawn to solidarity and goodness (Alcaraz-Cordoba et al., 2024; Sayar, 2020). Moreover, people need to be more compassionate and show compassion during the Covid-19 epidemic, and the crisis it brings (Martinez, 2020). Therefore, it can be stated that students might be more emotional, more sensitive, and more empathetic due to the situations that arise during the Covid-19 process, and this tendency could contribute to their level of compassion (Alcaraz-Cordoba et al., 2024).

In this study, a significant difference was found between the compassion scale pre-test and post-test scores of the students in the placebo group. This increase, which occurred despite not receiving the compassion education programme, started to decrease in the follow-up test. It is acknowledged that the observed increase in compassion levels within the placebo group during the post-test phase may, in part, be influenced by non-specific factors such as peer interaction or indirect contact with the school counselor during the study process. These incidental influences are commonly observed in psychoeducational research, particularly in school settings where social dynamics are difficult to isolate completely. However, the subsequent decline in compassion scores at the follow-up phase, and the absence of a significant difference between the pre-test and follow-up test in the placebo group, suggest that these gains were not sustained and likely not attributable to structured or targeted

intervention. This pattern strengthens the interpretation that the experimental program had a unique and lasting impact.

Depending on CBEP, it was found that the compassion levels of the students who received compassion training increased more than the compassion levels of the students who did not receive compassion training. In the literature, it is understood that there is an array of studies which corroborate this finding (Aktaş & Bozdoğan, 2016; Küçükaydın, 2015). In the experimental studies, the activities (Coşkun, 2019; Gül, 2019) and educational programs (Avşaroğlu, 2019) carried out for the experimental group students positively affected the students' sense of compassion and increased their level of compassion. In addition, in studies in which the Self-Compassionate Awareness program was applied (Neff & Germer, 2013; Yela et al., 2019), the program increased compassion for others, and it was effective in increasing self-compassion. Meditation interventions were found to increase self-compassion (Wallmark et al., 2012), and Compassion-Focused Therapy was found to be effective at increasing compassion (Goad & Parker, 2020; Vrabel et al., 2024). It was determined that the self-compassion and compassion levels of the students who received training on compassion increased (Ko et al., 2018). Consequently, it could be stated that the findings of the study provide further evidence in line with the findings of the present study (Aledeh et al., 2024).

It was determined that the life satisfaction levels of the students who participated in CBEP increased at the end of the experimental treatment, but this increase decreased during the follow-up test. It was understood that the applied education program had a positive effect on the life satisfaction of the students, albeit partially. When the literature on life satisfaction and well-being was examined, there were a plethora of studies supporting this finding of the present study. A nine-week Compassion Development Training was held, and it was effective on well-being (Jazaieri et al., 2013). Compassion-based practices positively affected individuals' well-being (McClelland et al., 2018). In studies in which Compassion-Focused Therapy was conducted (Craig et al., 2018; Haj et al., 2018; Petrocchi et al., 2024), individuals' mood, anxiety, depression, and anxiety levels improved after the intervention. In studies where the Self-Compassionate Awareness program (Yela et al., 2019) and the Compassion Meditation training (Malaktaris et al., 2020) were carried out, compassion-based interventions supported well-being. Considering the results of the studies and the findings of the present, it could be said that compassion-based training, therapies, and interventions were effective in promoting the individuals' life satisfaction.

In this study, it was determined that students' life satisfaction increased at the the post-test, but it decreased in the follow-up test period. This situation might be related to psychosocial factors affecting students. For example, while students continued face-to-face education until the post-test was administered, immediately after this process, there was a shift towards distance education in accordance with the Covid-19 precautions, lockdowns were imposed, and many restrictions were introduced in social life (Rodríguez-Martínez et al., 2023). This situation caused students to stay away from their school environment, friends, teachers, stay at home all day long, spend more time with technology, experience psychological problems, thereby decreasing their social relations (Direktör, 2021; Kaplan, 2021; Kaplan et al., 2021; Li et al., 2023). In addition, it was stated that some students could not study and learn at the desired level during the distance education process since they could not access or have technological opportunities (Kaplan, 2021). This situation was regarded as a loss in the field of education (Asandaş & Hacıcaferoğlu, 2021). However, the process in which the follow-up test was applied coincided with the week when the students took the high school entrance

exam (June 6, 2021). Therefore, the students might have experienced more anxiety and stress. Given that anxiety, worry, and stress factors could affect life negatively (Ender Sarıçalı, 2020; Jack & Oster, 2023; Yardım & Karakuş, 2015), it is possible that students' life satisfaction could decrease during this process. Therefore, the life satisfaction of the students was at a high level in the period when the training programme was implemented and in the post-test implementation period, but in the follow-up implementation period, it may have affected the decrease in their life satisfaction due to the above-mentioned situations.

It was found that the life satisfaction levels of the students who participated in the CBEP increased, but the life satisfaction levels of the other students who did not participate in the education program did not increase. On the basis of this finding, it can be said that compassion-based education is an effective way to increase individuals' life satisfaction. This finding reveals the relationship between compassion and life satisfaction. As stated in previous studies in the literature (Jazaieri et al., 2014; Espin et al., 2018), there is a positive relationship between compassion and life satisfaction. Besides, it is stated that compassion significantly predicts life satisfaction (Avşaroğlu & Güleş, 2019) and compassion is effective in increasing well-being (Jazaieri et al., 2014).

In the present study, it was found that the life satisfaction levels of the students who participated in the compassion-based education increased after the experimental treatment; however, it was observed that this increase did not last long. The increase in life satisfaction could be attributed to how students evaluate their lives. Life satisfaction reflects the subjective evaluation of many situations (family, friends, school, self, environment) in one's life area (Huebner, 1991). It is thought that one of the factors affecting life satisfaction is the Covid-19 epidemic, and it is estimated that the continuation of the epidemic has a negative effect on students' life satisfaction. Because the pandemic process could cause pessimistic feelings and thoughts in adolescent students (Eryılmaz & Şiraz, 2019). Nevertheless, Ryan and Deci (2001) stated that diseases made life more complex, and therefore it was stated that diseases reduced life satisfaction. In the study conducted by Zacher and Rudolph (2021), the Covid-19 epidemic had negative effects on the psychological well-being of individuals, and there was a decrease in the life satisfaction of individuals in this process (Li et al., 2023). Thus, it could be stated that the Covid-19 and the diseases, difficulties, and anxiety factors associated with the epidemic might negatively affect the students' life satisfaction (Jack & Oster, 2023).

The experimental treatment process took place in a period when Covid-19 was effective in terms of both the number of cases and the number of patients. In addition, right after the last session in which the treatment was completed, a 17-day full closure decision was taken across the country due to the Covid-19 pandemic, a lockdown was imposed, and face-to-face education was suspended in schools (Ministry of Internal Affairs, 2021). This situation has caused stress, anxiety, fear, and anxiety throughout society and has become a source of trauma (Jack & Oster, 2023; Türkçapar, 2020). Therefore, it has become more difficult to cope with the difficulties, painful events, and stress that arise during the Covid-19 pandemic (Beato et al., 2021). The closure of schools due to the pandemic, lockdowns, spending time at home, the increase in the time allocated to the digital environment, being away from teachers and friends, and the decrease in social relations negatively affected the adaptation process of adolescents and caused them to become more anxious individuals (Direktör, 2021; Kaplan et al., 2021). Due to the epidemic, the opening and closing of schools at short intervals, the possibility of postponement of exam dates and the uncertainties about the future have caused students to experience much more anxiety and concern. Because uncertainty itself might be a

stress and anxiety factor. In addition, situations such as depression, dissatisfaction, and anxiety as a result of uncertainty could cause individuals to feel weak and affect their lives negatively (Yardımcı & Karakuş, 2015). In this context, it could be stated that students who are worried about their future in an atmosphere of insecurity and suspicion, such as the Covid-19 process (Kaplan et al., 2021) might have low life satisfaction. Considering this situation, it could be stated that the developments and uncertainties in the field of education and society during the Covid-19 pandemic had a negative impact on students' life satisfaction. In addition, students who stay away from face-to-face education might have experienced the anxiety of not being able to prepare adequately for the national exam administered for transition to high schools. It could be said that students' negative thoughts predominate due to their anxiety about the exam process. Considering that the students (8th grade) participating in the study group of the research are in a more disadvantageous position in terms of both their life satisfaction in different areas (school, self, environment, etc.) and their depression tendencies (Çivitçi, 2009), it can be stated that the students suffer from the process. In addition, the approach of national exam date may have triggered their negative emotions (Ender Sarıçalı, 2020). Negative emotions weaken individuals more mentally and reduce their capacity to cope with difficulties. However, the fact that students who want to learn, go to school, strive for personal development or meet their peers (Flanagan, 1978) cannot fulfil their wishes due to Covid-19 precautions might have caused a lack of morale and motivation. Given all these, it is thought that there could be many factors that cause the students' life satisfaction to decrease or increase in the process of the follow-up test application.

In the present study, a compassion-based education program was developed and conducted employing secondary school students. Researchers could examine the impact of the program on different groups (such as high school and university students, disabled people, and protected children). In this study, the impact of the program on compassion and life satisfaction was examined. Researchers can examine the effects of this program on some other factors (such as depression, anxiety, phobias, anger, violence, aggression, fairness, compassion, empathy, gratitude, academic achievement, hope, self-esteem). This research was carried out based on a quantitative approach. Researchers can resort to qualitative methods (such as interview) to supplement quantitative data. This research was carried out during the Covid-19 pandemic, and it was thought that the pandemic affected students' compassion and life satisfaction levels. In future studies, taking into account the effects of global crises such as COVID-19, it is recommended that the measurements be re-performed and included in the analyses as a control variable. In this way, the impact of the implemented programme can be evaluated more clearly and free from external factors. In addition, the current study was conducted during the COVID-19 pandemic, and the negative psychological effects such as uncertainty, anxiety and social isolation caused by this period on students may have had indirect effects on the functionality of the programme. For this reason, re-application of the study in the normalisation process after the pandemic will make an important contribution in terms of testing the validity and generalisability of the findings obtained.

The developed program could be applied by teachers within the framework of classroom activities or by psychological counsellors within the scope of preventive-developmental guidance. The sessions in the program were limited only to the activities conducted in the educational environment. Practitioners could include various additional activities (such as assignments and keeping journals) outside of the session. In this study, teachers and parents were not included in the process while the program was being

implemented. Practitioners could collaborate with families and teachers. Practitioners might give students a certificate of attendance or wear a badge after the training program is over.

References

- Aktaş, Z. & Bozdoğan, A.E. (2016). The effects of activities integrated with the science subject 'human and environment unit' on secondary school students' acquisition of mercy value. *Journal of Values Education*, 14(32), 39-57.
- Alcaraz-Cordoba, A., Ruiz-Fernandez, M. D., Ibanez-Masero, O., Miranda, M. I. V., Garcia-Navarro, E. B., & Ortega-Galán, Á. M. (2024). The efficacy of compassion training programmes for healthcare professionals: a systematic review and meta-analysis. *Current Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05618-0>
- Aledeh, M., Soka-Adeaga, A. A., Adam, H., Aledeh, S., & Kotera, Y. (2024). Suggesting self-compassion training in schools to stop cyberbullying: A narrative review. *Discover Psychology*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s44202-023-00110-5>
- Allen, A.B., Goldwasser, E.R. & Leary, M.R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, 11(4), 428–453. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.595082>
- Appleton, S. & Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, 36(11), 2325–2340. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.04.009>
- Asandaş, N. & Hacicaferoğlu, S. (2021). During the coronavirus (covid-19) period distance education process. *Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education*, 5(7), 213-223.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: Şimdi ve burada-bilinçli farkındalık*. Psikonet publication.
- Avşaroğlu, S. & Güleş, E. (2019). Investigation of life satisfaction of the parents who have children with special needs in terms of their compassion and self-understanding levels. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 365-376. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2960>
- Avşaroğlu, S. (2019). The effect of the compassion education program on compassion levels of university students. *MANAS Journal of Social Studies*, 8(3), 2484-2500.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (1999). Brief Report: Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423–426. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0234>
- Beato, A.F., da Costa, L.P. & Nogueira, R. (2021). “Everything is gonna be alright with me”: The role of self-compassion, affect, and coping in negative emotional symptoms during coronavirus quarantine. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042017>
- Beaumont, E. & Hollins Martin, C. J. (2015). A narrative review exploring the effectiveness of Compassion-Focused Therapy. *Counselling Psychology Review. (The British Psychological Society)*. 30(1), 21-32. ISSN 0269-6975
- Bennett-Levy, J., Roxburgh, N., Hibner, L., Bala, S., Edwards, S., Lucre, K.,...& Gilbert, P. (2020). Arts-Based Compassion Skills Training (ABCST): Channelling Compassion Focused Therapy through visual arts for Australia's Indigenous peoples. *Frontiers Psychology*, 11, 568561. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568561>
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Manual of data analysis for social sciences*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cernadas Curotto, P., Halperin, E., Sander, D., & Klimecki, O. (2023). Getting closer: compassion training increases feelings of closeness toward a disliked person. *Scientific Reports*, 13(1), 18339. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45363-1>
- Chow, J. C., Mak, W. W., & Auyeung, L. (2023). Brief Compassion Training Reduces Intergroup Psychological Barriers: An Experimental Study. *Mindfulness*, 14(11), 2716-2727. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02230-4>

- Cole-King, A. & Gilbert, P. (2011). Compassionate care: The theory and the reality. *Journal of Holistic Healthcare*, 8(3), 29-37.
- Conversano, C., Ciacchini, R., Orrù, G., Di Giuseppe, M., Gemignani, A. & Poli, A. (2020). Mindfulness, compassion, and self-compassion among health care professionals: What's new? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01683>
- Cosley, B.J., McCoy, S.K., Saslow, L.R. & Epel, E.S. (2010). Is compassion for others stress buffering? Consequences of compassion and social support for physiological reactivity to stress. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 816-823. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.04.008>
- Coşkun, İ. (2019). *Comparison of 2010 year and 2018 teaching programs of religious culture and moral knowledge in terms of religious education-mercy value example*. Marmara University: Unpublished Master Thesis
- Craig, C., Hiskey, S., Royan, L., Poz, R. & Spector, A. (2018). Compassion focused therapy for people with dementia: A feasibility study. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/gps.4977>
- Crocker, J. & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.555>
- Curtis, K., Horton, K. & Smith, P. (2012). Student nurse socialisation in compassionate practice: A grounded theory study. *Nurse Education Today*, 32, 790-795. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.04.012>
- Çeçen, R. (2008). Sense of coherence, family sense of coherence and self esteem in predicting life satisfaction among university students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 19-30.
- Çivitci, A. (2007). The adaptation of Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale into Turkish: validity and reliability studies. *Eurasian Journal of Education Research*, 26, 51-60.
- Çivitci, A. (2009). Life satisfaction in junior high school students: The role of some personal and familial characteristics. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, XXII(1), 29-52.
- Decker, J. T., Brown, J. L. C., Ong, J. & Stiney-Ziskind, C. A. (2015). Mindfulness, compassion fatigue and compassion satisfaction among social work interns. *Social Work & Christianity*, 42(1), 28-52. ISSN 0737-5778
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71–90. <https://doi.org/10.1348/000709904x24645>
- Diener, E. & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41–78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1010076127199>
- Diener, E. & Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychological Association*, 55(1), 34-43. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dinç, M. (2020). Our psychological resilience in a time of coronavirus. (Ed. K. Sayar). *Age of Anxiety – Mental Health in Times of Pandemic*. Kapi publication.

- Direktör, C. (2021). Covid-19 pandemic and child psychology. *Current Approaches in Psychiatry*, 13(4), 739-750.
- Durmuş, E. & Gürkan, U. (2005). The violence and aggression tendencies of high school students. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 3(3), 253-269.
- Ender Sarıçalı, Z. (2020). *The effect of emotion regulation program on early adolescents' emotion regulation strategies*. Anadolu University: Unpublished Doctoral Thesis
- Erdoğan, B. (2017). *Investigation on the relationship between happeness and holiday in adults*. Üsküdar University: Unpublished Master Thesis
- Eryılmaz, A. & Şiraz, M.F. (2019). The relationship between coping for pessimism activated events-situations and adolescent subjective well-being in the context of covid-19. *Istanbul Ticaret University Journal of Social Sciences*, 37, 292-303.
- Espín, A.M., Moreno-Herrero, D., Sánchez-Campillo, J. & Rodríguez Martín, J.A. (2018). Do envy and compassion pave the way to unhappiness? Social preferences and life satisfaction in a Spanish city. *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 443-469. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-016-9828-8>
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441. DOI: 10.1002/jclp.10090
- Finlay-Jones, A. L., Parkinson, A., Sirois, F., Perry, Y., Boyes, M., & Rees, C. S. (2023). Web-Based Self-Compassion Training to Improve the Well-Being of Youth With Chronic Medical Conditions: Randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e44016. <https://doi.org/10.2196/44016>
- Flanagan, J.C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33(2), 138–147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.33.2.138>
- Gates, T.G., Ross, D., Bennett, B. & Jonathan, K. (2021). Teaching mental health and well-being online in a crisis: Fostering love and self-compassion in clinical social education. *Clinical Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10615-021-00786-z>
- Germer, C.K. (2018). *The mindful path to self-compassion*. Dyojen publication.
- Gilbert, P. & Choden. (2014). *Mindful compassion*. New Harbinger publication.
- Gilbert, P. (2009a). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208.
- Gilbert, P. (2009b). The nature and basis for compassion focused therapy. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 273-291.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6–41. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Gilman, R. & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192–205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Goad, E.J. & Parker, K. (2020). Compassion-focused therapy groups for people with intellectual disabilities: An extended pilot study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1744629520925953>
- Goetz, J.L., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Goldin, P. & Jazaieri, H. (2017). *The compassion cultivation training (cct) program*. In Seppälä, E.M., Simon-Thomas, E., Brown, S.L., Worline, M.C., Cameron, D.C., & Doty, J.R. (Eds.). Oxford Handbooks Online. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.18
- Gül, T. (2019). *Education of compassion for 4-6 years children*. Necmettin Erbakan University: Unpublished Master Thesis
- Haj Sadeghi, Z., Yazdi-Ravandi, S. & Pirnia, B. (2018). Compassion-focused therapy on levels of anxiety and depression among women with breast cancer: A randomized pilot trial. *Int J Cancer Manag*. 11(11), 1-6. <https://doi.org/10.5812/ijcm.67019>
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Positive psychology theory, research and applications*. (Translation ed. T. Doğan). Nobel Akademik publication.

- Heppner, P.P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M. (2013). *Research design in counseling*. (Translation ed. D. M. Siyez). Mentis publication.
- Hollis-Walker, L. & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50, 222–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111–119. doi: 10.1007/s10804-016-9227-8
- Houston, E. (2019). *Cultivating compassion through training*. <https://positivepsychology.com/compassion-training/> Retrieved from: 02.10.2019.
- Hökelekli, H. (2013). *Values psychology and education in family, school and society*. Timaş publication.
- Huebner, E.S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149–158. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Jack, R., & Oster, E. (2023). COVID-19, school closures, and outcomes. *Journal of Economic Perspectives*, 37(4), 51-70. <https://doi.org/10.1257/jep.37.4.51>
- Jaiswal, S., Purpura, S. R., Manchanda, J. K., Nan, J., Azeez, N., Ramanathan, D., & Mishra, J. (2024). Design and Implementation of a Brief Digital Mindfulness and Compassion Training App for Health Care Professionals: Cluster Randomized Controlled Trial. *JMIR Mental Health*, 11, e49467. <https://doi.org/10.2196/49467>
- Jazaieri, H. (2018). Compassionate Education from preschool to graduate school: bringing a culture of compassion into the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 22-66. <https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2017-0017>
- Jazaieri, H., Jinpa, T.L., McGonigal, K., Rosenberg, E., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R., Gross, J. J. & Goldin, P. R. (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1113–1126. Doi: 10.1007/s10902-012-9373-z.
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J.R., Gross, J.J. & Goldin, P.R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 23-35. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-013-9368-z>
- Jazaieri, H., McGonigal, K.M., Lee, I.A., Jinpa, T., Doty, J.R., Gross, J.J. & Goldin, P.R. (2018). Altering the trajectory of affect and affect regulation: The impact of compassion training. *Mindfulness*, 9(1), 283-293. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-017-0773-3>
- Kabasakal, Z. & Uz Baş, A. (2013). Problem solving skills of teacher candidates predicting of life satisfaction. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 27-35.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık*. (Trans. S.Sevinç Tezcan). Pegasus publication.
- Kaplan, E. (2021). Education and student psychology in the pandemic period. *Lakes Region Monthly Journal of Economy and Culture*, 8(96), 29-32.
- Kaplan, V., Kürümlüoğlu, R. & Bütün, B. (2021). The effect of the quarantine process due to the covid-19 pandemic on adolescents' future expectations and anxiety levels. *Journal of Child and Development (J-CAD)*, 4(7), 12-23.
- Karagöz, İ. (2020). *Allah, man and compassion*. DİB publication.
- Kavaklı, M., Ak, M., Uğuz, F. & Türkmen, O.O. (2020). The mediating role of self-compassion in the relationship between perceived Covid-19 threat and death anxiety. *Turkish Journal of Clinical Psychiatry*, 23.
- Kemeny, M.E., Foltz, C., Cavanagh, J.F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E.L., Gillath, O., Shaver, P.R., Wallace, B.A. & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>

- Keser, A. (2005). Job satisfaction and life satisfaction relationship: An application in the automotive industry. *Journal of Work and Society*, 4, 77-96.
- Kıral, B. & Başdağ, S. (2017). Classroom teachers' opinions about compassion education. *Trakya University Journal of Education Faculty*, 8(1), 80-96.
- Kim, C. & Ko, H. (2018). The impact of self-compassion on mental health, sleep, quality of life and life satisfaction among older adults. *Geriatric Nursing*, 39, 623-628. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2018.06.005>
- Kim, J. J., Sherwell, C., Parker, S. L., & Kirby, J. N. (2024). Compassion training influences heart-rate variability within severe depression. *Journal of Affective Disorders Reports*, 16, 100760. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2024.100760>
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90, 432-455.
- Kishimoto, S., Watanabe, N., Yamamoto, Y., Imai, T., Aida, R., Germer, C., ... & Furukawa, T. A. (2023). Efficacy of integrated online mindfulness and self-compassion training for adults with atopic dermatitis: A randomized clinical trial. *JAMA dermatology*, 159(6), 628-636. <https://doi.org/10.1001/jamadermatol.2023.0975>
- Ko, C. M., Grace, F., Chavez, G.N., Grimley, S.J., Dalrymple, E.R. & Olson, L.E. (2018). Effect of seminar on compassion on student self-compassion, mindfulness and well-being: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/07448481.2018.1431913>
- Küçükaydın, Z. (2015). *A study on mercy education in science and technology lessons*. Giresun University: Unpublished Master Thesis
- Lacson, D.A.G. & Agnes, M.C.A. (2021). The effects of Development of Compassion (DOC) intervention program on compassion fatigue and compassion satisfaction of medical interns. *North American Journal of Psychology*, 23(2), 209-224.
- Leiberg, S., Klimecki, O. & Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PLoS ONE*, 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017798>
- Li, G., Hilgenfeld, R., Whitley, R., & De Clercq, E. (2023). Therapeutic strategies for COVID-19: progress and lessons learned. *Nature Reviews Drug Discovery*, 22(6), 449-475. <https://doi.org/10.1038/s41573-023-00672-y>
- Malaktaris, A., Lang, A.J., Casmar, P., Baca, S., Hurst, S., Jeste, D.V. & Palmer, B.W. (2020). Pilot study of compassion meditation training to improve well-being among older adults. *Clinical Gerontologist*. <https://doi.org/10.1080%2F07317115.2020.1839826>
- Mantelou, A. & Karakasidou, E. (2019). The role of compassion for self and others, compassion fatigue and subjective happiness on levels of well-being of mental health professionals. *Psychology*, 10, 285-304. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.103021>
- Maratos, F.A., Montague, J., Ashra, H., Welford, M., Wood, W., Barnes, C., Sheffield, D. & Gilbert, P. (2019). Evaluation of a compassionate mind training intervention with school teachers and support staff. *Mindfulness*, 10, 2245-2258. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01185-9>
- Martinez, R.C.K. (2020). Compassion as caring in crisis: Reflections of an educator. *Journal of Health and Caring Sciences*, 2(1), 1-3. <https://doi.org/10.37719/jhcs.2020.v2i1.e001>
- McClelland, L.E., Gabriel, A.S. & DePuccio, M.T. (2018). Compassion practices, nurse well-being, and ambulatory patient experience ratings. *Medical Care*, 56(1), 4-10.
- Ministry of Internal Affairs. (2021). <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-tam-kapanma-tedbirleri-genelgesi-gonderildi>. Current access date: 24.06.2021.
- Nas, E. & Sak, R. (2020). Compassion and compassion-focused therapy. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 18(1), 64-84. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525744>

- Nas, E. & Sak, R. (2021). A new compassion scale for children and its psychometric properties. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(3), 477-487. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01034-0>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K.D. & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K.D. (2003a). The development of validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K.D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K.D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211–214. <https://doi.org/10.1159%2F000215071>
- Neff, K.D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7, 264-274. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0479-3>
- Neugarten, B.L., Havighurst, R.J. & Tobin, S.S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134–143. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/geronj/16.2.134>
- Neville, T.H. (2020). Covid-19: A time for creative compassion. *Journal of Palliative Medicine*, XX(XX). <https://doi.org/10.1089/jpm.2020.0242>
- Orpinas, P., Parcel, G.S., Mcalister, A. & Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. *Journal of Adolescent Health*, 17(6), 360–371. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(95\)00194-W](https://doi.org/10.1016/1054-139X(95)00194-W)
- Ozawa-de Silva, B. & Dodson-Lavelle, B. (2011). An Education of heart and mind: Practical and theoretical issues in teaching cognitive-based compassion training to children. *Practical Matters*, 4, 1-28.
- Pace, T. W. W., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Reddy, S. D., Cole, S. P., Danese, A., Craighead, L. W. & Raison, C. L. (2013). Engagement with cognitively-based compassion training is associated with reduced salivary c-reactive protein from before to after training in foster care program adolescents. *Psychoneuroendocrinology*, 38, 294-299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.05.019>
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Peterson, A. (2017). *Compassion and education*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-54837-5
- Petrocchi, N., Ottaviani, C., Cheli, S., Matos, M., Baldi, B., Basran, J. K., & Gilbert, P. (2024). The impact of compassion-focused therapy on positive and negative mental health outcomes: Results of a series of meta-analyses. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 31(2), 230. <https://doi.org/10.1037/cps0000193>
- Pommier, E.A. (2010). *The compassion scale*. The Graduate School of the University of Texas at Austin: Unpublished doctoral thesis.
- Proctor, C.L., Linley, P.A. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Reddy, S.D., Negi, L.T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Pace, T.W.W., Cole, S.P., Raison, C.L. & Craighead, L.W. (2013). Cognitive-based compassion training: A promising prevention strategy for at-risk adolescents. *J Child Fam Stud*, 22, 219-230. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-012-9571-7>

- Rodríguez-Martínez, C., Alvarez-Solano, J., Pérez-Galavís, A. D., & Ron, M. (2023, December). Distance education during the COVID-19 pandemic: experience at a public university. In *Seminars in Medical Writing and Education* (Vol. 2, pp. 32-32). <https://doi.org/10.56294/mw202332>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Salazar, L.R. (2015). Exploring the relationship between compassion, closeness, trust, and social support in same-sex friendships. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 15-29.
- Salazar, L.R. (2016). The relationship between compassion, interpersonal communication apprehension, narcissism and verbal aggressiveness. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 1-14.
- Sayar, K. & Manisalıgil, A. (2016). *The compassion revolution*. Timaş publication.
- Sayar, K. (2020). What is the epidemic teaching us? (Ed: K. Sayar). *Age of Anxiety – Mental Health in Times of Pandemic*. Kapi publication.
- Scarlet, J., Altmeyer, N., Knier, S. & Harpin, R.E. (2017). The effects of Compassion Cultivation Training (CCT) on health-care workers. *Clinical Psychologist*, 21, 116-124. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/cp.12130>
- Schopenhauer, A. (2017). *Compassion*. (Translator. Z. Kocatürk). Dergâh publication.
- Shin, D.C. & Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1-4), 475–492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Sonis, J., Kennedy, M., Aaronson, E., Baugh, J., Raja, A., Yun, B. & White, B. (2020). Humanism in the age of Covid-19: Renewing focus on communication and compassion. *Western Journal of Emergency Medicine*, 21(3), 499-502. <https://doi.org/10.5811/westjem.2020.4.47596>
- Soylu, Y. & Kabasakal, Z. (2016). An investigation of married women's life satisfaction related to marital satisfaction and working conditions. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 215-221.
- Spencer, G.A. & Bryant, S.A. (2000). Dating violence: A comparison of rural, suburban, and urban teens. *Journal of Adolescent Health*, 27(5), 302–305. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(00\)00125-7](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(00)00125-7)
- Sprecher, S. & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 629-652. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Stamm, B. H. (2002). *Measuring compassion satisfaction as well as fatigue: Developmental history of the compassion satisfaction and fatigue test*. In: Figley, C.R. (Ed.) *Treating Compassion Fatigue* (pp. 107–119). Brunner-Routledge publication.
- Stamm, B. H. (2005). *The ProQOL Manual: The Professional Quality of Life Scale*. <http://compassionfatigue.org/pages/ProQOLManualOct05.pdf> Retrieved from: 24.06.2021.
- Stamm, B. H. (2010). The Concise ProQOL Manual. Pocatello, ID: ProQOL.org
- Şahin, A. (2019). The relationship between mindfulness and life satisfaction & well-being among university students. *Uskudar University Journal of Social Sciences*, 8, 151-176.
- Şahin, Ş. (2008). *The burnout and satisfaction with life levels of physical education teachers*. Mersin University: Unpublished Master Thesis
- Tarhan, N. (2017). *Psychology of emotions and emotional intelligence*. Timaş publication.
- Teale Sapach, M. J., & Carleton, R. N. (2023). Self-compassion training for individuals with social anxiety disorder: a preliminary randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 52(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/16506073.2022.2130820>
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Examining life satisfaction levels of university students in terms of some variables. *Pamukkale University Journal of Education*, 22(2), 132-143.

- Türkçapar, H. (2020). Covid-19 anxiety and trauma. (Ed: K. Sayar). *Age of Anxiety – Mental Health in Times of Pandemic*. Kapi publication.
- Veenhoven, R. (1988). The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20(4), 333–354. <https://doi.org/10.1007/BF00302332>
- Vivino, B.L., Thomson, B.J., Hill, C.E. & Ladany, N. (2009). Compassion in psychotherapy: The perspective of therapists nominated as compassionate. *Psychotherapy Research*, 19(2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/10503300802430681>
- Vrabel, K. R., Waller, G., Goss, K., Wampold, B., Kopland, M., & Hoffart, A. (2024). Cognitive behavioral therapy versus compassion focused therapy for adult patients with eating disorders with and without childhood trauma: A randomized controlled trial in an intensive treatment setting. *Behaviour Research and Therapy*, 174, 104480. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2024.104480>
- Wallmark, E., Safarzadeh, K., Daukantaitė, D. & Maddux, R.E. (2012). Promoting altruism through meditation: An 8-week randomized controlled pilot study. *Mindfulness*, 4(3), 223–234. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0115-4>
- Wear, D. & Zarconi, J. (2007). Can compassion be taught? Let's ask our students. *Society of General Internal Medicine*, 23(7), 948-953. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0501-0>
- Williams, C.R. (2008). Compassion, suffering and the self a moral psychology of social justice. *Current Sociology*, 56(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0011392107084376>
- Xie, Q., Riordan, K. M., Baldwin, S. A., Simonsson, O., Hirshberg, M. J., Dahl, C. J., ... & Goldberg, S. B. (2024). Is informal practice associated with outcomes in loving-kindness and compassion training? Evidence from pre-post and daily diary assessments. *Behaviour Research and Therapy*, 177, 104537. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2024.104537>
- Yalvaç Arıcı, H. (2014). *Değer sandığı - Okulda değerler eğitimi materyalleri – Merhamet (Şefkat)*. (Edit.: Mehmet Zeki Aydın). Nobel Akademik publication.
- Yang, Y., Zhang, M. & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yang, Z., Tse, M. M. Y., Huang, H., Fang, H., Chung, J. W. Y., Chong, D. Y. K., & Wong, T. K. S. (2024). Evaluating the feasibility and preliminary effects of an online compassion training program for nursing students: A pilot randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Sciences*, 11(4), 421-428. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2024.08.007>
- Yardı, M. & Karakuş, Ş. (2015). Relationships between organizational change perception, uncertainty and life satisfaction. (Ed.: S. Doğan). *Life Satisfaction – Selected Topics*. Nobel Akademik.
- Yardı, M. & Karakuş, Ş. (2015). Relationships between organizational change perception, uncertainty and life satisfaction. (Ed.: S. Doğan). *Life Satisfaction – Selected Topics*. Nobel Akademik.
- Yela, J.R., Gómez-Martínez, M.A., Crego, A. & Jiménez, L. (2019). Effects of the mindful self-compassion programme on clinical and health psychology trainees' well-being: A pilot study. *Clinical Psychologist*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/cp.12204>
- Zacher, H. & Rudolph, C.W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(1), 50-62. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000702>
- Zessin, U., Dickhäuser, O. & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>



Quality Assurance in Initial Teacher Education: Experiences and Developments in Undergraduate Teacher Training Program Accreditation¹

Okan DEDE², Fatma MIZIKACI³

Date submitted: 06.02.2025

Date accepted: 20.06.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

The aim of this study is to evaluate the quality assurance and accreditation systems of undergraduate teacher training programs in Türkiye within the framework of their legal basis, processes, practices and experiences. The research, structured with a case study design, is based on the methods and principles of the qualitative research approach. The data sources used in the research consist of laws and regulations containing legal regulations regarding quality assurance and accreditation in higher education institutions in Türkiye, documents related to the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD), data obtained from academic staff, administrators, students and evaluators involved in the accreditation process. The data were collected using semi-structured interview forms and document review techniques and analysed with descriptive content analysis method. The research results reveal that there have been significant developments in quality assurance and accreditation with the regulations issued since 2002. It has been concluded that the standards in teacher education established by EPDAD consist of seven different standard areas and are located under three different groups: initial, process and product. Teacher training program stakeholders generally approach accreditation processes positively. In particular, accountability, quality education, quality, equality, standardization, continuous development and contributions to system operation were emphasized by the stakeholders. However, criticisms such as the intensity of documentation, the short duration of accreditation visits, the inadequacy of stakeholders in informing them about accreditation processes, and the lack of awareness regarding the purpose of accreditation were also voiced. In line with the findings obtained, it is recommended that stakeholders be informed comprehensively in accreditation processes, a continuous and effective communication mechanism be established between the programs to be accredited and the accreditation bodies, the EPDAD evaluator pool be developed in terms of both quality and quantity, and steps be taken to reduce the intensity of documentation.

Keywords: accreditation, accreditation in teacher education programs, quality assurance.

Cite: Dede, O., & Mızıkacı, F. (2025). Quality assurance in initial teacher education: Experiences and developments in Undergraduate Teacher Training Program Accreditation. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 750-789. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1634424>



¹ This study was created from a part of the PhD thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

² (Corresponding author) Dr., Karabuk University, School of Foreign Languages, Türkiye, okandede@karabuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2771-6522>

³ Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, Türkiye, fatmamizikaci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2780-2495>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Ankara University, dated 24.01.2022 and issue number 35.

Introduction

The increasing globalization of higher education, propelled by internationalization, emphasizes the importance of harmonizing educational systems with global benchmarks while promoting greater accountability and transparency (Smidt, 2015). This transformation highlights the centrality of quality in education, addressing the dynamic needs and expectations of modern society (Bergh, 2011). Moreover, the increasing demand for higher education, combined with rapid technological, economic, and social transformations, has heightened the need for skilled professionals and accessible information, prompting society to expect more advanced and comprehensive services from universities.

The dynamics of international student mobility, cross-border educational institutions, and the liberalization of services within a globalized economy have redefined higher education, extending its scope beyond national boundaries. A critical issue emerges concerning the metrics and standards used to evaluate these diverse institutions, which operate with varying missions and objectives, and how well these measures capture and reflect educational quality. Consequently, ensuring that the quality of universities aligns with comprehensive qualitative and quantitative assessment frameworks has become essential. The forces of globalization and internationalization have significantly broadened access to universities (Knight, 2007), diminishing the relevance of national borders while amplifying competition among institutions, particularly through the influence of university rankings (Ülker & Bakioğlu, 2019). In response, universities have increasingly adopted quality assurance mechanisms, including accreditation processes, to demonstrate their commitment to delivering high-quality educational services and meeting evolving global standards (Romanowski, 2022). As challenges in teaching and research within higher education increasingly transcend national boundaries, there has been a heightened global emphasis on quality assurance. As a result, various mechanisms have been widely implemented to sustain and enhance quality (OECD, 2009).

Globalization, which profoundly influences countries, cultures, and lifestyles, inevitably impacts higher education as well (Knight, 2008). As globalization becomes increasingly central to higher education, the significance of competitive environments grows. Consequently, there has been a worldwide shift towards adopting quality assurance systems and international benchmarking practices that prioritize accountability and control mechanisms (Marginson, 2007). The increasing emphasis on global competition in education highlights the importance of universities obtaining international accreditation. Such accreditation serves as a reliable marker of quality standards, enabling institutions to maintain their competitiveness and ensure long-term sustainability in the global education arena (Ewell, 2008). This assurance is essential for these institutions to maintain their operations and succeed in the international competitive arena.

The growing demand for universities has heightened the expectations of both national and global stakeholders regarding academic quality. For these reasons, it has become necessary to develop academic quality indicators that can guide individuals' choices (Dill & Beerkens, 2013). Academic quality plays a pivotal role in shaping individuals' readiness for their professional lives. Examining higher education programs with a focus on academic quality is essential. Kohler (2003) highlights that the effectiveness of educational programs is closely tied to the quality they embody, directly impacting the outcomes achieved. From this perspective, it can be argued that well-structured programs fostering personal development also enhance the overall academic quality. Consequently, the significance of program quality becomes evident, particularly in helping institutions optimize individuals' skills and

competencies. Because universities help individuals achieve their educational goals through their programs and they must act in this direction (Kuh, 2009).

The search for quality in higher education initially began with institutional evaluation studies; later, it was continued with approaches such as total quality management, and in recent years, accreditation practices have come to the fore (Tezsürücü & Bursalioglu, 2013). Accreditation is a quality assurance mechanism that involves the evaluation and approval process of a program or institution by external experts in line with previously determined quality standards (Jones, 2002; Sanyal & Martin, 2007). As a quality assessment method, accreditation is widely preferred by institutions and programs (Volkwein, 2010). In the educational process, especially in the context of higher education, accreditation is considered a self-regulatory process used to secure academic quality and ensure continuous improvement (Davenport, 2001). In other words, a student who graduates from an accredited higher education institution is assured that he/she has received a qualified education (First World Summit on Accreditation, 2012). At the end of the accreditation process, institutions or programs are expected to document that they meet quality standards. In this context, it is an integral part of the process for institutions to demonstrate to what extent they meet the determined accreditation standards.

Accreditation in higher education is examined under two headings: institutional accreditation and program accreditation (Coffey & Millsaps, 2004). In institutional accreditation, the general capacity of the services provided by the educational institution is evaluated and the relevant institution is accredited at the end of the process. In this process, all professional areas of expertise within the institution are also included in the scope of accreditation (Hou, 2011; Kohler, 2003). Institutional accreditation is an evaluation process that covers all higher education institutions, whether profit-oriented or non-profit, granting or not granting degrees (Eaton, 2003). This evaluation is carried out in line with pre-determined standards such as employee qualifications, student admission conditions, and learning resources. In short, institutional accreditation is a quality assurance process that includes a comprehensive and holistic examination of all academic programs, academic and administrative staff, physical infrastructure, and social facilities (Council for Higher Education Accreditation, 2020).

Program accreditation, also called specialized accreditation or professional accreditation, involves the evaluation and accreditation of a specific program within higher education institutions in line with quality and excellence standards (Eaton, 2003; Harvey, 2004; Hou, 2011; Kohler, 2003). This type of accreditation usually involves the examination of specific programs, departments or schools, which are subunits of an institution, in terms of quality assurance. A unit to be accredited may be as large as a department within a higher education institution or as small as only one program of a specific academic discipline. Program accreditation focuses on a more limited set of standards specific to the field of study being evaluated.

Program accreditation refers to a formal process by which academic programs are evaluated against established standards to ensure quality and foster continuous improvement. Closely related to this is program evaluation, which involves systematically collecting and analysing data to assess a program's effectiveness and inform decision-making (Lynch, 1996; Fitzpatrick et al., 2004). While program evaluation focuses on understanding a program's outcomes and areas for development, accreditation integrates these findings into a structured framework for accountability and improvement (Goldie, 2006; Wolf et al., 2006). In this regard, accreditation can be considered both a quality assurance mechanism and a developmental tool for higher education institutions.

Accreditation initiatives aim to improve the quality of services, ensuring they meet predefined standards, and systematically maintaining their consistency (Brittingham, 2008). The rising demand for higher education, the proliferation of institutions providing these services, and the necessity to assure their quality have contributed to the widespread adoption of accreditation practices (Kavak, 2007). Although universities hold a privileged status due to their significant contributions to both society and individuals, public trust in these institutions has notably diminished in recent years (Sarrico et al., 2010). At the same time, increasing attention has been directed toward the quality of institutions and programs, bringing quality-related concerns to the forefront of higher education discussions (Lingenfelter, 2001). The increasing student population, influenced by emerging trends, has further amplified worries regarding the quality of higher education (Petersen, 1999). To address these issues, accrediting universities through evaluation mechanisms provided by accreditation bodies is regarded as a robust method for demonstrating the provision of exceptional educational experiences (Knight, 2007). The primary aim is to establish universities as centres of academic distinction, ensuring their role as dependable contributors to high-quality outcomes (Bleiklie, 2011).

Criticisms, Deficiencies and Problems Regarding Accreditation

Accreditation processes in higher education provide significant benefits to all stakeholders, particularly to the institutions undergoing accreditation. Accreditation is widely regarded as a mechanism for promoting transparency and accountability within higher education. As Latchem (2011) highlights, accreditation facilitates the development of quality policies at every stage of the teaching process, ensures the systematic regulation of these policies, and supports effective quality control. However, despite these advantages, accreditation practices in higher education face criticism from some researchers. It is argued that such practices may constrain creativity and innovation within academic institutions. Rozsnyai (2004), for instance, contends that accreditation processes and the bureaucrats working in quality assurance organizations often reinforce and expand their influence over higher education systems, potentially limiting institutional autonomy.

In addition to stating that accreditation studies are inadequate in providing effective internal quality, some researchers state that these processes impose an intense bureaucratic workload on faculty members (Harvey, 2004). There is a perception that accreditation, especially in universities where academic standards are above acceptable levels, creates an undue burden on institution administrators and academic staff (Dill, 2000). In addition to the bureaucratic burden it brings, accreditation studies cannot provide a sufficiently critical perspective in the competitive environment of the new century (Sanyal & Martin, 2007) and cannot sufficiently influence the institutional measures and decision-making mechanisms that will be taken as a result of these practices (Ewell, 2000). Accreditation cannot fully reveal whether students have acquired the knowledge and skills in line with their needs and whether they are ready for business life. For these reasons, accreditation studies are criticized for being incomplete in revealing real performances (Saunders, 2007). Moreover, even if the teaching process is tried to be evaluated in accreditation, since field visits are determined well in advance, faculty members can prepare themselves to teach their best lessons or institution administrators can choose the people to be interviewed according to their own aims (Rothstein et al., 2009).

Another criticism of accreditation is that it is very costly in economic terms to continue accreditation studies systematically for a long time, and that such practices generally fail to

provide effective internal quality assurance in an institutional sense because they focus on the course level (Dill, 2010). Schray (2006) mentions that accreditation has not been improved as required and emphasizes that some of the current accreditation studies are carried out by for-profit institutions and cannot adequately respond to the diversity in higher education. Put differently, institutions authorized for accreditation cannot effectively evaluate higher education systems and are therefore criticized for being incomplete in the implementation of sanctions (Kis, 2005).

Accreditation in higher education can be examined under two headings: institution accreditation and program accreditation (Coffey & Millsaps, 2004). In institutional accreditation the capacity of the services offered by the educational institution is examined and at the end of the process the relevant institution is accredited. In institutional accreditation, all professional areas of expertise that continue to exist in the institution that goes through the accreditation process are accredited (Hou, 2011; Kohler, 2003). In this type of accreditation process all universities, whether for-profit or non-profit, diploma-granting or not, are evaluated (Eaton, 2003). The evaluation process in the context of predetermined standards on issues such as employee competencies, student entry requirements, and learning resources is important in institutional accreditation. In summary, institutional accreditation studies include a comprehensive and holistic review of all academic programs, staff, and physical and social facilities (CHEA, 2020). In program accreditation, also called specialized accreditation or professional accreditation, a specific program within the institution is accredited by evaluating it with quality and excellence standards (Eaton, 2003; Harvey, 2004; Hou, 2011; Kohler, 2003). Program accreditation focuses on assessing the quality and adherence to standards of a particular academic program, while institutional accreditation evaluates the comprehensive quality and performance of all programs and services provided by a university.

The Emergence and Necessity of Quality Assurance Systems and Accreditation in Higher Education and Teacher Education Programs

In Europe and surrounding countries, the construction of a structure based on a common understanding and accumulation of quality assurance systems in higher education within the scope of the process of establishing the European Higher Education Area (EHEA) began with a decision taken by the European Union Council on January 24, 1998, before the Bologna Declaration (Kusnir & Yazgan, 2024). This initiative was founded in the 1990s with the establishment of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); and it was further developed and gained significant momentum with the support of the Lisbon and Bologna processes. ENQA plays a central role within the Bologna process by undertaking the task of ensuring mutual recognition of the quality assurance systems of member countries and the coordination of these systems (CoHE, 2007). The studies carried out within the scope of the EHEA and the principles and standards developed within this framework were compiled in the report “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA (ESG)” published by the ENQA in 2005 (Stensaker & Matear, 2024). The report in question was officially accepted by the ministers responsible for education of the countries party to the Bologna process at the meeting held in Bergen in the same year.

In the Consolidation Phase of the Quality Assurance Framework between 2008 and 2014, at the Leuven Conference held in 2009, ministers drew attention to the importance of continuing cooperation in order to develop quality assurance on a European scale. It was also emphasized that the European Quality Assurance Register (EQAR) should be subject to independent external evaluation. In addition, it was stated that international education services

should be addressed in line with the ESG and the International Quality Assurance Principles determined by UNESCO/OECD. Although certain progress has been made in the field of quality assurance during this period, the establishment of a sustainable quality culture in higher education institutions has not yet reached the desired level in many countries. Although the ESG defined the scope of institutional quality assurance in teaching and learning processes, it did not provide a guiding framework on how these processes should be implemented (ENQA, 2005). Therefore, it cannot be said that external quality assurance mechanisms fully contribute to the efforts of higher education institutions to improve quality in teaching and learning (Bologna Process Implementation Report, 2020).

In the development phase of the Quality Assurance Framework in the period 2015-2019, the revised version of the ESG was accepted at the Yerevan Conference held in 2015 and it was stated that students and other stakeholders should be actively and fully involved in program design and quality assurance processes. With the acceptance of the ESG 2015, the quality assurance model in the EHEA gained a more solid structure. During this period, the implementation of the evaluation, accreditation, audit, certification, authorization, and review processes carried out by quality assurance institutions and the European Approach developed for Joint Programs brought about the diversification of quality assurance approaches. ESG 2015 introduced important changes, especially in the standards and guides related to internal quality assurance, including various technical improvements. However, despite all these developments, it has been clearly stated in the Bologna Process Implementation Reports that concrete progress towards the implementation of ESG remains limited (Bologna Process Implementation Report, 2020).

Quality assurance systems have been on the agenda as a concept that has maintained its relevance, especially in recent years in Türkiye. With the studies carried out within the scope of the Bologna Process, it has been observed that higher education institutions in Türkiye have started to be included in quality assurance systems and that awareness on the subject has increased in these institutions (Council of Higher Education, 2006). In this context, in 1997, the CoHE with the support of the British Consulate, initiated a pilot project aiming to establish quality assurance systems in higher education institutions. The project aimed to develop research-based academic evaluation processes and to raise academic standards. In line with this goal, a workshop was organized in 1997 with the participation of representatives from 13 departments from eight universities and the evaluation process was initiated. The data obtained through surveys and observations throughout the process were analysed in a meeting held in the same year; and in 1998, the project was concluded with a final report with the contributions of the CoHE Academic Evaluation Board. However, although the establishment of a systematic quality assurance system was targeted, this goal was not fully achieved (Billing & Thomas, 2000).

Since the beginning of the 21st century, a significant increase has been observed in the number of studies on the establishment of quality assurance and accreditation systems in higher education institutions in Türkiye within the scope of Bologna Process. With this process, accreditation institutions have been authorized to carry out accreditation activities in various fields. The impact of Bologna Process on Turkish higher education system can be evaluated in two main dimensions. First, under the guidance of Bologna Process, the educational policies of Turkish higher education institutions have been restructured in line with the criteria determined in order to comply with the European Union. Second, within the scope of quality assurance systems and accreditation processes, strategies aiming to reach European higher education standards have been developed. In line with these goals, it has been decided to establish an accreditation board within CoHE to examine the quality processes in Europe and

to implement a similar structure in Türkiye. As a result of the work of this board, a comprehensive accreditation process has been put into practice by CoHE, especially in faculties of education (Mızıkacı, 2003).

The Sorbonne (1998) and Bologna (1999) Declarations were among the first pioneering steps towards the standardization of the concept of quality in the higher education system in Türkiye. These declarations aimed to establish the European Higher Education Area (EHEA); increase mobility in higher education, strengthen employability and encourage development throughout the continent. In this context, increasing the competitiveness of the European higher education system and ensuring that it becomes attractive on a global scale was determined as one of the main goals. In order to achieve these determined goals, the necessity of transnational cooperation in quality assurance for the development of comparable criteria and methods was emphasized. Quality assurance systems in Türkiye were first implemented by the Academic Evaluation and Quality Development Commission in Higher Education Institutions (YÖDEK) established in accordance with the "Regulation on Academic Evaluation and Quality Improvement in Higher Education Institutions" put into effect by CoHE in 2005. In order to monitor and improve the quality levels of higher education institutions in Turkey, an important process has been initiated in line with the "Regulation on Academic Evaluation and Quality Development in Higher Education Institutions". Within the scope of this process, higher education institutions carry out their own internal evaluations every year and prepare "Academic Evaluation and Quality Development Reports" according to the procedures and principles determined by the Higher Education Academic Evaluation and Quality Development Commission. Thus, a systematic internal evaluation mechanism has been established at both institutional and national levels. Although the regulation in question also includes external evaluation processes, which are one of the basic components of the quality assurance system, it is seen that independent structures that can conduct external evaluation of higher education institutions at the institutional or program level have not yet been put into practice during this period. Therefore, when the current structure of the higher education system and the principles and standards determined in the Bologna Process are considered together, the need for legal and structural arrangements that will support the formation of independent institutions and organizations that will conduct external evaluation processes clearly emerges (CoHE, 2007).

The quality assurance system was given a new structure with the "Regulation on Quality Assurance in Higher Education" published in 2015 and the implementation of accreditation practices at the program and institutional level was taken as the basis (Regulation on Quality Assurance in Higher Education, 2015). With this regulation, Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) was established to coordinate quality assurance processes at the national level. Another important development in the field of higher education in Türkiye was the entry into force of the "Regulation on Quality Assurance in Higher Education and the Higher Education Quality Council" in 2018 (Kavak et al., 2019). Within the scope of this regulation, the recognition of independent external evaluation and accreditation institutions and their authorization for accreditation were given a legal basis (Regulation on Quality Assurance in Higher Education and the Higher Education Quality Council, 2018).

Since the early 1980s, concerns and searches for quality, especially in the public sector, have significantly affected the education system and teacher training processes in particular. The quantitative growth of higher education institutions, the increasing concerns about maintaining quality standards in parallel with this growth, ongoing discussions on teacher quality, the increasing importance of accountability and control mechanisms, and factors such as internationalization have formed the basis of approaches and reform searches for quality in

teacher training systems. In this process, a report submitted to CoHE clearly stated that the demand for higher education institutions was rapidly increasing and that an accreditation system that would enable periodic evaluation of quality standards was necessary due to this increase. In this direction, studies on accreditation in education faculties were accelerated and the implementation process was initiated (CoHE, 1999). Developments regarding accreditation studies developed for the teacher training system in the 1990s are summarized chronologically below:

June 1998: Experts working in the National Teacher Training Committee and the Project Management Board examined the teacher training accreditation systems in the USA and England and prepared a report based on these examinations.

October 1998: A working group was formed to prepare accreditation and standards, and work began on the draft of the relevant documents.

November 1998: A conference on accreditation in the field of teacher training was held with the participation of representatives from the faculties of education and the Ministry of National Education.

December 1998: Preliminary studies were initiated in selected faculties of education under the leadership of foreign consultants.

February 1999: A pilot application of an accreditation system consisting of initial, process and outcome standards was carried out in six universities.

April 1999: Findings regarding the pilot applications were presented to representatives from faculties of education and Ministry of National Education, and evaluation meetings were held.

May 1999: Considering the data obtained from the pilot applications, the documents were finalized and published.

June 1999: Training was provided for the evaluators who would take part in the accreditation process. Meetings were held to evaluate the applications with the participation of representatives from education faculties and Ministry of National Education (Kavak, 1999).

The first concrete examples of accreditation in education faculties can be found in the studies carried out in the late 20th century. During this period, the studies carried out under the title of "Standards and Accreditation in Teacher Education" aimed to present a model proposal in order to provide a more qualified structure to teacher training systems. As part of the restructuring process, qualitative improvements were made in the teacher training programs of education faculties and the programs developed within this scope were put into practice as of the 1998–1999 academic year (Kavak, 1999). However, it has been observed that there have been deficiencies in transforming these studies into a long-term and sustainable application model and that accreditation processes have not been carried out effectively in education faculties for a while. This has led to education faculties being deprived of external evaluation mechanisms based on quality assurance. On the other hand, it is seen that accreditation institutions operating in the field of teacher education have been established in many countries that are members of European Union during the same period and that the goal of training qualified teachers has been systematically supported through these institutions.

Studies on accreditation in teacher education programs gained new momentum with the "Education Faculties Initiative Development and Evaluation Workshop" held in 2012. At the end of this workshop, the Education Faculties Deans Council (EFDEK) was established in line with the joint decision of the participating education faculties deans and the directive they

signed. The establishment of EFDEK accelerated the studies on the establishment of quality assurance and accreditation systems in the field of teacher education by bringing them to an institutional basis. As a result of the studies carried out under the leadership of EFDEK, the statute of the Education Faculties Programs Evaluation and Accreditation Association (EPDAD) was prepared as an external evaluation and accreditation organization that will deal with the accreditation of teacher education programs, and the official establishment process of EPDAD was completed on June 14, 2012. In the first years following its establishment, EPDAD focused particularly on information and education studies in order to increase awareness of the accreditation of teacher education programs (Education Faculties Programs Evaluation and Accreditation Association, 2024).

Problem Situation

Globalization has significantly transformed the landscape of universities, compelling countries to reform their education systems and establish flexible structures capable of addressing evolving societal needs. Since the mid-twentieth century, the concepts of accountability and transparency in education have become increasingly significant, driving greater attention to quality in higher education (Meek, 2000; Smidt, 2015). To address the challenges of global competition, the establishment of quality assurance systems and accreditation processes has been indispensable for enhancing educational practices and equipping graduates with essential skills. This emphasis on quality has also highlighted the need for sustainable frameworks that function effectively at both national and international levels (Harvey, 2004). However, significant challenges persist in defining universal standards for universities and maintaining consistency in their application across diverse contexts.

Quality in higher education is inherently abstract, leading to varying interpretations among stakeholders and complicating the establishment of a unified perspective (Frazer, 1992; Scott, 1995). Harvey & Green (1993) describe quality as a 'value-laden' concept, emphasizing the importance of integrating diverse viewpoints in the evaluation process. However, the complex nature of quality assurance systems often poses challenges for their effective implementation, leading to varying perceptions among stakeholders (Smidt, 2015). In Türkiye, while higher education has grown significantly in size, this expansion has not been accompanied by corresponding enhancements in quality, emphasizing the pressing need for a strong quality assurance mechanism. As a result, implementing quality-driven reforms is essential to strengthen the global competitiveness of Türkiye's higher education system.

From this perspective, successful implementation of quality assurance systems and accreditation processes is essential for sustaining universities and boosting their competitiveness in the global arena. However, the deficiencies of existing systems and criticisms of accreditation processes indicate that studies in this area should be addressed more comprehensively and systematically (Harvey, 2002; OECD, 2009). A detailed examination of accreditation practices specifically for Educational Sciences and Faculties of Education and the determination of the effects of these processes on stakeholders will enable the development of more effective policies.

Purpose and Significance of the Study

Accreditation practices applied across various disciplines are also utilized in teacher education programs. Universities and academic programs increasingly acknowledge the vital role of quality assurance in delivering high-quality education to future generations. This study

serves as a critical examination of Türkiye's ability to navigate the challenges and transformations linked to quality assurance and accreditation within its higher education system, while also evaluating its capacity to manage these processes effectively. The findings aim to offer valuable insights for policymakers, educators, and administrators, particularly in promoting awareness of quality education. Additionally, the study is significant for its in-depth analysis of the experiences and viewpoints of stakeholders involved in the accreditation process within Educational Sciences and Faculties of Education, contributing a distinct methodological perspective. Based on this approach, practical recommendations have been developed to improve the efficiency of quality assurance and accreditation systems, ensuring these processes are more transparent, accountable, and sustainable.

The main objective of this study is to evaluate the quality assurance and accreditation systems for undergraduate teacher training programs in Türkiye within the framework of their legal basis, processes, practices and experiences. To achieve this aim, the research sought to address the following key questions:

- 1) What are the legal regulations in terms of quality assurance and accreditation in Türkiye?
- 2) What is the institutional structure and functioning of EPDAD?
- 3) What are the opinions and experiences of academic staff, administrators, students and evaluators regarding the accreditation of teacher education programs?

Limitations

In this study, interviews were conducted with academic staff, students, administrators and evaluators who took part in the evaluation process in order to examine in depth the experiences and evaluations regarding quality assurance in higher education and the accreditation processes of education faculties. However, interviews were not conducted with other important stakeholders of the process such as graduates, employers and representatives of civil society organizations. This situation was shaped within the framework of the limitations regarding the scope of the study and the manageability of the data collection process, and it should be kept in mind that the findings obtained are limited to the perspectives of certain stakeholder groups.

Method

Research Design

In this study, qualitative research method was used, and a case study was preferred as the research design. In qualitative research processes, researchers aim to answer questions such as "how and why" by conducting detailed and understanding-oriented studies rather than quantitative characteristics of the events, people or situations they research (Denzin & Lincoln, 1994). Qualitative research methods are of great importance in terms of providing in-depth information to researchers on topics where satisfactory information is not available or when a phenomenon or event is to be investigated realistically and in all its aspects (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 1994; Merriam & Grenier, 2019). Similarly, there is an effort to reach an in-depth perception of the event or phenomenon that is the subject of qualitative research (Morgan, 1996). In addition, this research, which was conducted to examine accreditation systems in real environments and in detail, was modelled with a case study design, one of the qualitative research designs. Case studies have been classified in

various ways by different researchers. While Merriam (2009), Stake (1995) and Yin (2014) accepted case studies as a research design in their own right; Bogdan and Biklen (1997) explained case studies under the ethnographic design. Case studies are studies that can be conducted by using various study designs when the structure or characteristics of the situation that is the subject of the research are taken into consideration. Yin (2014) classifies case studies under four headings as single case (holistic) design, single case (embedded) design, multiple case (holistic) design and multiple case (embedded) design.

In this study, the approach developed by Yin (2014), which offers a detailed and comprehensive approach to the formation of a meticulous design in every step of the research process from the creation of research questions to the collection, analysis and reporting of data in light of propositions, was adopted. While the only case evaluated within the scope of this study was accreditation, since different study groups were designed as sub-units, the single case (embedded) design was used in the research process. In single case (embedded) design, it is possible to focus on sub-units in a single case. It was thought that a detailed examination of the embedded structures of the determined sub-units would contribute to the clear disclosure of the status of the research. In this context, data obtained from the sub-analysis units were used to draw conclusions about the research findings., which is the whole of accreditation and quality assurance systems in higher education.

Study Group

The documents of the first research question consist of the laws and regulations regarding the legal regulations of quality assurance and accreditation in Türkiye. Furthermore, the documents of the second research question consist of the regulations regarding EPDAD, which is the authorized institution for the accreditation of Educational Sciences/Faculties of Education in Türkiye, and the official data regarding this association. In the decision-making phase of the research on the documents to be included in the study documents for the first and second research problems, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred. The aim of using purposeful sampling in selecting study documents is to enable researchers to select individuals, institutions or documents that can provide the most accurate information (Yin, 2014). In this context, the following criteria were taken as a basis for the inclusion of legal regulations regarding quality assurance and accreditation in higher education institutions in Türkiye and regulations and official documents belonging to EPDAD in the working group:

- The examined laws and regulations determine the structure of the quality assurance and accreditation processes of higher education institutions,
- The examined regulations and official documents in the context of EPDAD define the accreditation structure in undergraduate programs of Educational Sciences/Education Faculties,
- Accreditation-related practices play a decisive role in the establishment of an accreditation model for Educational Sciences/Education Faculties.

The study group for the third research question includes academic staff, administrators, and students from programs accredited by EPDAD. Accredited Educational Sciences/Education Faculties were selected using the criterion sampling method, a type of purposeful sampling. Considering the establishment years of state and private universities regarding the undergraduate programs in Educational Sciences/Education Faculties, the oldest three education faculties from state universities and two education faculties from private

universities were selected. The study group consists of 20 academic staff teaching at the Faculties of Educational Sciences/Education, 9 department heads/program managers/heads of major sciences and 24 students. Interviews were conducted with evaluators who completed a training program provided by EPDAD and took part in a visiting team as a team leader, member or observer. In determining the evaluators, the snowball sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used. Considering the problem of the research, the snowball sampling method can be used in cases where it is possible to access rich sources of information (Patton, 2014). In this context, 12 evaluators who took part in EPDAD accreditation processes participated in the study.

Data Collection Tools

In qualitative research processes, researchers can investigate the meanings that participants attribute to events, situations or phenomena. For these reasons, Yıldırım & Şimşek (2013) emphasize that creativity, diversity and flexibility come to the fore in data collection and analysis processes in qualitative research. Yin (2014) mentions that as many data collection sources and analyses as possible should be available in case studies. In this context, a comprehensive data collection process was utilized, considering the research questions. Document analysis and interview methods were used to obtain the data. Table 1 provides a summary of the data collection tools utilized in the study, offering a clear overview of the tools used to gather information.

Table 1

Data Collection Methods and Tools

Research Question	Data Collection Method	Data Collection Tool
First and second research questions	Document analysis	Document analysis form
Third research question	Interview	Semi-Structured Interview Form for Academic Staff, Semi-Structured Interview Form for Administrators, Semi-Structured Interview Form for Evaluators, Focus Group Interview Form for Students

To address the first and second research questions related to the documents examined in this study, the researcher employed a self-designed Document Analysis Form. As a qualitative research method, document analysis is widely used to interpret the written materials (Wach & Ward, 2013). This method provides a structured approach to the examination and evaluation of documents related to the research topic, emphasizing the significance of both printed and electronic materials in the process.

Stewart & Cash (1985) call the interactive communication process that takes place in the form of asking questions and receiving answers within a predetermined and specific purpose as the interview method. Fraenkel & Wallen (2006) state that the aim of the interview method is to find out the experiences of individuals and how they make sense of these experiences. The literature review was first conducted during the preparation of the interview forms, and the place of the concept of “accreditation” was examined, and the theoretical basis of the questions

in the interview forms was tried to be established. Considering the problem areas related to the research, the advantages and disadvantages of different interview methods were examined. As a result, it was deemed appropriate to use semi-structured interview forms as the data collection tool for the third research question, involving academic staff, administrators, and evaluators, as well as a focus group interview for students. To test whether the data collection tools were developed in accordance with their purpose, whether they were suitable in terms of language-expression and the validity of the opinion and scope, the opinions of four experts from the field of education programs and teaching, two from the field of measurement and evaluation, one from the field of educational administration and one from the field of Turkish were consulted. In line with expert opinions, the interview forms were restructured, and a pilot application process was carried out with people outside the study group within the scope of validity and reliability study of the interview forms. As a result of the data obtained after the pilot interviews, necessary arrangements were made and necessary changes were made in the instructions and questions of the interview forms.

Data Collection Process

In the document collection process, laws and regulations regarding the legal regulations of quality assurance and accreditation in universities in Türkiye and the documents regarding EPDAD were collected. In this context, in order to identify documents related to the first research question, the regulations that form the basis of quality assurance and accreditation in Turkish higher education were accessed from the website of the Official Gazette, which is published in Türkiye and is the primary source, in November 2023. In addition, in order to determine the documents for the second research question, the website of EPDAD, which is the authorized institution for the accreditation of Educational Sciences/Faculties of Education in Türkiye, was used and the regulations regarding the relevant institution and these official documents were accessed in October 2023.

The interview method was also utilized in the research. Data were obtained through face-to-face interviews or online methods. Semi-structured interview forms and a focus group interview form were used in these interviews. Three different semi-structured interview forms were prepared to determine the opinions/suggestions of academic staff working in accredited Education Sciences/Education Faculty programs at three state and two private universities, administrators serving in these programs, and external evaluators actively involved in the evaluation processes. Additionally, a focus group interview form was prepared to obtain the experiences of students studying in relevant Education Sciences/Education Faculty programs.

To determine the date and place of the meetings with the academic staff and administrators, first of all, the contact information of the programs they were affiliated with was accessed from their websites and an appointment was requested via e-mail. The email provided details about the research objectives. During this process, efforts were made to reach academic staff and administrators who did not respond to e-mails via their extension numbers. Some of the academic staff and administrators did not respond to e-mails and phone calls despite efforts to reach them at four different times. Since the people who served as evaluators were determined by the snowball sampling method, the above-mentioned problems did not occur. To conduct interviews with the students, the course schedules of the programs they were affiliated with were examined and it was aimed to reach the students by taking these schedules into consideration. In this process, some students were reached with the help of academic staff and administrators in the unit they were affiliated with. After the meetings were planned and the time and place were determined, some problems occurred. Although three

academic staff and one administrator agreed to the meeting at first, they stated that they could not hold the meeting due to their workload close to the interview. One evaluator refused to be interviewed because he would unexpectedly undergo surgery due to health problems and did not know how long the recovery process would take. There were no problems in the interviews with the students. In this context, a total of 1850 minutes of interviews were held with participants. Interviews with 20 academics lasted 760 minutes, interviews with 12 evaluators lasted 460 minutes, interviews with 9 administrators lasted 390 minutes, and focus group interviews with 24 students lasted 240 minutes. Since six academic staff, four administrators and one evaluator in the study group did not allow audio/video recording, detailed notes were taken by the researcher and the data were recorded. During the interviews, directive behaviour was avoided and care was taken not to hold interviews, especially in noisy environments.

Data Analysis

In order to collect data for the first and second research questions, documents such as the information/documents on Official Gazette and EPDAD's official websites were accessed. These documents were examined using the document review method. The document review method covers the analysis of materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation. The procedures carried out during the document review process in this research are as follows (Yıldırım & Şimşek, 2013):

- Accessing Documents: The regulations that form the basis of quality assurance and accreditation in Turkish higher education were accessed from the website of Official Gazette. Furthermore, the website of EPDAD, which is the authorized institution for the accreditation of Educational Sciences/Faculties of Education in Türkiye, was used and the regulations regarding the relevant institution and these official documents were accessed

- Checking the Originality of Documents: Attention was paid to using primary sources in the research.

- Analyzing Data: The documents obtained were examined under certain headings with the help of a document review form.

- Using Data: The data obtained through document review was presented systematically with the help of tables.

Descriptive content analysis method was employed to analyse the data related to the third research question. Content analysis is the process of organizing information regarding basic questions in research processes with the help of categories (Bowen, 2009). Fraenkel & Wallen (2006) explain content analysis as a technique that allows human behaviour to be examined by analysing the data obtained by researchers. In this research, three phases and nine steps were followed;

Phase I: Saving Data

1. Classification of interviews according to different groups: Since interviews were held with different groups at this stage, the interviews were classified while recording.
2. Naming and classification of the interviews: The interviews were named and listed as AS1, AS2, AS3... for academic staff, A1, A2, A3... for administrators, E, E2, E3... for evaluators, and S1, S2, S3 for students.
3. Transferring the data to digital media: After the interviews were conducted, each interview was transferred to the computer.
4. Transcribing the data: Each interview was transcribed by the researcher.

Phase II: Coding the Data

1. Deciding on the most appropriate type of coding for the questions: Since the words were directly determined during the analysis of the data obtained, the type of coding recommended by Fraenkel & Wallen (2006) was preferred.
2. Coding of data: Data obtained from interviews with stakeholders in the study group were coded.
3. Creating themes from codes: In this step, themes were determined by looking at the codes obtained from the data.

Phase III: Interpretation of Data

1. Digitization of the codes and themes obtained: The codes and data obtained from the interviews were digitized with the help of tables.
2. Interpreting and discussing the results with the supporting information: The results obtained through content analysis were supported with the information obtained from the studies in the literature and interpreted using direct quotations.

Validity and Reliability

In qualitative research, as in all types of research, one of the basic elements that determines the quality of the study is validity. A valid research refers to a process in which data are collected and analysed meticulously, and the results obtained accurately reflect the phenomenon being investigated (Yin, 2014). Validity is related to ensuring accuracy and credibility in all stages, especially in the descriptive aspect of the research, the results obtained, the explanations and interpretations made (Maxwell, 1996). Maxwell (2009) emphasizes the importance of long-term and intensive participation, comprehensive data collection, comparison of findings obtained from different sources, and the use of semi-quantitative methods in order to increase validity in qualitative research. In this context, various strategies were adopted in the current research to ensure validity. First of all, interviews with administrators, academic staff, evaluators and students were spread over a long period during the data collection process, thus ensuring a deep penetration into the research environment (long-term and intensive participation). The interviews were conducted with four different groups, and each interview produced approximately 7-8 pages of transcript data; a total of over 500 pages of raw data were obtained. In addition, a large number of documents on Official Gazette and EPDAD's official websites were examined within the scope of document analysis, providing data diversity (comprehensive and diverse data). In the research, it was aimed to address the research topic from different perspectives by interviewing participants from

different institutional structures. Similarly, information obtained from various sources was analysed comparatively during the document analysis process (use of multiple data sources). Thanks to the diversity of participants, it was possible to include opposing or alternative views in the scope of the research. Finally, while interpreting the findings, it was aimed to present the qualitative findings obtained more clearly and understandably by including basic statistical data such as frequency (semi-quantitative analysis). In line with these practices, the internal validity of the research was strengthened through methods such as intensive participation, in-depth and diverse data collection techniques, consideration of multiple evidence, and semi-statistical evaluations.

In order to ensure external validity (transferability) within the scope of the research, the findings obtained from the interviews and the data obtained from the documents related to the institutions were explained in detail so that researchers who want to conduct studies based on quality and accreditation processes can transfer them to their own studies. To ensure transferability in research, detailed descriptions are needed by researchers (Lincoln & Guba, 1985). Because, thanks to detailed descriptions, inferences can be made about in which situations and contexts the findings are valid.

In order to ensure the content validity of the data collection tools (document analysis form and interview forms) used in the study, various expert opinions were consulted. To evaluate the structure and content validity of the document analysis form developed for the first and second research questions, the opinions of a program development expert and a language and expression expert were obtained; necessary adjustments were made to the form in line with the feedback obtained. In order to ensure the content validity of the interview form, which is the data collection tool for the third research question, the opinions of a total of eight experts, four from the field of education programs and teaching, one from the field of educational management, two from the field of measurement and evaluation, and one from the field of language and expression, were consulted; necessary improvements were made to the questions in line with the feedback obtained from the experts.

The main goal of the consistency review conducted regarding reliability is to reveal the extent to which the researcher behaved consistently during the research process (Yıldırım & Şimşek, 2013). To ensure consistency within the scope of this research, regular information was provided to the members of the thesis monitoring committee, and the research was revised based on the feedback provided by the committee members. To ensure confirmability in the research, codes and themes were determined by the researcher for 10% of the obtained data and critical review meetings were held with three experts from the field of program development. In the critical review meetings, the codes and themes created by the researcher were discussed and adjustments were made to the codes and themes in question. After the critical review meeting, another expert from the program development field was asked to code 10% of the data to determine the reliability between the coders. Miles and Huberman (1994) state that the reliability between the coders should be greater than 80%. The reliability between the coders was calculated in the study in question and was determined to be 82%. With this method, an attempt was made to prevent bias that may arise from the researcher (Merriam, 2009).

The data obtained from the interviews and the codes and themes revealed during the analysis process were recorded systematically in a way that other researchers could examine, thus contributing to the internal reliability of the research. In order to increase external reliability (confirmability), the data analysis process based on content analysis was described in detail, thus aiming to guide similar studies. Document analysis was carried out using a pre-structured

document review form, and the obtained data were presented in detail with tables and figures. Detailed explanations regarding the process and the data collection tools used allowed the research results to be purified from subjective judgments and prejudices and to be placed on a more objective basis (Lincoln & Guba, 1985).

Ethical Issues

To conduct the research, application permissions were obtained from Ankara University Social Sciences Ethics Committee with document number 35 and a permit dated 24.01.2022. Before starting the research, necessary permissions were secured from the universities where the research would be conducted, and the people with whom the interviews would be conducted were informed about the research. Participants were informed that the data gathered would be utilized exclusively for scientific research and that their identities would be fully protected.

Findings

The legal regulations in terms of quality assurance and accreditation in Türkiye

In line with the first research question, developments regarding legal regulations regarding quality assurance and accreditation in universities in Türkiye were gathered under the criteria of “year of publication, aim and scope”. These criteria and related findings can be found in Table 2.

Table 2

Developments Regarding Legal Regulations

Name of the Regulation	Year of Publication	Aim	Scope
Regulation on Academic Evaluation and Quality Assurance in Higher Education Institutions	2002	To enhance the quality of educational and training processes within programs offered by universities.	Authorities, duties and responsibilities regarding academic evaluation and quality control
Regulation on Academic Evaluation and Quality Improvement in Higher Education Institutions	2005	To enhance and assess the quality of educational practices and administrative services in universities.	Duties, authorities, and responsibilities related to the evaluation of academic and administrative services in universities, as well as the development and approval of the quality standards for these services.

Table 2 (continued)*Developments Regarding Legal Regulations*

Regulation on Quality Assurance in Higher Education	2015	To establish the principles governing internal and external quality assurance systems for educational processes and administrative services in universities, as well as accreditation practices, and to define the duties and responsibilities related to the authorization of independent evaluation bodies.	Universities' educational, training, and research activities; the internal and external quality assurance of administrative services; accreditation procedures; and the approval processes for independent external evaluation organizations.
Law No. 2547 (Additional Article 35)	2017	-	Processes related to internal and external quality assurance, accreditation, and the approval of independent external evaluation agencies
Regulation on Quality Assurance in Higher Education and the Higher Education Quality Council	2018	To evaluate the quality of educational processes, community engagement activities, and administrative services in universities in alignment with national and international quality standards, as well as to acknowledge and authorize independent external evaluation and accreditation bodies	Quality assurance mechanisms, both internal and external, encompassing education, training, research, and activities contributing to society

When Table 2 is examined, it is evident that there was no legal document regarding quality assurance and accreditation in Turkish higher education until the early 2000s. In Türkiye, quality assurance efforts have largely been confined to the national level until the early 2000s, and after actively participating in Bologna Process, it was realized that the priority issue to be developed in the Turkish higher education system was quality assurance systems (Deveci, 2012). However, as the demand for universities grew during the transition from an industrial society to an information society, the need to establish a monitoring mechanism to ensure coordination arose. Because the growth and diversification in higher education systems have shown their effects on many issues, such as students, education-training, administrators, and effective use of resources.

Following the developments in accreditation and quality assurance systems in Europe, it can be noted that the Turkish higher education system, which actively participated in the Bologna Process in 2001, was affected by these developments. In this context, the first regulation was issued in 2002 and aimed to strengthen the quality of education (Regulation on Academic Evaluation and Quality Assurance in Higher Education Institutions, 2002). The regulation issued in 2005 aimed to improve and evaluate the quality of education-training processes and administrative services in universities (Regulation on Academic Evaluation and Quality Improvement in Higher Education Institutions, 2005). The relevant regulation, prepared with the aim of determining quality standards in academic and administrative services provided

by universities and contributing to the harmonization process in the international arena, covers the principles regarding the recognition and approval of quality levels with the help of independent external evaluation. The regulation in question holds a significant position in the history of quality initiatives within Turkish higher education.

Among the notable advancements in recent years regarding quality and accreditation in universities has been the regulation issued in 2015 and the Law on Amendments to Laws and Legislative Decrees issued in 2017. In the context of these developments, THEQC was established and gained an independent structure in administrative and financial terms (CoHE, 2018). The regulation issued in 2018 was put into effect to evaluate the internal and external quality assurance systems according to national and international standards. From a historical perspective, it can be stated that this regulation was the first time in Türkiye that a program-based approach was adopted to accreditation processes. Considering that it is not easy to accept new concepts and tools in education systems, as in every field, innovative regulations such as Regulation on Quality Assurance in Higher Education and the Higher Education Quality Council (2018) play a major role in the Turkish higher education system in order to use concepts such as program accreditation in different disciplines as a tool for improving quality in higher education.

The Institutional Structure and Functioning of EPDAD

It can be stated that, particularly in the early 2000s, the influence of Bologna Process significantly heightened awareness of quality assurance systems and accreditation within universities in Türkiye. During these processes, many institutions that took responsibility for program-based accreditation have been registered by THEQC, and one of these institutions is EPDAD. The history, its aims, commissions, its quality policy and international memberships (EPDAD, 2024) can be found in Table 3.

Table 3

Information on EPDAD

History	Aim	Commissions	Quality Policy	International Memberships
Established on June 14, 2012, with the association's charter being approved.	Increasing the quality in teacher training processes Supporting the continuous development of teacher training institutions	Education commission Objection and complaint commission Quality assurance and continuous development commission Legislation commission Student commission	Assurance Continuous learning Service orientation Value creation Developing collaborations	Central and Eastern Europe, Network on Quality Assurance Agencies in Higher Education

Table 3 (continued)*Information on EPDAD*

History	Aim	Commissions	Quality Policy	International Memberships
...	Supporting innovative studies increasing the awareness and value of accreditation Being an original model institution in accreditation processes	Standard and process development commission Strategic plan preparation and development commission International Relations Commission Distance Education Commission	Ethical behaviour Openness and accountability	...

EPDAD was established in 2012, aiming to be an organization that meets international standards in the accreditation of teacher education programs. The association began to take on a more institutional structure in the accreditation process after being officially recognized by THEQC with the Quality Assessment Registration Certificate in 2014 (EPDAD, 2024). The principle of “establishing member quality assurance systems in member countries,” one of the four fundamental dimensions designed to ensure the validity of diplomas within the European Higher Education Area and related fields, has undoubtedly played a significant role in the development of accreditation organizations and similar associations.

The emergence of accreditation organizations that provide accreditation within the framework of the standards determined by the regulations issued regarding quality and the increase in awareness regarding accreditation have yielded positive results. One of these organizations, EPDAD, has aimed to put evidence-based accreditation processes into practice and to make correct inferences regarding teacher training institutions. EPDAD carries out many activities to achieve the basic goal. Some of these activities are as follows;

- Accrediting teaching programs in universities upon application,
- Providing training services to those who will take part in evaluation teams in accreditation,
- Increasing the knowledge level of administrators and academic staff working in universities regarding program evaluation,
- Making international agreements and becoming members of national and international organizations to increase recognition,
- Leading national and international meetings such as seminars, conferences and workshops (EPDAD, 2021).

With the help of the commissions it has, EPDAD aims to not only determine the quality control processes of the institutions it conducts accreditation studies for, but also to establish an accountable system as an institution. To achieve these goals, the fact that different tasks and responsibilities are undertaken by different commissions plays an important role both in establishing the system as a whole on a solid foundation and in spreading collaborative working processes within the institution. It can be stated that EPDAD and institutions

conducting accreditation studies in higher education bear the responsibility of disseminating information about their activities to all stakeholders. In addition, the planning of information, documents and studies (statute, directive, training, evaluation processes, etc.) in the accreditation system by different units can be an indication that the wheels of the system as a whole work regularly.

The standards that form the basis of accreditation determine the activities that need to be carried out to establish a high-quality system. The standards determined based on the experiences, opinions and research of subject area experts serve as a guide in making decisions regarding programs in universities and in making accreditation decisions. In this context, standards in teacher education programs are the minimum set of features that programs should have to produce qualified graduates. In this context, the Workshop on Standards and Accreditation Process in Teacher Education in Türkiye was held and as a result of the relevant studies, teacher education standards were updated and three groups of standards were created: Initial, process and product standards. (EPDAD, 2021). The relevant standards are presented in Table 4.

Table 4

Classification of Teacher Education Standards

Groups of Standards	Categories of Standards	Explanation
Initial standards Process standards Product standards	Teaching	It should be ensured that students acquire the necessary knowledge and skills required for their development.
	Faculty member	To provide academic and administrative services in universities, there must be sufficient numbers.
	Student	The program should ensure the enrollment of an adequate number of students who meet both qualitative and quantitative standards.
	Faculty-school cooperation	Adequate cooperation should be ensured between all stakeholders, especially practice schools and universities.
	Physical infrastructure, laboratory and library	Universities must have sufficient resources such as classrooms, libraries and laboratories, taking into account the number of students.
	Management	Establishing an efficient management system at both the faculty and rectorate levels is crucial for universities.
	Quality assurance	Quality systems must be in place in order for quality to become a sustainable phenomenon in the teacher training programs.

In teacher education, initial standards refer to the standards related to the inputs needed to train qualified graduates. In cases where initial standards are lacking, it will naturally be unrealistic to achieve process or product standards. Some of the responsibility for achieving initial standards belongs to universities and some to the Ministry of National Education. In this context, it is of great importance that the institutions from which teacher candidates will receive service and where they will serve after graduation continue their activities in cooperation in determining initial standards (EPDAD, 2016).

Studies on activities that should be carried out for teacher candidates to reach the required characteristics in teacher education processes are included among process standards. The quality of education, the organization of the content of education programs and having the required facilities while providing education services are included in process standards. The greatest responsibility for reaching process standards belongs to universities (EPDAD, 2016).

The levels that should be reached in teacher education systems can be defined as product standards. To reach the targeted outputs in teacher education for teacher candidates to be trained and graduated as qualified, input and process standards must be met in education faculties. Considering the idea that the most important product standard is to train qualified teacher candidates, it is extremely important to put quality processes into practice in teacher education institutions. It would be more accurate to describe standards as a set of characteristics that are effective in determining the indicators or evidence that can be used in the evaluation of practices rather than being a set of rules that only explain what teachers who will graduate should know or do.

The Opinions and Experiences of Academic Staff, Administrators, Students and Evaluators Regarding the Accreditation of Teacher Education Programs

The findings regarding the opinions of academic staff on accreditation are discussed under three themes: “necessity of program accreditation”, “effects of accreditation on teaching” and “areas for improvement in accreditation”. The opinions of academic staff regarding the necessity of accreditation are presented in Table 5.

Table 5

Opinions of Academic Staff on the Necessity of the Accreditation Process

Necessity of Program Accreditation	f
Accountable system	14
Providing equal opportunities	12
Certification of quality	11

Table 5 (continued)*Opinions of Academic Staff on the Necessity of the Accreditation Process*

Necessity of Program Accreditation	f
Elimination of arbitrary practices	10
Reducing differences among graduates	10
Impact on institutional and academic autonomy	6
Ensuring standardization	6

When the findings regarding the opinions of academic staff on the necessity of program accreditation were examined, it was identified that substantial majority of the participants saw program accreditation as necessary. In this context, the participants stated that as a result of program accreditation, an accountable system would exist, equal opportunities would be provided to students, arbitrary practices would be eliminated, and differences between graduates would be reduced and a standard education would be achieved. For example, AS1 explained his/her thoughts on the subject with the following sentences: *"Through accreditation, the quality of the education we provide will also increase. In a sense, we will have certified this. And as we increase our quality, we will graduate better quality teacher candidates."* Similarly, AS14 emphasized the necessity of accreditation with the sentence *"To raise the quality bar in education and to register quality, institutions must provide education at certain standards and be accredited."* Despite these positive thoughts about the necessity of accreditation, AS17 stated the negative effects of accreditation by saying, *"I think I have lost my autonomy. After all, every academic has their own style. We can feel restricted because practices such as accreditation take away the autonomy we have."* In this context, some of the participants stated that the originality that should be inherent in universities was negatively affected due to accreditation practices in teacher education programs.

The opinions of academic staff regarding the effects of accreditation on teaching are presented in Table 6.

Table 6*Opinions of Academic Staff on the Impact of the Accreditation Process on Education*

Effects of Accreditation on Teaching	f
Training qualified teacher candidates	14
Ensuring quality in teaching	11
Standardization in content	9
Improving measurement and evaluation processes	7
Similar learning outcomes	5

When the opinions of the academic staff regarding the impact of program accreditation on education were examined, it was identified that the issues of training qualified students and ensuring quality in teaching were frequently mentioned. Participants mentioned that an

accountable system could be created through accreditation practices in teacher education programs and that qualified teacher candidates would graduate with a quality education-training service through this system. Some of the opinions obtained from academic staff are as follows;

AS4: "First of all, we can say that we provide qualified, quality education to our students who come to us in a documented way. In other words, we document that we train qualified teacher candidates due to accreditation."

AS8: "We believe that we can train qualified graduates through accreditation. Therefore, in this sense, of course, accreditation has also affected our education and training."

The opinions of academic staff regarding the areas for improvement in accreditation are presented in Table 7.

Table 7

Opinions of Academic Staff on Areas for Improvement in Accreditation

Areas for Improvement in Accreditation	f
Unnecessary bureaucracy	12
High course loads	11
Lack of information	10
Resistance to accreditation	7
Too many academic studies	7

An analysis of the table highlighting areas for improvement in the accreditation of teacher education programs indicates that reducing unnecessary bureaucracy and workload emerges as a frequently emphasized concern. In addition, the participants mentioned that accreditation practices were a new practice for them and expressed that they did not know what needed to be done in the process and how to do them. The opinions of academic staff who have experienced or are experiencing the accreditation process regarding these practices may guide future quality-related studies. Some of the opinions obtained from academic staff are as follows;

AS2: "We are unfamiliar with these processes and I think it is very normal that we don't know what to do."

AS4: "I can talk about workload as a negative. Due to this unnecessary bureaucracy, workload should be reduced very quickly."

AS7: "The paper load should be reduced. In this way, this process, which seems like a chore in the eyes of people, can be taken more seriously."

The findings regarding the opinions of administrators on accreditation are discussed under three themes: "necessity of program accreditation", "effects of accreditation on teaching" and "areas for improvement in accreditation". The opinions of administrators regarding the necessity of accreditation are presented in Table 8.

Table 8*Opinions of Administrators on the Necessity of the Accreditation Process*

Necessity of Program Accreditation	f
Transparent management of resources	8
Planned and systematic operation	8
Standardization	7
Accountability	7
Participation of everyone in the process	6
Meeting academic expectations	6
Ensuring faculty awareness	5

It can be stated that administrators frequently mention the concepts of transparent management of resources, planned and systematic operation, standardization and accountability regarding the necessity of program accreditation. Administrators stated that accreditation practices in teacher education programs will make positive contributions to the transparent management of the resources of the programs. For example, A4 explained his/her thoughts on the subject with the following sentences: *“What are your available resources and how do you manage them? Revealing this transparently is an added strength for us.”* A8 pointed out the necessity of standardization with the sentence *“By getting an accreditation certificate, we ensured that the training we provide does not fall below certain standards, especially in terms of practice.”* In this context, the participants underscored the need for standardization in teacher education and highlighted the importance of establishing quality standards in specific skill areas to enhance the overall quality of the educational services delivered.

Table 9*Opinions of Administrators on the Impact of the Accreditation Process on Education*

Effects of Accreditation on Teaching	f
Ensuring systematic development	9
Achieving success and quality	8
Supporting students with feedback	7
Ensuring institutional development	7
Training qualified teacher candidates	6
Ensuring sustainability	5

As presented in Table 9, the most frequently emphasized concepts in the opinions of administrators on the impact of program accreditation on education and training are ensuring systematic development, achieving success and quality, supporting students with feedback and ensuring institutional development. Administrators mentioned that accreditation visits transformed both institutional and individual development processes into a systematic form and the quality of teaching services would increase due to accreditation practices in teacher education programs and that this would naturally affect both individual and institutional success. Some of the opinions obtained from administrators are as follows;

A1: *"When you look at all that has been done, it is clear that our success will increase and our quality level will rise, both individually and institutionally."*

A4: *"With accreditation, we were able to provide our faculty members with an effective and timely feedback system to our students."*

A9: *"In summary, we cannot ignore the impact of accreditation visits on the holistic development of the system."*

The opinions of the administrators on the areas that need to be developed in program accreditation were examined and the findings obtained from these opinions are quantified and presented in Table 10:

Table 10*Opinions of Administrators on Areas for Improvement in Accreditation*

Areas for Improvement in Accreditation	f
Lack of ownership of accreditation	7
Failure to inform stakeholders	5
Lack of knowledge of the purpose of accreditation	4
Excessive documentation	4
Lack of educational support	3

In order for the quality and accreditation studies in teacher education programs that emerge in line with current trends to achieve their goals, ensuring that individuals who will actively be involved in the process possess a high level of readiness is of critical importance. However, administrators mentioned that the level of readiness of faculty staff in accreditation practices was quite low. For example, A4 mentioned that the awareness level of faculty stakeholders in accreditation processes is low with the sentence *"The readiness of faculty stakeholders in this regard is at a very low level. I think this needs to be addressed first."* Although information meetings, which can be considered as the starting point of accreditation studies, are important in terms of faculty staff taking ownership of the processes in which they will actively take part and creating a quality culture, A5 expressed the deficiency in this regard with the sentence *"The accreditation body should support the applicant programs in terms of orientation with seminars or information meetings."*

In the context of the third research question, students studying at Educational Sciences/Faculties of Education were asked whether they knew that the programs they studied were accredited and, if they knew, where they learned this from. The answers given by the students on this issue can be found in Table 11.

Table 11*Findings Regarding Students' Knowledge of Their Programs' Accreditation Status*

I know that my program is accredited.	Yes	14
	No	10
	Total	24
Source for knowing your accreditation status	Web page	5
	Academic staff	4
	Brochures	2
	Administrators	2
	Preference guide	1
	Total	14

Fourteen of the students interviewed stated that they knew that their programs were accredited. The students stated that they learned that their programs were accredited from the programs' websites, faculty members, brochures and administrators. The teacher candidates who criticized the lack of information about the accreditation of their programs pointed out that the institution's administrators and academic staff have responsibilities in this regard. The fact that a significant portion of the interviewed teacher candidates do not know that their programs are accredited can be described as an important problem in creating a quality culture and awareness of quality in institutions. In addition, students were asked questions about how the accreditation process affected the learning process. The findings obtained from these opinions are quantified and presented in Table 12:

Table 12*Students' Opinions on the Impact of the Accreditation Process on the Learning Process*

Effects of Accreditation on Learning	f
Systematic operation	8
Supervision of educational services	7
Training qualified teacher candidates	6
Supporting student-centred education	5
Supporting the institutional structure	3
Lack of impact on professional development	2

When Table 12 is examined, the most frequently emphasized reason by teacher candidates regarding the effect of program accreditation on the learning process is systemic operation. Students stated that significant improvements were made in the learning-teaching processes with accreditation practices and that a high level of harmony was ensured between all elements of the programs and a systematic operation was established. Another crucial issue

stated by students is that the evaluation of the compliance of the services provided with the standards and the revealing of the existing situation are important in the context of putting a controllable system into operation due to accreditation. Despite all these positive thoughts, some of the students emphasize the importance of a quality education system that takes current developments into account in the learning process, but they approach external evaluation systems such as accreditation critically. Some of the students' opinions on this issue are as follows;

S9: "But many systems in our country, especially the education system, are very bad. We can fix the system with accreditation. It can have a more systematic operation."

S14: "I want to get the most out of every course. I want to learn something from every course. But of course I can't learn. So what will they say when we are appointed? They will say, "You graduated from an accredited university, let's appoint you directly."

The findings regarding the opinions of evaluators on accreditation are discussed under two themes: "The quality of EPDAD evaluator training and areas for improvement in accreditation". The opinions of evaluators regarding the quality of EPDAD evaluator training are presented in Table 13.

Table 13

Opinions of Evaluators on the Quality of EPDAD Evaluator Training

The Quality of EPDAD Evaluator Training	f
Lack of implementation	8
Qualified trainers	7
Online trainings	5
Concrete examples	4
Quality educational materials	3
Unprepared for extraordinary developments	3

According to the evaluators, the most important problem in EPDAD training is the lack of application. EPDAD evaluator trainings are carried out for evaluators to know the principles in terms of their scope and quality. Although it is an important requirement for the theoretical knowledge to be transformed into practical application, as in every education-training process, in order for these trainings to achieve their purpose, a significant number of participants stated that there are deficiencies in this regard. Despite this shortcoming, several evaluators highlighted the qualifications of the educators participating in the accreditation-related training processes, emphasizing that their expertise significantly contributes to the systematic and effective execution of the planned studies. In addition, although EPDAD training could not be held face-to-face due to the COVID-19 pandemic, the rapid reaction to continuing the training

online was perceived positively by some participants. Some of the opinions obtained from evaluators are as follows;

E3: "I think that evaluation training should be more practice-oriented. For example, it should be a training based on a case study."

E4: "When you look at the background of our instructors who provide these trainings, you can see how important their background and experience are. This made the training processes quite efficient."

E1: "The trainings were conducted in detail, taking into account developments such as the pandemic. They were transformed into an accessible format."

The opinions of the evaluators on the areas that need to be developed in program accreditation were examined and the findings obtained from these opinions are quantified and presented in Table 14:

Table 14

Opinions of Evaluators: Areas for Improvement in Accreditation

Areas for Improvement in Accreditation	f
Complex accreditation standards	7
Insufficient accreditation period	5
Lack of information	4
Lack of financial return	3
Problems arising from academic titles	2

The accreditation system in EPDAD teacher education programs consists of three main stages: pre-visit, field visit and post-visit. As can be seen in the findings in Table 14, the evaluators expressed their opinion that the time in accreditation activities was insufficient. Evaluators stated that the field visits were carried out in a very short time, which created a very busy working environment, and therefore, the field visits were not carried out in accordance with their purpose. One of the striking findings from the interviews was that some of the evaluators mentioned that their financial gains from the institutions they worked for were cut off when they participated in accreditation activities. Another problem encountered in EPDAD accreditation visits is that the differences in titles between the evaluators and the academic staff working in the evaluated programs prevent an objective evaluation. Two of the evaluators stated that when they went to accreditation visits in programs that wanted to be accredited, some experienced academic staff working in the relevant institution treated them as if they were inexperienced, and that this situation resembled a top-down relationship. Some of the

evaluators' opinions on what issues need to be improved in program accreditation in teacher education programs are as follows;

E1: "Time constraints were much more of a problem. For example, I would have liked to have observed more lessons during the visit. We did our jobs in a rush and I think this affected reliability."

E12: "When I go to accreditation visits, it does not provide you with a certain gain financially. Therefore, I also lose financially."

E3: "The age and title difference between me and the faculty members in the department. They may come across as more experienced, more seasoned and older than me. Their perspective on you may be a little more like you are inexperienced, less experienced."

Conclusion, Discussion and Implications

The rapid increase in the number of higher education institutions and the student population receiving education in these institutions, the significant impact of private education in particular on this growth, and dynamics such as the increasing institutional autonomy of state universities have brought the issues of quality assurance of higher education systems to the agenda in many countries. In addition, the increase in international student mobility, the spread of cross-border higher education activities, and the prominence of the free movement of services in the context of the globalizing economy have made the issue of quality assurance an important issue not only at the national level but also at the international level. In this context, the mutual recognition of diplomas and accreditation processes have become one of the priority areas of discussion in bilateral and multilateral cooperation. Since the 1980s, almost all industrialized countries have established "National Quality Assurance Agencies" to ensure quality assurance in higher education. The vast majority of these agencies are financed by public resources, but they operate structurally independent of the state and autonomously (CoHE, 2007). In addition, significant progress has been achieved in quality assurance and accreditation through regulations introduced since 2002 in Türkiye. In line with this, Deveci (2012) highlighted that prior to the adoption of Bologna objectives in 2001, quality assurance efforts in Turkish higher education remained largely national in scope. It is evident that Bologna Process brought quality assurance systems to the forefront as a key area for development. Until the late twentieth century, higher education primarily emphasized quantitative growth; however, with the advent of Bologna Process, the focus shifted towards a quality-centred approach, leading to the implementation of quality assurance and accreditation regulations in Turkish higher education.

Considering that it is not easy to adopt new concepts and new tools, it can be seen from the improvements in the regulations that the quality in universities cannot be increased with the relevant regulations alone and that this effort requires continuity (Özer et al., 2011). The legal independence of THEQC in 2017 and the authorization of program-based accreditation institutions supported the acceleration of the accreditation process. In parallel with this development, it can be stated that the inclusion of information about accredited programs in the preference guides in 2016 increased the interest of institutions in accreditation processes. It can also be concluded that the awareness of many universities regarding quality has increased, and program accreditation studies have become widespread in different disciplines.

Considering that accreditation institutions can provide significant benefits in ensuring the continuity of service quality in universities, it can be stated that the subject of accreditation has become widespread and diversified in different disciplines in Türkiye. The external

evaluation process at the program level has been instrumental in promoting the internalization of a quality culture within universities (THEQC, 2020). This development has resulted in a growth in the number of program accreditation bodies and reinforced ongoing efforts to uphold accreditation processes.

In teacher education, accreditation studies related to increasing quality and efficiency, where program standards are at the forefront, are carried out by EPDAD in Turkish higher education. When the EPDAD standard fields developed to conduct accreditation studies in teacher education programs are examined, it can be stated that these standards are a set of rules that will contribute to increasing the efficiency of education services rather than controlling teacher training institutions, academic and administrative personnel. When the standards in teacher education created by EPDAD are examined, it is determined that these standards consist of seven different fields and are located under three different groups as initial, process and product. Initial standards in teacher education express the standards related to the inputs needed to train qualified graduates. In cases where initial standards are missing, it will naturally not be realistic to reach process or product standards. Studies related to the activities that should be carried out in teacher candidates to reach the required characteristics in teacher education processes are among the process standards. The quality of education, the structuring of educational program content, and the provision of necessary resources and opportunities in delivering educational services are integral components of process standards. The levels that should be reached in teacher education systems can be defined as product standards. To achieve targeted outcomes in teacher education, that is, to train qualified teacher candidates and graduates, input and process standards must be met in education faculties. Considering the idea that the most important product standard is to train qualified teacher candidates, it is extremely important to implement quality processes in teacher training institutions.

It is concluded that participants from different groups have positive or negative perceptions of the accreditation of teacher education programs. The similar thoughts of academic staff and administrators that the quality of education can be increased and an accountable system can be established through accreditation studies can be accepted as an indicator that awareness of accreditation has been created in both administrative and academic staff in education faculties. However, there are also some studies in the literature where faculty members have negative thoughts about accreditation (Erkuş, 2009; Rippin et al., 1994; Talbot, 2016). In this context, in this study, important findings such as reducing course load, lack of information, unnecessary bureaucracy, workload, resistance to accreditation, and not being able to master the process were obtained in the theme of issues that need to be developed in program accreditation. This result of the study supports the fact that strategies related to the accreditation process of teacher education programs are still not being used effectively. Zineldin et al. (2011) stated that universities cannot structure their quality and accreditation management processes effectively and that this process needs to be redesigned creatively.

Another finding of the study highlights the academic staff's workload as a challenge within the accreditation process. In the study conducted by Erkuş (2009), the academic staff were undecided about whether they were in sufficient numbers to continue accreditation practices. Considering that the high number of students per academic staff also causes an increase in the course load (Erkuş & Özdemir, 2010), it can be considered that this situation constitutes a significant problem in accreditation studies. In this direction, it was concluded that the effort required to meet the program standards established by accreditation institutions may be interrupted due to the workload of the academic staff.

Administrators perceive accreditation studies as an important tool for transparent management of resources and accountability. Administrators stated that due to accreditation practices, the resources of the programs can be managed transparently, and an accountable mechanism can be established. Eaton (2011) argues for the establishment of accountability systems within higher education programs, emphasizing that accreditation practices, through the external evaluation of institutions or programs, can effectively promote accountability. Academic staff and administrators have expressed the view that there is resistance to accreditation due to the lack of information and the intensity of documentation in the accreditation process. In this context, it has been concluded that informing those who will take an active role in order for quality and accreditation studies in teacher education programs to achieve their goals affects the quality of accreditation studies. The reason behind this opinion of the administrators is that the lack of information and the intense documentation process in accreditation cause accreditation not to be seen as a need. This result of the research is parallel to the study conducted by Alpaydın & Topal (2022), who stated that the burden of paperwork and filing causes a significant problem in accreditation.

Students, as key stakeholders of universities, can access information about their programs' accreditation status through various sources, including websites, academic staff, brochures, administrators, and preference guides. In parallel with the results of studies indicating that students are one of the basic components of quality assurance studies (Jackson & Helms, 2008; Sarrico et al., 2010; Zou et al., 2012), it is striking that students are aware of accreditation activities in this research. An evaluation of student perspectives reveals that accreditation significantly influences the quality of the learning process, particularly in preparing well-qualified teacher candidates. Research on students' perceptions of quality in universities, particularly within faculties of education (Demirhan-Yüksel, 2011; Dicker et al., 2017), highlights the prominence of education quality as a priority. In this context, accreditation efforts can be regarded as a driving force for establishing a foundation for sustainable development in universities. Additionally, some students participating in the study noted that accredited programs place greater emphasis on student-centred education and training processes. To guarantee quality assurance, Bradbury (2013) emphasizes the importance of determining the learning profile of each student, thus reflecting their individual needs and thus developing improvement suggestions. In this context, as a result of the change and transformation experienced in education programs, it has been concluded that supervisory mechanisms such as accreditation can contribute to the efforts to implement student-centred education programs.

EPDAD trainings are given by experts in the field with concrete examples. Considering that no accreditation system can be better than the qualifications of the evaluators (Kavak, 1999), the existence of educated and qualified evaluators who can play an active role in accreditation studies can be considered as system advantages. Despite the positive aspects of evaluator training, it was concluded that some academic staff approach these trainings critically. Although supported by concrete examples, it was concluded that evaluator trainings were deficient in terms of practice. In this context, it is an important requirement for the trainings to serve their purpose to transform theoretical knowledge into practice. Another issue that needs to be improved in the EPDAD evaluator system is that the documentation process causes workload for academic staff. It was concluded that in the accreditation studies, which they participated in completely voluntarily, academic staff had difficulties due to the workload in their own institutions as well as the documentation in accreditation. It was revealed that some of the evaluators described the accreditation process as a bureaucratic and complicated process due to the intensity of documentation.

The fact that some academic staff who serve as evaluators feel disadvantaged due to differences in their titles has revealed that the awareness of the academic staff of some programs applying for accreditation is not at a sufficient level regarding accreditation. Similarly, Fidan et al. (2022) stated that the previous habits of academic staff create resistance in the accreditation process and that they describe the tasks assigned to them as drudgery. In this context, it has been concluded that disagreements may occur between academic staff and evaluators due to the increasing workload and differences in titles in accreditation processes. It has thus been concluded that the success of the accreditation process relies on the active engagement and acceptance of the process by all academic and administrative staff, students, and evaluators.

Considering the findings and results obtained from the experiences of faculty members, students, administrators and evaluators, who are the most important stakeholders of accreditation activities, recommendations have been developed for researchers, practitioners and accreditation organizations who want to conduct studies on quality assurance and accreditation in higher education institutions.

-Comparative research on accreditation can be conducted with participants from accredited and non-accredited programs within a representative sample of education faculties in Turkish higher education.

-Problem-based research can be conducted on the most common problems encountered in accreditation systems.

-Research can be conducted to compare how stakeholders in accredited teacher education programs and accredited programs in different disciplines experience the accreditation process.

-Providing information to all stakeholders regarding the accreditation process can contribute to the more effective continuation of activities carried out within the scope of quality assurance.

-Considering that the density of documentation creates resistance to accreditation efforts, recording and archiving documents related to all scientific and social activities carried out in the programs can prevent problems encountered in accreditation activities.

-In order to raise awareness about quality and accreditation studies, informative and encouraging activities can be organized in cooperation with CoHE.

-Carrying out accreditation visits and activities to be carried out during this process over a longer period of time in order to obtain sufficient scientific and reliable data may contribute to the system.

-Establishing continuous communication between the stakeholders of the program to be accredited and the accrediting institution and organizing information meetings by the accrediting institution can contribute to the internalization of the process.

-Informative meetings can be held by EPDAD to ensure that the title differences between the evaluators and the evaluated faculty members do not disrupt accreditation practices.

-There is a shortage of experts in the field of curriculum and instruction in the EPDAD evaluator pool. In this context, enriching the EPDAD evaluator pool in terms of quality and quantity may yield positive results.

-The needs of external stakeholders can be taken into greater consideration when establishing program standards in the accreditation process.

Contribution Rate of the Researchers

The study originated from the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author

Statement of Conflict of Interest

This study has no financial conflict of interest with any institution, organization or person.

References

- Alpaydın, Y., & Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265. Retrieved May 25, 2023, from <https://doi.org/10.12658/M0657>
- Bergh, A. (2011). Why quality in education and what quality? A linguistic analysis of the concept of quality in Swedish government texts. *Education Inquiry*, 2(4), 709- 723. Retrieved July 1, 2023, from <https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22008>
- Billing, D., & Thomas, H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40. Retrieved July 11, 2023, from <https://doi.org/10.1080/13538320050001054>
- Bleiklie, I. (2011). Excellence, quality and the diversity of higher education systems. In M. Rostan & M. Vaira (Eds.), *Questioning excellence in higher education. Policies, experiences and challenges in national and comparative perspective* (pp. 21-35). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retrieved July 1, 2023, from https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Bologna Process Implementation Report (2020). Retrieved June 14, 2023, from https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/ehea_bologna_2020_other_parts.pdf
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Retrieved June 23, 2023, from <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bradbury, A. (2013). *Understanding early years inequality: Policy, assessment and young children's identities*. London: Routledge.
- Brittingham, B. (2008). An uneasy partnership: Accreditation and the federal government. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(5), 32-39. Retrieved June 3, 2023, from <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.5.32-39>
- CHEA (2020). *Regional accrediting organizations*. Retrieved November 15, 2023, from <https://www.chea.org/regionalaccrediting-organizations>
- Coffey, K. R., & Millsaps, E. M. (2004). *A handbook to guide educational institutions through the accreditation process: The ABCs of accreditation*. New York: Edwin. Mellen Press.
- CoHE (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. YÖK/Dünya Bankası milli eğitimi geliştirme projesi*, Ankara. Retrieved April 20, 2023, from https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf
- CoHE (2006). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi* (Taslak Rapor). Ankara: YÖK.
- CoHE (2007). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK.
- CoHE (2018). *Yükseköğretim politikalarında yeni yök 2014’ten sonrası*. Retrieved April 20, 2023, from https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Yuksekogretim_politikalarinda_yeni_yok.pdf
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Davenport, C. A. (2001). How frequently should accreditation standards change? *New Directions for Higher Education*, 113, 67-82. Retrieved November 12, 2023, from <https://doi.org/10.1002/he.5>
- Demirhan-Yüksel, Y. (2011). *Kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları*. (Publication No. 290723) [Unpublished master’s thesis]. Gazi University. YÖK National Thesis Center. Retrieved June 3, 2023, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkez>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994) Introduction: Entering the field of qualitative research, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1- 17). London: Sage.
- Deveci, N. K. (2012). *Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir*

- saha çalışması*. (Publication No. 319771.) [Unpublished master's thesis]. Atatürk University, YÖK National Thesis Center. Retrieved June 3, 2023, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkez>
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., Modabber, P., O'Farrell, A., Pond, A., ... Mulrooney, H.M. (2017). Student perceptions of quality in higher education: Effect of year of study, gender and ethnicity. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12(1), 1-14. Retrieved December 4, 2023, from <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i12.2332>
- Dill, D. D. (2000). Is there an academic audit in your future? Reforming quality assurance in US higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(4), 34-41. Retrieved July 1, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00091380009601746>
- Dill, D. (2010). Quality assurance in higher education- Practices and issues. *International Encyclopedia of Education*, 377-383. Retrieved October 21, 2023, from <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00833-2>
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: Lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education*, 65(3), 341-357. Retrieved July 1, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9548-x>
- Eaton, J. S. (2003). *Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government*. Washington DC: CHEA Monograph Series.
- Eaton, J. S. (2011). US accreditation: meeting the challenges of accountability and student achievement. *Evaluation in Higher Education*, 5(1), 1-20. Retrieved August 19, 2023, from <https://www.chea.org/us-accreditation-meeting-challenges-accountability-and-student-achievement>
- ENQA. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Retrieved May 19, 2023, from http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf
- EPDAD (2016). *EPDAD akreditasyon el kitabı*. Retrieved April 24, 2023, from <https://epdad.org.tr/icerik/epdad-ogretmen-egitiminde-program-degerlendirme-ve-akreditasyon-el-kitabi>
- EPDAD (2021). *EPDAD tüzüğü*. Retrieved April 20, 2023, from <https://epdad.org.tr/data/genel/belgeler-tuzukler/EPDAD-Tuzuk.pdf>
- EPDAD (2024). *Tarihçe*. Retrieved January 20, 2024, from <https://epdad.org.tr>
- Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Publication No. 261336.) [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University. YÖK National Thesis Center. Retrieved June 3, 2023, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkez>
- Erkuş, L. & Özdemir, S. M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 118-133. Retrieved May 30, 2023, from <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874871.pdf>
- Ewell, P. T. (2000). Continuous improvement in the accreditation arena. *Assessment Update*, 12(4), 3-13.
- Ewell, P. T. (2008). *US accreditation and the future of quality assurance: A tenth anniversary report from the Council for Higher Education Accreditation*. Washington, DC: CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance.
- Fidan, M., Bıyıklı, F. & Özkara, B. (2022). Akademisyenler için akreditasyon ne anlama geliyor? yükseköğretimde kalite üzerine nitel bir araştırma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213-236. Retrieved May 30, 2023, from <https://doi.org/10.54733/smar.1166028>
- First World Summit On Accreditation (WOSA), (2012). *Achieving excellence through accreditation*. Retrieved December 9, 2023, from <http://iacqer.com/iacqer1/Document/WOSA2012.pdf>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Education.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Frazer, M.J. (1992). *Quality assurance in higher education*. London: Falmer Press.
- Goldie, J. (2006). AMEE education guide no. 29: Evaluating educational programmes. *Medical Teacher*, 28(3), 210-224. Retrieved December 23, 2023, from <https://doi.org/10.1080/01421590500271282>
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263. Retrieved December 9, 2023, from <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202002%20Evaluation%20for%20What.pdf>
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223. Retrieved December 11, 2023, from <https://doi.org/10.1080/1360080042000218267>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. Retrieved December 9, 2023, from <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hou, A. Y. C. (2011). Quality assurance at a distance: International accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education*, 61(2), 179-191. Retrieved October 26, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9331-9>
- Jackson, M. J., & Helms, M. M. (2008). Student perceptions of hybrid courses: Measuring and interpreting quality. *Journal of Education for Business*, 84(1), 6-13. Retrieved December 3, 2023, from <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.1.7-12>
- Jones, D. P. (2002). *Different perspectives on information about educational quality: Implications for the role of accreditation*. Washington: CHEA.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: standartlar ve akreditasyon. Kuram ve Uygulamada *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 313-324. Retrieved May 23, 2023, from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108550>
- Kavak, Y. (2007, Mart). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon denemesi*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı, Ankara.
- Kavak, Y., Uysal, F., & Kısa, N (2019, Kasım-Aralık). *Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında akreditasyon konusundaki güncel gelişmeler*. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara:
- Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *Tertiary Review: A Contribution to the OECD Thematic Review of Tertiary Education*, 14(9), 1-47. Retrieved November 1, 2023, from oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf
- Knight, J. (2007). *Cross-border higher education: issues and implications for quality assurance and accreditation*, in *Global University Network for Innovation (Guni) Higher Education in the World. Accreditation for quality assurance – What is at stake?* New York: Palgrave MacMillan.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Kohler, J. R. (2003). Quality assurance, accreditation, and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the European higher education area. *Higher education in Europe*, 28(3), 317-330. Retrieved April 19, 2023, from <https://doi.org/10.1080/0379772032000119973>
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. Retrieved May 1, 2023, from <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Kushnir, I., & Yazgan, N. (2024). Shifting geopolitics of the European higher education space. *European Journal of Higher Education*, 1-22. Retrieved September 3, 2024, from <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2398742>
- Latchem, C. (2011). Quality matters for Turkish higher education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 1-18. Retrieved September 27, 2023, from <https://doi.org/10.18039/ajesi.18727>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Lingenfelter, P. E. (2001). Focus on educational accountability. *SHEEO Network News*, 20(3), 1-7. Retrieved August 19, 2023, from https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SHEEO_US/S011100N.pdf

- Lynch, B.K (1996) *Language program evaluation: Theory and practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher education*, 53(3), 307-333. Retrieved May 17, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s10734-005-8230-y>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D., J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (pp.214-253). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meek, V. L. (2000). Diversity and marketisation of higher education: Incompatible concepts? *Higher Education Policy*, 13(1), 23-39. Retrieved December 19, 2023, from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1016/S0952-8733%2899%2900030-6.pdf>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Mızıkacı, F. (2003). Quality systems and accreditation in higher education: An overview of Turkish higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 95-106. Retrieved June 3, 2023, from <https://doi.org/10.1080/13538320308160>
- OECD. (2009). *Higher education to 2030, Volume 2, Globalisation*. Retrieved July 1, 2023, from https://www.oecd.org/en/publications/higher-education-to-2030-volume-2-globalisation_9789264075375-en.html
- Özer, M., Gür, B.S. & Küçükcan, T. (2011). Kalite temini: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65. Retrieved May 21, 2023, from <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. California: Sage publications.
- Petersen, J. C. (1999). *Internationalizing quality assurance in higher education*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation (CHEA).
- Regulation on Academic Evaluation and Quality Assurance in Higher Education Institutions (2002, 22 October). Retrieved December 12, 2023, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/10/20021022.htm#7>
- Regulation on Academic Evaluation and Quality Improvement in Higher Education Institutions (2005, 20 September). Retrieved December 12, 2023, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/09/20050920-9.htm>
- Regulation on Quality Assurance in Higher Education (2015, 23 July). Retrieved December 12, 2023, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>
- Regulation on Quality Assurance in Higher Education and the Higher Education Quality Council (2018, 23 November). Retrieved December 12, 2023, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181123-16.htm>
- Rippin, A., White, J., & Marsh, P. (1994). From quality assessment to quality enhancement: A framework. *Quality Assurance in Education*, 2(1), 13–20. Retrieved December 13, 2023, from <https://doi.org/10.1108/09684889410054536>
- Romanowski, M.H. (2022). The idolatry of accreditation in higher education: enhancing our understanding. *Quality in Higher Education*, 28(2), 153-167. Retrieved June 3, 2023, from: <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1948460>
- Rothstein, R., Jacobsen, R., & Wilder, T. (2009). From accreditation to accountability. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 624-629.
- Rozsnyai, C. (2004). Hungary: Accreditation models in higher education: experiences and perspectives. In P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade & J. P. Scheele (Eds.), *Accreditation models in higher education: Experiences and perspectives* (pp. 46- 48). Helsinki: ENQA Workshop Report.
- Sanyal, B. C., & Martin, M. (2007). *Quality assurance and the role of accreditation: an overview*. New York: Palgrave/MacMillan.

- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views? *Minerva*, 48, 35-54. Retrieved June 27, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9142-2>
- Saunders, V. M. (2007). *Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of perceptions of the higher education accountability system in learning* [Doctoral Thesis]. Temple University, Philadelphia, USA.
- Schray, V. (2006). *Assuring quality in higher education: Key issues and questions for changing accreditation in the United States. A national dialogue*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Smidt, H. (2015). European quality assurance- A European higher education area success story. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies* (pp. 625–637). Cham: Springer International Publishing.
- Sorbonne Declaration (1998). *Sorbonne Joint Declaration*. Retrieved July 1, 2023, from https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage.
- Stensaker, B., & Matear, S. (2024). Student involvement in quality assurance: Perspectives and practices towards persistent partnerships. *Quality in Higher Education*, 1-15. Retrieved July 1, 2024, from <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2346358>
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*, WC Dubuque. Iowa: Brown Publishers.
- Talbot, D. (2016). Evidence for no-one: Standards, accreditation, and transformed teaching work. *Teaching and Teacher Education*, 58(1), 80–89. Retrieved April 20, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.006>
- Tezsürücü, D., & Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- THEQC (2020). *2019 yılı akreditasyon kuruluşları genel değerlendirme raporu*. Retrieved April 20, 2023, from https://yokak.gov.tr/Common/Docs/AkreditasyonKilavuz1.0/2019GenelDegerlendi_rme.pdf
- Ülker, N. & Bakioglu, A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1507–18. Retrieved June 1, 2023, from <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445986>
- Volkwein, J. F. (2010). The assessment context: Accreditation, accountability, and performance. *New Directions for Institutional Research*, 2010(1), 3-12. Retrieved April 20, 2023, from <https://doi.org/10.1002/ir.327>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Wolf, P., Evers, F., & Hill, A. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Ontario: University of Guelph.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zineldin, M., Camgoz-Akdağ, H., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243. Retrieved December 19, 2023, from <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.582796>
- Zou, Y., Du, X., & Rasmussen, P. (2012). Quality of higher education: organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports. *Quality in Higher Education*, 18(2), 169-184. Retrieved October 3, 2023, from <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.708247>



The Impact of Teaching Information Ethics Through Educational Games on Students' Academic Achievement and Attitudes Towards the Course¹

Emin TÜRKER², Ahmet Naci ÇOKLAR³

Date Submitted: 26.09.2024 **Date Accepted:** 08.05.2025 **Type⁴:** Research Article

Abstract

This study aims to examine the effect of digital educational games on middle school students' academic achievement and attitudes towards the course in the context of teaching information ethics. The research was conducted during the 2023–2024 academic year at a middle school in Diyarbakır with sixth-grade students. A quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups was employed, and experimental and control groups were formed. While the experimental group received instruction supported by digital educational game software, the control group was taught using traditional methods. The data collection tools used in the study included the "Information Ethics Values Achievement Test" and the "Digital Educational Games Usage Scale." The data were analyzed through descriptive statistics and independent samples t-tests. According to the findings, the experimental group scored significantly higher than the control group on both the academic achievement test and the digital educational games usage scale. It was concluded that the digital educational game software increased students' interest in the course and helped them better understand the course content. Additionally, students in the experimental group showed a positive change in their attitudes toward the course.

Keywords: academic success, information ethics, course attitude, digital educational games

Cite: Türker, E., & Çoklar, A.N. (2025). The impact of teaching information ethics through educational games on students' academic achievement and attitudes towards the course. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 790-814. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1556436>



¹ This study is a part of the first author's master's thesis and was completed under the supervision of the second author.

² MEd, Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Computer Education and Information Technologies Department, Türkiye, yl.eminturker@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9582-5678>

³ (Corresponding author) Prof.Dr., Selçuk University, Education Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye, ahmetcoklar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9210-4779>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Necmettin Erbakan University, dated 08.12.2023 and issue number 2023/552



DOI: 10.18039/ajesi.1556436

Eğitsel Oyun İle Bilişim Etiği Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Ders Tutumlarına Etkisi¹

Emin TÜRKER², Ahmet Naci ÇOKLAR³

Gönderim Tarihi: 26.09.2024

Kabul Tarihi: 08.05.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışma, dijital eğitsel oyunların bilişim etiği öğretiminde ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve ders tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da bir ortaokulda, altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna dijital eğitsel oyun yazılımı ile desteklenen öğretim uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları arasında "Bilişimde Etik Değerler Başarı Testi" ve "Dijital Eğitsel Oyunları Kullanım Ölçeği" yer almaktadır. Verilerin analizi gerçekleştirilmiş ve betimsel analizler ile bağımsız örneklem t-testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubunun akademik başarı testinde ve dijital eğitsel oyunları kullanım ölçeğinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Dijital eğitsel oyun yazılımının, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı ve ders içeriğini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumlarının da olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: akademik başarı, bilişim etiği, ders tutumu, dijital eğitsel oyunlar

Atıf: Türker, E.A. ve Çoklar, A.N. (2025). Eğitsel oyun ile bilişim etiği öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve ders tutumlarına etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 790-814. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1556436>

¹ Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bilim Uzmanı, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, yl.eminturker@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9582-5678>

³ (Sorumlu Yazar) Prof.Dr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ahmetcoklar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9210-4779>

⁴ Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin 08.12.2023 tarih ve 2023/552 sayılı Etik Kurul Onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Modern eğitimin amacı, bilgiyi öğrenen, araştıran ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bilgi çağındaki bireyler, bilgiyi ezberlemenin ötesine geçerek, karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmelidir. Bu özellikte bireylerin yetişmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi ve etkileşimli hale getirilmesi şarttır (Birişçi & Metin, 2009). Eğitim ortamlarının teknolojiyle zenginleştirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme yöntemlerine uygun hale getirilmelidir. Öğrencilerin deneyerek, uygulayarak ve etkileşimle öğrenmeleri kolaylaştırılmalı ve böylece öğrenmenin kalıcılığı artırılmalıdır (Annetta, 2008). Bu noktada, geleneksel eğitim yöntemlerinin öğrenme süreçlerini destekleme konusundaki yetersizlikleri, yeni nesil öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir.

Geleneksel öğrenme yöntemlerinin bilgi toplumu bireylerinin niteliklerini kazandırmada yetersiz olduğu düşünüldüğünde, alternatif öğretim yaklaşımlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Erdem & Demirel, 2002). Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkları dikkate alındığında, eğitimde teknolojinin kullanımı daha da önem kazanmaktadır (Alkan, 2019). Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşım, bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğrencinin bilgiyi sadece tüketen değil, aynı zamanda yeniden yapılandıran bir aktör olduğu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmenin bilginin transferi, yeniden yorumu ve yeni bilgi oluşturma üzerine kurulu olduğunu vurgular. Yapılandırmacılık, bireyin zihinsel yapılandırmasıyla gerçekleşir ve eğitim programlarının deneyim ve ilgiye dayanması gerektiğini savunur (Erdem & Demirel, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda çeşitlendirilen öğretim ortamları, bireysel farklılıklara cevap verebilen birçok öğretim yöntemi oluşturmuştur. Bu durum, özellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif roller üstlenmesine ve bilgiyi keşfederek anlamlandırmasına imkân tanımaktadır. Farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir eğitim süreci, öğrenciler için zevkli ve kalıcı öğrenme ortamları sağlar (Keser & Çakır, 2009).

Atasoy ve Ertürk (2008) ortaokul öğrencilerinin somut işlem döneminde olduğunu ve henüz soyut işlem dönemine tam geçiş yapmadığını belirtmiştir. Çalışmalarında, 8. sınıf itibarıyla soyut işlem dönemine geçildiğini ve öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerisi kazandığını vurgulamışlardır. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımın ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerinin ortaokul düzeyinde uygulanması, öğrencilerin bilişsel gelişim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerine soyut kavramların ezberletilmesi yerine yeni öğretim yöntemleri benimsenmelidir. Bilginin somutlaştırılarak verilmesi ve aktif öğrenmenin sağlanması önemlidir. Özellikle eğitsel oyunlar gibi interaktif öğretim araçları, öğrencilerin kavramsal bilgileri daha etkili bir şekilde öğrenmesini sağlayabilir. Öğretmenler, derslerde karşılaşılan öğrenme güçlüklerini modern yöntemlerle ele alarak süreci zenginleştirmelidir. Öğrencilerin ezberden uzak deneyimleyerek ve bilgiyi içselleştirerek öğrenmelerini destekleyen yöntemler kullanılmalıdır. Bu bağlamda uygulanabilecek eğitsel oyunların bir alternatif olabileceği önerilmektedir (Can, 2010; Çangır, Güner ve Güner, 2021; Dadaylı, 2020).

Eğitsel oyunlar, ortaokul öğrencileri için öğrenilen bilgiyi pekiştirmede etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin okul yaşantısında oyuna yeterli zaman ayıramaması ve farklı sorumluluklarla karşı karşıya kalması, derse karşı isteksizlik ve ilgi kaybına neden olur. Bu durumu önlemek için, oyunlar eğitim sürecine entegre edilerek eğitsel yöntemler olarak kullanılmalıdır (Çangır vd., 2021). Özellikle bilişim etiği gibi soyut ve kavramsal bilgilerin öğretiminde, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan eğitsel oyunların kullanımı, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin oyun çağında ve somut

işlemler döneminde olması nedeniyle "Eğitsel Oyunla Öğretim Tekniği" uygun bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, ortaöğretim 6. sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersinin "Etik Değerler" ünitesinde "Eğitsel Oyun Yöntemi" kullanılarak öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Problem Durumu

1- Eğitsel Oyun ve Oyun Tabanlı Öğrenme

Oyun tabanlı öğrenme (game-based learning), öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yapılandırılmış oyunların eğitim sürecine entegre edilmesini ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerini geliştirerek daha aktif ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturur (Bonanno & Kommers, 2008).

Eğitsel oyunlar (educational games), oyun tabanlı öğrenmenin bir türü olarak, doğrudan öğretimsel amaçlarla geliştirilen oyunlardır. Bu oyunlar öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklerken aynı zamanda öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek motivasyonu artırır (Çangır vd., 2021). Geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla eğitsel oyunlar, öğrencilerin derse katılımını artırarak aktif öğrenme ortamları sunmaktadır. Öğrenciler bu yöntemle bilgiyi yalnızca ezberlemek yerine uygulamalı olarak deneyimler ve anlamlı öğrenme süreçleri yaşar (Kaynar, 2020).

Dijital eğitsel oyunlar (digital educational games), teknolojik araçlar aracılığıyla oynanan, etkileşimli içeriklerle desteklenen oyunlardır. Bu tür oyunlar, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda eğitsel amaçlara hizmet eder (Savaş vd., 2021).

Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar (computer-assisted educational games) ise dijital eğitsel oyunların bir alt kategorisi olup, bilgisayar ortamında oynanan, genellikle yazılım tabanlı olarak geliştirilen oyunlardır. Bu oyunlar, öğrencilere öğrenme sürecinde anında geri bildirim sunarak hatalarını fark etme ve düzeltme fırsatı sağlar (Can, 2010).

Ortaokul düzeyinde geliştirilen bilgisayar destekli eğitsel oyunlar, soyut kavramların somutlaştırılmasında etkili olmakta ve öğrencilerin öğrenilen bilgiyi pekiştirmesine yardımcı olmaktadır (Gürbüz, 2019). Ayrıca, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır (Türkan, 2019).

Sonuç olarak, oyun tabanlı öğrenme çatısı altında yer alan eğitsel oyunlar ve dijital versiyonları, teknolojinin eğitimdeki rolünün artmasıyla birlikte önemli bir öğretim aracı haline gelmiştir. Bu oyunlar yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar (Sarigöz vd., 2018).

2- Bilişim Etiği

Bilişim etiği, bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken uymaları gereken ahlaki kurallar ve değerler bütünüdür. Dijital dünyada etik kuralların belirlenmesi, bilgiye erişim, mahremiyet, telif hakları, siber zorbalık ve dijital vatandaşlık gibi konularla doğrudan ilişkilidir (Erdem & Demirel, 2002). Günümüzün dijital toplumlarında, bilişim etiği eğitimi, bireylerin dijital ortamda sorumlu davranışlar sergilemesini teşvik eden önemli bir eğitim alanı olarak öne çıkmaktadır (Özdemir, 2006).

Bilgi çağında etik değerlerin önemi giderek artmaktadır. Özellikle bireylerin dijital ortamlarda bilinçli hareket etmesi, çevrimiçi paylaşımlarının uzun vadeli etkilerini anlaması ve başkalarının haklarına saygı göstermesi gerekmektedir (Şahin, 2003). Bilişim etiği, bireylerin dijital dünyada karşılaşabilecekleri etik ikilemleri fark etmelerini ve bu durumlara uygun çözümler üretmelerini sağlayarak, daha güvenli ve etik bir dijital ortamın oluşturulmasına katkıda bulunur (Atasoy & Ertürk, 2008).

Öğrencilerin bilişim etiği konusundaki farkındalığının artırılması, özellikle eğitim kurumlarında verilen bilişim etiği dersleri ile desteklenmelidir. Bilgisayar ve internet kullanımıyla ilgili etik ilkelerin öğretilmesi, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluklarını daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir (Sarıgöz vd., 2018). Bilişim etiği eğitimi, öğrencilerin interneti güvenli ve etik kurallara uygun şekilde kullanmalarını teşvik ederek, bilinçli dijital vatandaşlar yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır (Savaş vd., 2021).

Sonuç olarak, bilişim etiği eğitimi, teknolojinin giderek yaygınlaştığı günümüz dünyasında kritik bir öneme sahiptir. Bireylerin dijital ortamlarda etik kurallara uygun hareket etmeleri, bilgiye erişimden çevrimiçi davranışlara kadar geniş bir yelpazede bilinçli kararlar alabilmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, bilişim etiği konusunun eğitim programlarına entegrasyonu, öğrencilere bu alandaki temel etik prensipleri kazandırmak açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Keskin, 2022).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin BTY dersindeki "Etik Değerler" ünitesinde kullanılan dijital eğitsel oyun yazılımının akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul 6. sınıf Bilgisayar ve Teknolojileri Yazılımı dersinde etik değerler ünitesinde dijital eğitsel oyun yazılımının kullanılması, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Ortaokul 6. sınıf Bilgisayar ve Teknolojileri Yazılımı dersinde etik değerler ünitesinde dijital eğitsel oyun yazılımının kullanılması, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumları arasında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde çalışmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araç ve/veya teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair açıklamalara yer verilmiştir.

Dijital Eğitsel Oyun Yazılımının Geliştirilmesi ve Uygulama Süreci

Bu çalışmada kullanılan dijital eğitsel oyun yazılımı, bilişim etiği konularının öğretimini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Oyun, Google'ın "Be Internet Awesome" girişiminden esinlenerek tasarlanmış ve bu doğrultuda içerik kurgusu oluşturulmuştur. Google, bu tasarım sürecinde "Internet Keep Safe Coalition" (iKeepSafe.org) ve "The Net Safety Collaborative" (TNSC) gibi kuruluşlarla iş birliği yaparak eğitim ve güvenlik uzmanlarının görüşlerinden

faydalanmıştır. Benzer şekilde bu araştırmada geliştirilen yazılımın içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla BTY alanında görev yapan öğretmenlerden uzman görüşleri alınmış, oyun senaryoları ve yönlendirmeler bu geri bildirimler doğrultusunda güncellenmiştir.

Dijital eğitsel oyun, 6. sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılımı dersi kapsamında yer alan Etik Değerler ünitesindeki yedi öğrenme kazanımı esas alınarak yapılandırılmıştır. Oyun; senaryo tabanlı görevler, çoktan seçmeli mini testler ve anlık geri bildirim mekanizmaları ile öğrencilerin etik ilkelere ilişkin farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Yazılım, araştırmacı tarafından Unity oyun motoru kullanılarak programlanmıştır.

Uygulama sürecinde, deney grubunda yer alan öğrencilere, oyunun yönlendirmeleri takip edilerek kazanımların uygulanması sağlanmıştır. Oyun sırasında öğrencilerin etkileşimleri gözlemlenmiş ve öğrenme sürecine aktif katılımları desteklenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı kazanımlar geleneksel yöntemle işlenmiş, bu sayede farklı öğretim yöntemlerinin etkileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Deseni

Bilişim Teknolojileri dersi altıncı sınıf öğretim programındaki "Etik ve Güvenlik" ünitesinde yer alan "Etik Değerler", "Dijital Vatandaşlık" ve "Gizlilik ve Güvenlik" konularının öğretiminde kullanılan dijital eğitsel oyun yazılımı tekniğinin, öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel yöntem uygulanmıştır.

Nicel araştırma yöntemi, pozitif bilim anlayışına dayanarak gerçeklerin mantıksal ve matematiksel temellere dayandığını kabul eder. Bu yöntemde, olgular gözlemlenebilir ve ölçülebilir somut gerçeklikler olarak değerlendirilir. Deneysel araştırma, bir deneyin planlanması ve kontrol altında tutularak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini inceleme sürecidir. Yarı deneysel araştırmalar ise, katılımcıların rastgele atanmadığı durumlarda uygulanan bir deneysel araştırma türüdür (Sönmez & Alacapınar, 2019).

Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılan çalışma için 4 haftalık bir deneysel süreç uygulanmış ve gerekli veriler toplanmıştır. Kontrol gruplu ön ve son test modeli, grupların doğal koşullarla deney ve kontrol gruplarına ayrıldığı bir yöntemdir. Bu modelde, gruplar özel bir seçim yapılmadan, mevcut kurumlar veya doğal koşullarla belirlenir; şansa dayalı bir atama söz konusu değildir. Öncelikle tüm gruplara aynı anda başlangıç (ön test) testi uygulanır. Deney grubuna deney süreci uygulanırken, kontrol grubuna bu süreç uygulanmaz. Sürecin sonunda, her iki gruba da aynı test, son test amacıyla yapılır. Ardından, her grubun başlangıç ve son testleri arasındaki farklar hesaplanır ve analiz edilir (Sönmez & Alacapınar, 2019).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde yer alan Şehit Birkan Gündüz Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ortaokul 6. sınıf seviyesinde yer alan iki şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş ve uygulama bu sınıflar üzerinde yürütülmüştür. Okulun seçimi, araştırmanın uygulanabilirliği açısından gerekli teknik altyapıya sahip olması, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin aktif olarak işlenmesi ve

araştırma kapsamındaki eğitim müdahalesine uygunluk kriterlerine göre yapılmıştır. Çalışmada, basit seçkisiz (random) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Basit seçkisiz örnekleme, evren içindeki her bireyin eşit seçilme şansına sahip olduğu, dolayısıyla örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu bir yöntemdir (Sönmez & Alacapınar, 2019). Bu yöntemin tercih edilme sebebi, çalışma gruplarının önceden belirlenmiş herhangi bir kriter olmaksızın rastgele atanmasını sağlamaktır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları

Grup	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	20	60,6	9	27,3
Erkek	13	39,4	24	72,7
Toplam	33	100	33	100

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgilere ek olarak, başarı testi ve dijital eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Bilişimde Etik Değerler Başarı Testi

Araştırma kapsamında kullanılan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi için araştırma kapsamında sınırlılıklarda da ifade edilen “Etik ve Güvenlik” ünitesi seçilmiştir. Bu konuya yönelik madde analizi geliştirme süreçleri takip edilmiştir. Çoktan seçmeli maddeler şeklinde geliştirilen ölçme aracı için madde yazımı, uzman görüşü alma, madde güçlüğü, ayırtıcılık gücü, geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır (Akbulut & Çepni, 2013). Ders kitapları ve diğer kaynaklar gözden geçirilerek kazanımlara yönelik 41 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu çoktan seçmeli soruların (4 seçenekli) kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında çalışan 2 öğretim üyesi, yüksek lisans yapan 2 öğrenci ve Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev yapan 2 öğretmenden oluşan toplam 6 uzmandan geri bildirim alınmıştır. Uzmanlar, 41 sorudan 2’sinin düzeltilmesini önermiş ve 1 sorunun çıkarılmasına karar vermiştir.

Bilişim Teknolojileri dersinin Etik ve Güvenlik ünitesi için hazırlanan başarı testinin geliştirilme aşamasında, öncelikle ünite içerisindeki tüm kazanımlar detaylı olarak incelenmiş ve bu kazanımların testte yer alması sağlanmıştır. İlgili kazanımlar, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Başarı testine ilişkin belirtke tablosu*

Ünite	Kazanım	Soru Numarası
BT.5.2.1. Etik Değerler	BT.5.2.1.1. Etik ve bilişim etiği ile ilgili temel kavramları açıklar.	1, 6, 7, 8
BT.5.2.1. Etik Değerler	BT.5.2.1.2. Bilişim teknolojileri ile İnterneti kullanma ve yönetme sürecinde etik ilkelere uymanın önemini açıklar.	2, 3, 5, 11, 27, 30
BT.5.2.1. Etik Değerler	BT.5.2.1.3. Çevrimiçi ortamda başkalarının haklarına saygı duyar.	10, 14, 20, 24, 28, 32
BT.5.2.1. Etik Değerler	BT.5.2.1.4. Etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumları fark eder.	4, 9, 13, 18, 29, 31
BT.5.2.2. Dijital Vatandaşlık	BT.5.2.2.1. Dijital vatandaşlık uygulamalarının kullanım amaçlarını ve önemini kavrar.	33, 34, 36, 37
BT.5.2.2. Dijital Vatandaşlık	BT.5.2.2.2. Dijital kimliklerin gerçeği yansıtmayabileceğini fark eder.	12, 22, 33, 36
BT.5.2.2. Dijital Vatandaşlık	BT.5.2.2.3. Dijital paylaşımların kalıcı olduğunu ve kendisinden geride izler bıraktığını fark eder.	15, 26, 34, 37
BT.5.2.3. Gizlilik ve Güvenlik	BT.5.2.3.1. Gizlilik açısından önemli olan bileşenleri belirler.	17, 19, 21, 35, 38
BT.5.2.3. Gizlilik ve Güvenlik	BT.5.2.3.2. Gizli kalması gereken bilgi ile paylaşılabilecek bilgiyi ayırt eder.	16, 23, 25, 39, 40

Geliştirilen bir testin uygulanabilirliği konusunda ihtiyaç duyulan analizlerden birisi de güvenilirliktir. Bir araştırma aracının, farklı zamanlarda aynı koşullar altında benzer sonuçlar elde etme durumunu ifade eder. Güvenirlik, bir ölçme aracının zaman içerisinde tutarlı ve benzer sonuçlar verebilme yeteneği olarak tanımlanır ve bilimsel çalışmaların temel gerekliliklerinden biridir. Bu, bir ölçme aracının farklı zamanlarda uygulandığında aynı ya da çok yakın sonuçlar üretmesi gerektiğini ifade eder, böylece çalışmanın güvenilirliği garanti altına alınır (Bedir Erişti vd., 2013).

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı, Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde yer alan Şehit Birkan Gündüz Ortaokulu'nda Bilişim Teknolojileri dersini alan toplam 186 (7. ve 8. sınıf) öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen yanıtların güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar, Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3*Başarı testi güvenilirlik analiz sonuçları*

Testin aritmetik ortalama değeri	32,55
Testin standart sapması	6,63
Testin varyansı	43,95
KR-20 değeri	0,884

Tablo 3'te görüldüğü üzere, başarı testine ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayısı KR-20 değeri 0,884 olarak bulunmuştur. Bu yüksek değer, ölçme aracının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. KR-20 değeri, bir ölçme aracının güvenilirlik düzeyini belirlemede önemli bir rol oynar. Güvenirlik düzeyi belirli bir standardın altında olan maddeler, bu yöntemle tespit edilip ölçme aracından çıkarılabilir. Bu yaklaşımın temel amacı, ölçme aracının iç tutarlılığını ve homojenliğini artırmaktır. Katsayı değeri 1.00'a yaklaştıkça, ölçme aracının daha homojen olduğu ve belirli bir yeteneği daha net bir şekilde ölçtüğü anlaşılır. Ancak, 0.50'nin altındaki katsayılarla belirlenen maddeler, güvenilirlikten yoksun kabul edilir ve genellikle ölçme aracından çıkarılarak, aracın genel güvenilirliğini ve doğruluğunu artırma hedeflenir (Bedir Erişti vd., 2013).

Başarı testinin güvenilirliği, iç tutarlılık analizi kapsamında eş değer yarılar yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu yöntem, test maddelerinin iki eşit parçaya bölünerek her bir yarının korelasyonunun hesaplanması esasına dayanır ve testin istikrarlı ölçüm yapma gücünü belirlemeye yardımcı olur (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışmada kullanılan başarı testinin yüksek güvenilirlik katsayısı, testin tutarlı sonuçlar verdiğini ve güvenilir bir ölçüm sağladığını göstermektedir.

Başarı testi geliştirirken geçerlilik analizi, testin amaçlanan kavramları veya becerileri ne ölçüde doğru bir şekilde ölçtüğünü değerlendiren kritik bir süreçtir. Bir testin gerçekten ölçmek istediği şeyi ölçüp ölçmediğini belirler. Geçerlik, bir ölçme aracının hedeflenen özelliği doğru ve tam olarak ölçebilme kapasitesidir. Başarı testlerinde geçerliği belirlemek amacıyla kullanılabilecek iki önemli istatistik değer madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleridir. Bu değerler, test maddelerinin ne kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin başarı düzeylerini ne kadar doğru bir şekilde yansıttığını gösterir (Büyüköztürk vd., 2017).

Bir testin maddesine verilen alt ve üst %27'lik dilimlerdeki bireyler için doğru cevapların sayısının ilgili maddeyi cevaplayan tüm bireylerin sayısına oranı madde güçlük derecesini (p) ifade ederken $p = (\text{Üst \%27'lik grupta soruyu doğru cevaplayanların sayısı} + \text{alt \%27'lik grupta soruyu doğru cevaplayanların sayısı} / 2N)$, madde ayırt ediciliği (r) ise maddelerin bilen bilmeyen öğrencileri ayırt etme gücü şeklinde tanımlanmaktadır ve $r = (\text{\%27'lik üst gruptaki soruya doğru cevap verenlerin sayısı} - \text{alt \%27'lik gruptaki soruya doğru cevap verenlerin sayısı}) / N$ formülü ile hesaplanmaktadır. Madde güçlük indeksi ile madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak maddelerin yorumlanması için Tablo 4'te verilen değerlendirme kriterleri önerilmektedir (Hasançebi vd., 2020).

Tablo 4

Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indekslerini değerlendirme kriterleri

Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)	Maddenin Atılıp Atılmaması	Maddenin Zorluk Düzeyi
0,770	0,166	Kullanılabilir	Zor
0,740	0,520	Kullanılabilir	Normal
0,813	0,208	Kullanılabilir	Zor
0,994	0.022	Kullanılabilir	Zor

Bu kapsamda 40 madde için güçlük derecesi (p) ve ayırt edicilik değeri (r) Tablo 5'teki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 5

Başarı testi madde güçlük(p) ve ayırt edicilik(r) değerleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)	Maddenin Atılıp Atılmaması	Maddenin Zorluk Düzeyi
m1	0,770	0,166	Kullanılabilir	Zor
m2	0,740	0,520	Kullanılabilir	Normal
m3	0,813	0,208	Kullanılabilir	Zor
m4	0,994	0,022	Kullanılabilir	Zor
m5	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m6	0,646	0,708	Kullanılabilir	Kolay
m7	0,802	0,395	Kullanılabilir	Normal
m8	0,510	0,812	Kullanılabilir	Kolay
m9	0,688	0,166	Kullanılabilir	Zor
m10	0,552	0,895	Kullanılabilir	Kolay
m11	0,896	0,208	Kullanılabilir	Zor
m12	0,667	0,541	Kullanılabilir	Normal
m13	0,948	0,104	Kullanılabilir	Zor
m14	0,625	0,625	Kullanılabilir	Normal
m15	0,688	0,416	Kullanılabilir	Normal
m16	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m17	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m18	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m19	0,760	0,479	Kullanılabilir	Normal
m20	0,896	0,208	Kullanılabilir	Zor
m21	0,958	0,083	Kullanılabilir	Zor
m22	0,833	0,208	Kullanılabilir	Zor
m23	0,844	0,062	Kullanılabilir	Zor
m24	0,708	0,583	Kullanılabilir	Normal
m25	0,906	0,187	Kullanılabilir	Zor
m26	0,583	0,583	Kullanılabilir	Normal
m27	0,948	0,104	Kullanılabilir	Zor
m28	0,698	0,604	Kullanılabilir	Normal
m29	0,698	0,604	Kullanılabilir	Normal
m30	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m31	0,760	0,354	Kullanılabilir	Normal
m32	0,792	0,416	Kullanılabilir	Normal
m33	0,896	0,208	Kullanılabilir	Zor
m34	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m35	0,646	0,708	Kullanılabilir	Kolay

m36	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m37	0,688	0,625	Kullanılabilir	Normal
m38	0,844	0,312	Kullanılabilir	Normal
m39	0,792	0,416	Kullanılabilir	Normal
m40	0,594	0,812	Kullanılabilir	Kolay

Tablo 5 incelendiğinde başarı testini oluşturan tüm maddelerin güçlük düzeyinin kullanılabilir olduğu, buna karşın zor, normal ve kolay olmak üzere farklı soruları içerdiği söylenebilir.

Dijital Eğitsel Oyunları Kullanım Ölçeği

Dijital eğitsel oyun yazılımının öğrencilerin ders tutumlarına etkisini incelemek amacıyla, kontrol ve deney gruplu ön ve son test modeli kullanılan araştırmada, (Bonanno & Kommers, 2008) tarafından geliştirilen ve (Sarigöz vd., 2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Eğitsel Oyunları Kullanım Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, dijital eğitsel oyunların öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Toplamda 21 maddeden oluşan ölçek, beşli likert tipi ile derecelendirilmiştir ve maddeler "Hiç Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Tamamen Katılıyorum (5)" seçenekleriyle yanıtlanmaktadır. Ölçeğin kullanımı için araştırmacıdan e-posta yoluyla gerekli izin alınmıştır. Sarigöz vd., (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, alt boyutlar için şu şekildedir: Duygusal Bileşen 0.79, Algılanan Fayda 0.77, Algılanan Kontrol 0.79, Davranışsal Bileşenler 0.80. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı ise 0.82 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği ise 0.88 olarak bulunmuştur. Yapılan Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (AFA ve DFA) sonucunda, ölçeğin dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin dört alt boyutu şunlardır:

1.Duygusal Bileşen (Affective Component): Bireyin oyun öncesinde ve sırasında hissettiği korku, tereddüt ve gerginlik duygularını temsil eder.

2.Algılanan Fayda (Perceived Usefulness): Eğitsel oyunların avantajlarına dair bireyin inançlarından kaynaklanan davranışları içerir.

3.Algılanan Kontrol (Perceived Control): Bireyin teknolojik araçları kullanma becerileri ve bu araçları kullanırken hissettiği kontrol duygusunu tanımlar.

4.Davranışsal Bileşenler (Behavioral Components): Eğitsel oyunları oynama istekliliğini veya isteksizliğini gösteren olumlu davranışları içerir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, Şehit Birkan Gündüz Ortaokulu 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Verilerin toplama süreci, 2024 yılı Mart ayında gerçekleştirilmiştir. Uygulama, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, veriler de araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 18.0 programı kullanılmıştır. Akademik başarı testi, 40 çoktan seçmeli sorudan oluşmakta olup, Dijital Eğitsel Oyunları Kullanma Ölçeği ile birlikte her iki gruba ön ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları, %95 güven seviyesinde ve $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistikler olarak yüzde (%), frekans (f), standart sapma (Ss), minimum (Min), maksimum (Max), aritmetik ortalama ($\bar{x}$), çarpıklık (ÇK) ve basıklık katsayıları (BK) hesaplanmıştır. Ayrıca, varyans homojenliği ve Levene testleri yapılmış ve normallik analizleri $p>0,05$ seviyesinde uygun görülmüştür. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi için parametrik test yöntemleri kullanılmıştır.

Grupların başlangıçta farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu test, bağımsız iki grubun bir değişkenin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanır. Grupların uygulama sonrasında farklılığını belirlemek için ise bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada kullanılan Dijital Eğitsel Oyunları Kullanma Ölçeği, Bonanno ve Kommers (2008) tarafından geliştirilmiş ve Sarıgöz vd., (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 21 maddeden ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve genel Cronbach's Alpha değeri 0,82 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ait Cronbach's Alpha değerleri ise şu şekildedir:

- Duygusal Bileşen 0.79,
- Algılanan Fayda 0.77,
- Algılanan Kontrol 0.79,
- Davranışsal Bileşenler 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Etik Konular

Araştırma, bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 08.12.2023 tarihinde onaylanmıştır (Karar no:2023/552). Araştırma sürecinde ebeveynlerin gönüllü olduklarına ilişkin yazılı onamları alınmıştır.

Bulgular

Bilişim Teknolojileri ve Yazılımı dersinin Etik ve Güvenlik ünitesinin öğretilmesinde dijital eğitsel oyun yazılımı kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu bölümde ön ve son testlerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

1.1. Grupların akademik başarı testi ön-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmanın uygulanması için gruplar kesinleştikten sonra kontrol ve deney gruplarına akademik başarı testi uygulanmıştır. Test sonucunda alınan puanların betimsel istatistikleri ve anlamlılık değeri (p) Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Grupların akademik başarı testi ön-test analiz sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol	Ön test	33	64,85	12,215	64	0,840	0,404
Deney	Ön test	33	62,50	10,421			

Tablo 6'daki verilere göre, deney grubunun akademik başarı testindeki aritmetik ortalaması $\bar{x} = 62,50$, kontrol grubunun ise $\bar{x} = 64,85$ 'tir. İki grubun ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu ve ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t_{(64)}=0,840$, $p=0,404>0,05$). Bu durum, grupların başlangıçta benzer olduğunu ve araştırma etkilerinin daha güvenilir bir şekilde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değeri $p = 0,404$ olarak hesaplanmıştır.

1.2. Kontrol grubunun akademik başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırma kapsamında kontrol grubuna uygulama sürecinin öncesinde ve geleneksel eğitim ile ders işlenmesinin sonrasında akademik başarı testi uygulanmıştır. Test sonucunda alınan puanların betimsel istatistikleri ve anlamlılık değeri (p) Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Kontrol grubunun akademik başarı testi ön-test ve son-test analiz sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{x}$	Ss	Se	Sd	t	p
Kontrol	Ön test	33	64,85	12,215	2,126			
Kontrol	Son test	33	69,83	13,360	2,326	32	-3,326	0,002

Tablo 7'ye göre, kontrol grubunun ön test ortalaması $\bar{x} = 64,85$, son test ortalaması ise $\bar{x} = 69,83$ 'tür. Ön ve son testler arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için p değeri incelenmelidir. P değeri 0,05'ten küçük ($t_{(32)}=-3,326$, $p=0,002<0,05$) olduğu için, kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, kontrol grubunun akademik başarılarının öğrenme sürecinde arttığını göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değeri $p = 0,002$ olarak hesaplanmıştır.

1.3. Deney grubunun akademik başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırma kapsamında, deney grubuna uygulama sürecinin öncesinde ve sonrasında akademik başarı testi uygulanmıştır. Test sonuçlarının betimsel istatistikleri ve anlamlılık değeri (p) Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney grubunun akademik başarı testi ön-test ve son-test analiz sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Se	Sd	t	p
Deney	Ön test	33	62,50	10,421	1,814			
Deney	Son test	33	77,64	11,124	1,936	32	-9,419	0,001

Tablo 8'e göre, deney grubunun ön-test ortalaması $\bar{X} = 62,50$, son-test ortalaması ise $\bar{X} = 77,64$ 'tür. Ön ve son testler arasındaki bu ortalama farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için p değerine bakılmıştır. P değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($t_{(32)} = -9,419$, $p = 0,001 < 0,05$), deney grubunun ön ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, dijital eğitsel oyunların bilişim etiği öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına işaret etmektedir. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değeri $p = 0,001$ olarak hesaplanmıştır.

1.4. Grupların akademik başarı testi son-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırma kapsamında grupların ders işleme süreçlerinin sonrasında akademik başarı testi uygulanmıştır. Test sonucunda alınan puanların betimsel istatistikleri ve anlamlılık değeri (p) Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Grupların akademik başarı testi son-test analiz sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Se	Sd	t	p
Kontrol	Son Test	33	69,83	13,360	2,326	64	-2,578	0,012
Deney	Son Test	33	77,64	11,124	1,936			

Tablo 9'a göre, deney grubunun son-test ortalaması ($\bar{X} = 77,64$) kontrol grubunun son-test ortalamasından ($\bar{X} = 69,83$) daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t ve p değerlerine bakılmıştır. İlgili değerlere göre ($t_{(64)} = -2,578$, $p = 0,012 < 0,05$), deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, dijital eğitsel oyun yazılımının bilişim etiği öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki sağladığını göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değeri $p = 0,012$ olarak hesaplanmıştır.

2. Dijital Eğitsel Oyunları Kullanım Ölçeğine İlişkin Bulgular

Dijital Eğitsel Oyunları Kullanım Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır:

- 1- Davranışsal Bileşenler: Öğrencilerin eğitsel oyunları ne sıklıkla kullandıklarını ve bu oyunları kullanmaya devam etme niyetlerini değerlendiren faktördür. Örnek madde: "Eğitsel dijital oyunları sadece söylendiğinde oynarım."
- 2- Duygusal Bileşen: Eğitsel oyunlara yönelik hissedilen korku, rahatlık veya endişeyi ölçen boyuttur. Örnek madde: "Eğitsel dijital oyunları oynamaktan kaçınıyorum."
- 3- Algılanan Fayda: Eğitsel oyunların öğrenmeye katkısını ve öğrencilerin bu oyunların faydalı olup olmadığına dair görüşlerini belirleyen bileşendir. Örnek madde: "Eğitsel dijital oyunlar, öğrenmek için daha ilginç ve yaratıcı yollar sunar."
- 4- Algılanan Kontrol: Öğrencilerin eğitsel oyunlar üzerindeki kontrol duygularını ve oyun içindeki yeteneklerini ölçen faktördür. Örnek madde: "Eğitsel dijital bir oyunu kullanırken yanımda deneyimli bir kişiye ihtiyaç duyarım."

Ölçek, davranış, duygusal, fayda ve kontrol olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta ve ters madde içermemektedir. Her madde, 1 ile 5 arasında "hiç katılmıyorum," "katılmıyorum," "kararsızım," "katılıyorum," "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplanmaktadır.

2.1. Grupların dijital eğitsel oyunları kullanma ölçeği ön-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmanın uygulanmasında, gruplar belirlendikten sonra, kontrol ve deney gruplarına Dijital Eğitsel Oyunları Kullanım Ölçeği uygulanmıştır. Ölçüm sonuçlarının betimsel istatistikleri ve anlamlılık değeri (p) Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10

Grupların dijital eğitsel oyunları kullanma ölçeği ön-test analiz sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Davranışsal	Kontrol	33	2,87	0,981	64	-0,555	0,581
	Deney	33	3,01	1,052	64		
Duygusal	Kontrol	33	2,64	1,011	64	-0,944	0,349
	Deney	33	2,87	1,023	64		
Fayda	Kontrol	33	3,02	0,425	64	-0,636	0,527
	Deney	33	3,09	0,536	64		
Kontrol	Kontrol	33	2,92	0,897	64	0,424	0,673
	Deney	33	2,83	0,785	64		
Toplam	Kontrol	33	11,44	1,855	64	-0,725	0,471
	Deney	33	11,81	2,201	64		

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubunun dijital eğitsel oyunları kullanım ölçeğinden elde ettiği ortalama ($\bar{x} = 11,44$) ile deney grubunun ortalaması ($\bar{x} = 11,81$) birbirine oldukça yakındır ve aralarında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(64)} = -0,725$, $p = 0,471 > 0,05$). Bu durum, grupların başlangıçta benzer olduğunu ve araştırma etkilerinin daha doğru değerlendirilebileceğini göstermektedir.

2.2. Grupların dijital eğitsel oyunları kullanma ölçeği son-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırma kapsamında, kontrol ve deney gruplarının ders işleme süreçlerinin ardından dijital eğitsel oyunları kullanım ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Bu testten elde edilen değerlerin betimsel istatistikleri ve anlamlılık değeri (p) Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Grupların dijital eğitsel oyunları kullanma ölçeği son-test analiz sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Davranışsal	Kontrol	33	3,19	0,424	64	-1,524	0,132
	Deney	33	3,39	0,609	64		
Duygusal	Kontrol	33	3,12	0,810	64	-3,035	0,003
	Deney	33	3,64	0,585	64		
Fayda	Kontrol	33	3,19	0,505	64	-2,104	0,039
	Deney	33	3,46	0,558	64		
Kontrol	Kontrol	33	3,17	0,547	64	-1,179	0,243
	Deney	33	3,35	0,665	64		
Toplam	Kontrol	33	12,67	1,207	64	-3,983	0,001
	Deney	33	13,84	1,195	64		

Tablo 11'e bakıldığında, dört alt boyuttan sadece "Duygusal Boyut" ve "Fayda Boyutu" için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Duygusal boyut, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(64)}=-3,035$, $p=0,003<0,05$). Benzer şekilde, fayda boyutu da deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur ($t_{(64)}=-2,104$, $p=0,039<0,05$). Ancak "Davranışsal Boyut" ve "Kontrol Boyutu" için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Toplam son test ortalamalarına bakıldığında ise kontrol grubu ($\bar{x} = 12,67$) ile deney grubu ($\bar{x} = 13,84$) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{(64)}=-3,983$, $p=0,001<0,05$).

Duygusal ve fayda boyutlarında, kontrol grubuna kıyasla deney grubunda aritmetik ortalama değerlerinde artış ve anlamlılık puanları incelendiğinde, dijital eğitsel oyunların bilişim etiği öğretiminde öğrencilerin duygusal tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve ilgi düzeylerini artırdığı görülmektedir. Toplam son test puanları arasındaki anlamlı fark ise, dijital eğitsel oyunların bilişim etiği öğretiminde öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

2.3. Deney grubunun dijital eğitsel oyunları kullanma ölçeği ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmanın uygulanması için gruplar belirlendikten sonra, deney grubuna ders süreci başlamadan önce ve ilgili teknik uygulandıktan sonra dijital eğitsel oyunları kullanım ölçeği testi uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen değerlerin betimsel istatistikleri ve anlamlılık değeri (p) Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12*Deney grubunun dijital eğitsel oyunları kullanma ölçeği ön-test son-test analiz sonuçları*

Boyutlar	Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Davranışsal	Ön Test	33	3,01	1,052	32	-1,949	0,060
	Son Test	33	3,39	0,609	32		
Duygusal	Ön Test	33	2,87	1,023	32	-3,768	0,001
	Son Test	33	3,64	0,585	32		
Fayda	Ön Test	33	3,09	0,536	32	-2,836	0,008
	Son Test	33	3,46	0,558	32		
Kontrol	Ön Test	33	2,83	0,785	32	-2,769	0,009
	Son Test	33	3,35	0,665	32		
Toplam	Ön Test	33	11,81	2,201	32	-4,959	0,001
	Son Test	33	13,84	1,195	32		

Tablo 12 incelendiğinde;

- **Davranış boyutu** ön ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(32)}=-1,949$, $p=0,060>0.05$). Bu, dijital eğitsel oyunların davranışsal bileşenler üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını gösterir.
- **Duygusal boyut** ön ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(32)}=-3,768$, $p=0,001<0.05$). Bu, dijital eğitsel oyunların öğrencilerin duygusal tutumlarında olumlu bir değişiklik yarattığını gösterir.
- **Fayda boyutu** ön ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(32)}=-2,836$, $p=0,008<0.05$). Bu sonuç, dijital eğitsel oyunların öğrencilerin fayda algıları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.
- **Kontrol boyutu** ön ve son test değerleri arasında da anlamlı bir fark vardır ($t_{(32)}=-2,769$, $p=0,009<0.05$). Dijital eğitsel oyunların, öğrencilerin kontrol algısında olumlu bir değişiklik oluşturduğu anlaşılmaktadır.
- **Toplam** ön ve son test değerleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(32)}=-4,959$, $p=0,001<0.05$). Bu, dijital eğitsel oyunların deney grubu öğrencilerinin genel tutumları üzerinde önemli bir olumlu etki yarattığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul 6. sınıf BTY dersinde Etik ve Güvenlik ünitesinin öğretiminde dijital eğitsel oyun yazılımının etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, dijital eğitsel oyun yazılımı ile desteklenmiş öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grupları başlangıçta benzer seviyede olmalarına rağmen, dijital eğitsel oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, dijital eğitsel oyunların bilişim etiği öğretiminde etkili bir araç olabileceğini desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, dijital eğitsel oyun yazılımının öğrencilerin ders tutumlarına olan etkisidir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin dijital eğitsel oyunlara karşı duygusal tepkilerinde ve algılanan fayda düzeylerinde olumlu değişiklikler yaşandığını göstermektedir. Dijital eğitsel oyunların öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına ve bilişim

etiği ilkelerini içselleştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin oyun üzerindeki kontrol algısı ve dijital eğitsel oyunları kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma dijital eğitsel oyunlarla desteklenen öğretim yöntemlerinin bilişim etiği öğretiminde akademik başarıyı artırmada ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, dijital eğitsel oyunların özellikle soyut kavramların öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ve gelecekte farklı derslerde de uygulanabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, dijital eğitsel oyun yazılımı ile desteklenmiş öğretim yöntemi uygulanan deney grubu ile sadece mevcut öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubunun akademik başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bu sonuç, daha önce yapılan oyun temelli çalışmalarda eğitsel oyunların ders başarısı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalar, eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarına önemli ölçüde katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Çakır, 2022; Dadaylı, 2020; Dumlu Güler, 2011; Eyiç, 2022; Gürbüz, 2019; Karayılan Tunç, 2019; Kaynar, 2020; Keskin, 2022; Tarhan, 2019; Tural Sönmez, 2012; Türkan, 2019).

Tarhan (2019) çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerine etik ve güvenlik ünitesinde ters-yüz öğrenme ve oyunlaştırma yöntemleri uygulamış ve bu yöntemlerle eğitim verilen deney grubunun, geleneksel yöntemlerle eğitim gören kontrol grubuna kıyasla daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur.

Dadaylı (2020) çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerine "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesinde eğitsel oyunlar kullanılarak öğretim uygulanmıştır. Araştırmada, çeşitli oyunlar kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, deney grubunun akademik başarıları ve bilimsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubunun akademik başarılarında anlamlı bir artış sağladığını ve öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Eğitsel oyunların ders başarısını etkileyip etkilemediğine dair bazı çalışmalar olumsuz sonuçlar bildirmiştir (Öz, 2023; Ural, 2009; Yiğit, 2007). Bu çalışmalar incelendiğinde, eğitsel oyunların ders başarısını anlamlı şekilde etkilememesinin nedenleri arasında şunlar yer alabilir: oyunların eğlence odaklı olması, akademik içeriğe yeterince odaklanılmaması, uygulama süresi ve alanının sınırlı tutulması, eğitici yönlerinin bilgi edinme açısından yetersiz kalması, sunulan materyallerin kalitesizliği, ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin gerçek potansiyelini yansıtamaması veya soruların zorluk seviyesi gibi faktörler etkili olabilir.

Bu durumu destekleyen araştırmalar arasında Öz (2023) tarafından yapılan çalışma da bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde oyunlaştırmanın ortaokul öğrencilerinin başarı, motivasyon ve öz düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Analizler sonucunda, oyunlaştırma öğelerinin öğrencilerin akademik performansına tam olarak yansımadağı belirtilmiştir.

Bir diğer çalışmada bilgisayar tabanlı eğitici oyunların eğlendirici ve motive edici unsurlarının akademik başarı ve motivasyona etkisi araştırılmıştır (Ural, 2009). İlgili çalışmada eğitsel bilgisayar oyunlarının bu özelliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu sonucun sebepleri arasında, oyunların bilgi edinme sürecini

doğrudan desteklememesi ve öğretim hedeflerine ulaşmada yeterince yapılandırılmamış olmaları gibi faktörler öne sürülmüştür.

Wang ve Zheng (2021) tarafından yapılan çalışmada, oyun temelli öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi öğrenme ve öz-yeterlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada dijital ve dijital olmayan oyun tabanlı öğrenme yöntemleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, öğrenme performansı açısından dijital ve dijital olmayan oyun grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, ancak dijital oyun grubunun öz-yeterlik açısından daha yüksek puan aldığını göstermiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmasının nedenlerinden biri, dijital eğitsel oyun yazılımının ilgi çekici ve etkileşimli uygulama sürecinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin süreçten keyif alması, öğrenme deneyimini daha verimli hale getirerek etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Annetta, 2008).

Araştırma kapsamında, kontrol ve deney gruplarının dijital eğitsel oyunları kullanım ölçeği toplam son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak ölçeğin dört alt boyutunu ayrı ayrı incelediğimizde, sadece “Davranışsal Boyut” ile “Kontrol Boyut” arasında son test değerlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Diğer boyutlarda, deney grubunun lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına göre alt boyutlar bazında yapılan analizler şu şekilde özetlenebilir:

- **Davranışsal Boyut:** Öğrencilerin dijital eğitsel oyunları kullanma eğilimlerini, kullanım sıklıklarını ve bu oyunları gelecekte kullanmaya devam etme niyetlerini ölçer. Davranışsal boyut açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.
- **Duygusal Boyut:** Öğrencilerin dijital eğitsel oyunlara karşı hissettikleri duygusal tepkileri ve oyun oynarken kendilerini ne kadar rahat hissettiklerini değerlendirir. Bu boyut bazında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- **Algılanan Fayda Boyutu:** Öğrencilerin dijital eğitsel oyunların bilişim etiği konusundaki öğrenmelerine katkıda bulunup bulunmadığını ve konuyu anlamalarını kolaylaştırmada ne kadar etkili olduğunu değerlendirir. Algılanan fayda boyutu açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- **Kontrol Boyutu:** Öğrencilerin dijital eğitsel oyunlar üzerindeki kontrol duygusunu ve oyun içindeki görevleri tamamlayabilme yeteneklerini ölçer. Kontrol boyutu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Boyutların tanımlarından yola çıkarak öğrenciler bilişim etiği öğretiminde dijital eğitsel oyun yazılımı kullanımı ile derse karşı ilgilerinin arttığını ve eğlenceli bir zaman geçirdiklerini duygusal boyuttaki anlamlı değişiklik ile anlarken; algılanan fayda boyutundaki anlamlı farklılık ile akademik başarıya olumlu etki ettiği çıkarımında bulunulabilir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının olduğu evrende tespit edilirken, analizi sadece deney grubu üzerindeki son test değerleri olarak kısıtladığımızda dört alt boyuttan “Davranışsal Boyut” dışındaki diğer boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilebilir. Genel olarak dijital eğitsel oyunları kullanım ölçeğinin deney grubunda anlamlı olumlu farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu bulguyu destekleyen ve benzer sonuçlar elde eden birçok önceki çalışma mevcuttur (Can, 2010; Gürbüz, 2019; Kaynar, 2020; Öz, 2023; Türkan, 2019). Gürbüz (2019), çalışmasında, eğitsel

oyunların fen eğitiminde öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 71 öğrenci katılmış ve deney grubuna uygulanan eğitsel oyunların, kontrol grubuna göre ders tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Can (2010) çalışmasında, oyun temelli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve fen dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, oyun temelli öğretimin hem akademik başarıyı hem de fen dersine yönelik olumlu tutumu anlamlı şekilde artırdığı bulunmuştur. Geleneksel öğretim yöntemleri ise sadece akademik başarıyı artırmış, ancak tutum üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır.

Eğitsel oyunların öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı etki oluşturmayan çalışmalar da mevcuttur (Çankaya & Karamete, 2008; M. Şahin, 2015; Türkmen, 2017; Yıldız, 2022). Şahin (2015), yüksek lisans tezinde oyun temelli öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada, "Besinler ve İçerikleri" konusunun ders planı oyunlaştırılarak dijital eğitim oyunları kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 bahar döneminde İstanbul Sultangazi'de bir devlet okulunda gerçekleştirilmiş olup, 25 öğrenciden oluşan deney grubu ve 28 öğrenciden oluşan kontrol grubuyla yapılmıştır. SPSS programı kullanılarak analiz edilen verilerde, deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı, tutum ve kalıcılık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çankaya ve Karamete, (2008) tarafından yapılan çalışmada, oran-orantı konusuyla ilgili eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada "Orantılı Tetris" ve "Orantılı Palyaço" oyunları kullanılmıştır. Sonuçlar, eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik yaratmadığını göstermiştir. Türkmen (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, beşinci sınıf matematik dersi "Kesirler" ünitesinde oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oyunları kullanılarak yapılan çalışmada, 50 öğrenci deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenme ortamları, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Sonuçlar, oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir; ancak bu etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öneriler

1. Bu çalışma dijital eğitsel oyun yazılımının, öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerinde etkisinin BTY dersi "etik ve güvenlik" ünitesi bazında araştırılan ve her iki durum için de anlamlı farklılık oluşturduğunun sonucuna varılan bir çalışmadır. Fakat mevcut çalışma Diyarbakır ilinde Şehit Birkan Gündüz Ortaokulunda 6. sınıflardan seçilen 2 şube toplam 66 öğrenci ile sınırlıdır. Farklı bölgelerde, örneklemin genişletilmiş olduğu bir çalışmanın yapılması sonuçların genellenebilirliğini arttıracak ve literatüre katkı sağlayacaktır.
2. Çalışmanın örneklem seviyesinin 4. veya 5. Sınıf öğrencilerinden oluşması farklı sonuçlar oluşturabilir.
3. Araştırma için örneklem seçilirken, eğitsel dijital oyunların uygulanabilmesi için gerekli olan ortamların (bilgisayar laboratuvarları, internet bağlantısı) sağlanması, çalışmanın daha güvenilir ve tutarlı bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır.

4. Dijital Eğitsel oyun yazılımının öğrencilerin tutumları üzerinde yapılan çalışmalarda nicel araştırma yönteminin yanında nitel araştırma yönteminin de kullanılması özellikle derse karşı tutum üzerinde daha etkili ve anlamlı sonuçlar sunabilir.
5. Etik ve güvenlik ünitesinin kazanımları detaylı incelenerek daha kapsamlı ve çerçevesi geniş çeşitli eğitsel oyun yazılımlarının hazırlanması sonuçların kararlılığını daha çok güçlendirebilir.
6. Literatür incelendiğinde, etik ve güvenlik konuları üzerine yapılan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar, literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.
7. Gelecekteki araştırmalar, dijital eğitsel oyunların uzun dönemli etkilerini incelemek için tasarlanmalıdır.
8. Dijital eğitsel oyunların farklı eğitim yaklaşımları ile karşılaştırıldığı çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir parçasıdır ve ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanmıştır. İkinci yazar, çalışmanın tüm aşamalarında rehberlik etmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın hazırlanması, uygulanması, veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Adams, C., Pente, P., Lerner, G., & Rockwell, G. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100131.
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir?: İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18–44.
- Alkan, C. (2019). *Eğitim Teknolojisi*.
- Apan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74–102.
- Annetta, L. A. (2008). Video Games In Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. *Theory into Practice*, 47(3), 229–239. <https://doi.org/10.1080/00405840802153940>
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105–122.
- Bedir Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., & Akbulut, Y. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. In K. A. Aşım (Ed.), *Nobel Yayınları* (1. Baskı).
- Birişçi, S., & Metin, M. (2009). *Fen Konularına Yönelik Web Sayfası Hazırlama Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Teknolojisini Kullanabilme Becerilerini Nasıl Etkiler ?* 3(2), 74–93.
- Bonanno, P., & Kommers, P. A. M. (2008). Exploring The Influence Of Gender And Gaming Competence On Attitudes Towards Using Instructional Games. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 97–109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00732.x>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, September 2019. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Çakır, A. (2022). Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Beş Duyumuz Ünitesine Yönelik Geliştirilen Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Can, İ. (2010). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretiminde Oyunlarla Fen Öğretiminin “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” Ünitesi İçin 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı ve Tutumuna Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 146.
- Çangır, M., Güner, A., & Güner, Z. (2021). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği). *International Academic Social Resources Journal*, 6(22), 186–197.
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 4(2), 13.
- Dadaylı, G. (2020). Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel Oyun Tekniğinin Kullanılmasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi. *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, 1–91.
- Dumlu Güler, T. (2011). 6.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersindeki “Hücre ve Organelleri” Konusunun Eğitsel Oyun Yöntemiyle Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi*, 2011, 101.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 23(23).
- Eyinc, A. (2022). Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine Ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 1–120.
- Gürbüz, Ö. (2019). Eğitsel Oyun Etkinliklerinin Fen Eğitiminde Akademik Başarı, Tutum Ve Motivasyon Üzerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, 102.

- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10, 224–240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Karayılan Tunç, M. (2019). Oyunlaştırma Unsurlarının Fen Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi: “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” Ünitesi. *Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 91.
- Kaynar, B. (2020). *Eğitsel ve Dijital Oyun Tabanlı Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Tutum ve Kalıcılığına Etkisi*. 2020, 114 S. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Keser, H., & Çakır, H. (2009). Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanmış Olan Bilgisayar Destekli Trafik Eğitimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 835–848.
- Keskin, A. A. (2022). Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler Dersinin Akademik Başarıya Etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, 85.
- Öz, D. B. (2023). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Oyunlaştırmanın Ortaokul Öğrencilerinin Başarı, Motivasyon ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 1–258.
- Şahin, İ. (2003). Küreselleşme Dijital Teknoloji ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26130/275240>
- Şahin, M. (2015). Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 131.
- Sarıgöz, O., Bolat, Y., & Alkan, S. (2018). Digital Educational Game Usage Scale : Adapting to Turkish , Validity and Digital Educational Game Usage Scale : Adapting to Turkish , Validity and Reliability Study. *World Journal of Education*, 8(1925–0746). <https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p130>
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde Dijital Oyunlar ve Oyun ile Öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117–140.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Tarhan, G. F. (2019). Beşinci Sınıf Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersi Etik Ve Güvenlik Ünitesinin Ters-Yüz Öğrenme Ve Oyunlaştırma Yaklaşımları İle Öğretimi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, 103.
- Tural Sönmez, M. (2012). 6. Sınıf Matematik Desrlerinde Web Üzerinden Sunulan Eğitsel Matematik Oyunlarının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 142.
- Türkan, A. (2019). Oyunlaştırma Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Motivasyon ve Tutumlarına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 98.
- Türkmen, G. P. (2017). Oyunlaştırma Yöntemiyle Öğrenmenin Öğrencilerin Matematik Başarılarına ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 100.
- Ural, M. N. (2009). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Eğlendirici ve Motive Edici Özelliklerinin Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 258.
- Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using Game-Based Learning to Support Learning Science: A Study with Middle School Students. *Asia-Pacific Education Researcher*, 10. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00523-z>
- Yiğit, A. (2007). İlköğretim 2. Sınıf Seviyesinde Bilgisayar Destekli Eğitici MAtematik Oyunlarının Başarıya ve Kalıcılığına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 87.
- Yıldız, S. E. (2022). Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum Ve Motivasyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 110.

Extended Abstract

Introduction

It is often a challenging process for middle school students to learn abstract and complex concepts. Innovative methods and techniques are required for such concepts to be understood and become permanent. Educational games facilitate learning by providing students with the opportunity to experience complex concepts in a concrete way. In game-based learning, students are actively involved in the process and improve their learning processes by quickly correcting their mistakes through feedback. This interactive structure helps students remember and learn complex events and concepts more easily. The motivating and interactive nature of digital games attracts students' attention and enables them to participate more actively in the learning process (Savaş et al., 2021). In a teaching process planned with educational games, students actively participate in the process. This active participation facilitates learning and increases the permanence of knowledge. Educational games support the achievement of targeted gains in the learning process. Educational games can help students gain research and problem-solving skills in the teaching process (Türkan, 2019). On the other hand, Adams, Pente, Lemermeyer, and Rockwell (2023) emphasized that informatics ethics is a widespread problem and that it is important to raise awareness in children at an early age in order to resolve this problem. They also mentioned the difficulty of teaching informatics ethics to children at the K-12 level and stated that scenario-based applications can be used in this regard (Adam et al., 2023). The problem of the research was whether educational games could provide a solution to a subject such as informatics ethics at the secondary school level, where unethical practices are common in practice. In this respect, the use of educational games in teaching the "Ethical Values" unit in the ICT course was considered important and researched, considering that it would positively affect students' academic success and attitudes towards the course.

Method

The research is a quantitative study, and a pre-test-post-test control group quasi-experimental research model was used in the study. The application was carried out in 2 branches of the 6th grade of Şehit Birkan Gündüz Secondary School located in the Bağlar district of Diyarbakır province in the 2023-2024 academic year. There are a total of 66 students in the branches as experimental and control groups. The simple random sampling method was used when selecting the groups. In addition to personal information, achievement test and attitude scale towards digital educational games were used as data collection tools. In addition to descriptive statistics, dependent and independent t-tests were used in the analysis of the data.

Findings

A significant difference was found as a result of comparing the academic achievement test post-test scores of the control and experimental groups. In other words, it is understood that the educational game software is effective in terms of academic achievement scores in teaching the ethics and security unit. It is also understood that the educational game software is effective in terms of digital educational game usage scale scores in teaching the ethics and security unit. In other words, the digital game used has also had an impact on students in terms of using educational games in the future.

Conclusion and Discussion

In the study, a significant difference was found between the academic achievement test post-test scores of the experimental group, which was applied the teaching method supported by educational game software, and the control group, which was applied only the current teaching method. This result is similar to previous game-based studies emphasizing the positive effects of educational games on course success. These studies reveal that educational games contribute significantly to students' academic success (Çakır, 2022; Dadaylı, 2020; Dumlu Güler, 2011; Eyiñ, 2022; Gürbüz, 2019; Karayılan Tunç, 2019; Kaynar, 2020; Keskin, 2022; Tarhan, 2019; Tural Sönmez, 2012; Türkan, 2019). Some studies have reported negative results on whether educational games affect course success. When these studies are examined, the reasons why educational games do not significantly affect course success may be factors such as the fact that the games are entertainment-oriented, the application time and area are limited, the educational aspects are insufficient in terms of gaining information, the poor quality of the materials presented, the measurement and evaluation tools not reflecting the real potential of the students, or the difficulty level of the questions (Öz, 2023; Ural, 2009; Yiğit, 2007). In general, it has been stated that the scale of using digital educational games showed a significant positive difference in the experimental group. There are many previous studies that support this finding and obtain similar results (Can, 2010; Gürbüz, 2019; Kaynar, 2020; Öz, 2023; Türkan, 2019). Gürbüz (2019) investigated the effects of educational games on students' academic success, motivation, and attitudes in science education in his study. 71 students participated in the study and it was found that the educational games applied to the experimental group positively affected course attitudes compared to the control group. Can (2010) examined the effects of game-based teaching on the academic success and attitudes of 8th grade students towards science. As a result of the research, it was found that game-based teaching significantly increased both academic success and positive attitudes towards science. Traditional teaching methods only increased academic success but did not have a significant effect on attitude. In this respect, reasons such as the quality of the games, the type of content, and the duration of application may have differentiated the use of educational games.

Contribution Rate of the Researchers

This study is a part of the first author's master's thesis and was completed under the supervision of the second author. The second author provided guidance throughout all stages of the study.

Statement of Conflict of Interest

We declare that there is no conflict of interest in the preparation, implementation, data collection, interpretation of the results and writing of the article.



DOI: 10.18039/ajesi.1603576

New Horizons in Social Studies Education with Mixed Digital Reality¹Çağrı DEMİRTAŞ², Elif ALADAĞ³**Date Submitted:** 18.12.2024 **Date Accepted:** 24.06.2025**Type⁴:** Review**Abstract**

This theoretical study examines the impact of digital transformation on education systems, with a particular focus on Social Studies instruction, and explores the pedagogical contributions of Mixed Digital Reality (MDR) technologies. As digitalization profoundly transforms how individuals access and utilize information, it necessitates a re-evaluation of traditional educational paradigms. Within this context, the significance of the study lies in the potential of MDR technologies to deepen conceptual understanding in Social Studies and to enhance essential student competencies such as historical empathy and cultural awareness. The study adopts a literature-based approach to present a theoretical framework that explains the relationship between MDR technologies and Social Studies education. Definitions, technical perspectives, and example applications from existing scholarship are examined in detail to articulate how these technologies can be employed within educational contexts. The findings indicate that MDR applications support student-centered, personalized, and experience-based learning processes; enhance the retention of learning materials; and facilitate interaction between physical and digital environments. Tools such as 360-degree videos, augmented reality applications, and virtual field trips enable students to reenact historical events and engage with social phenomena in a multidimensional manner. These technologies are proposed to be functional not only in enhancing student learning but also in teacher preparation programs. Mixed reality simulations allow preservice teachers to develop instructional competencies in safe and controlled environments, while also contributing to the formation of their professional identity. However, it is also emphasized that issues such as technological inequality, user safety, and adherence to ethical standards must be carefully addressed. In conclusion, this study demonstrates the transformative potential of MDR technologies in Social Studies instruction and teacher education, and underscores the necessity of multi-dimensional evaluations—pedagogical, technical, and social—for their effective integration. It is recommended that future research empirically validate these theoretical propositions to support the sustainable implementation of MDR in educational settings.

Keywords: Augmented Reality, Mixed Digital Reality, Social Studies Education, Virtual Reality.

Cite: Demirtaş, Ç., & Aladağ, E. (2025). New Horizons in Social Studies Education with Mixed Digital Reality. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 815-828. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1603576>



¹ This article was presented as an oral presentation at the International Symposium on Social Studies Education (USBES) in 2023.

² (Corresponding author) Dr., Aydın Adnan Menderes University, Education Faculty, Social Studies Education Department, Türkiye, cagridemirtass@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7268-6545>

³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Education Faculty, Social Studies Education Department, Türkiye, eladag@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1648-2545>

Introduction

Today, social change and technological progress are bringing about radical transformations in the nature and structure of education systems. This transformation, which affects a wide range of areas from lifestyles to ways of doing business, from social relations to learning processes, reshapes how individuals access and use information. In particular, the use of digital tools in education has made information acquisition processes more personalised, flexible and interactive, making it necessary to review the traditional understanding of education.

In light of these developments, the use of educational technologies and their integration into education has gained importance. In particular, innovative technologies such as mixed digital reality, augmented reality and virtual reality redefine the traditional classroom environment and make learning experiences multidimensional. Mixed digital reality applications contribute to the development of students' ability to make sense of information and transform it into knowledge by providing the opportunity to combine theoretical information with practice. The use of mixed digital reality technologies in education increases the permanence of learning by contributing to the enrichment of learning materials, the development of students' spatial and visual perception skills, and the deepening of conceptual understanding processes.

In this context, the use of Mixed Digital Reality (MDR) technology in education brings a new dimension to education and makes learning experiences versatile. Mixed digital reality supports students' processes of accessing information, making sense of it and developing their skills by providing the interaction of virtual and real worlds. These technologies have the potential to increase the retention of learning by combining the theoretical aspects of information with practical applications. Especially for a discipline such as social studies education, where individuals' ability to understand and analyse social events is developed, MDR technology offers new and enriching learning opportunities.

Purpose

The study focuses on the significance of integrating digitalization and mixed digital reality technologies into social studies education. The impact of digitalization on education will be assessed from pedagogical, social, and cultural perspectives, with particular attention to the evolving roles of students and teachers in this transformation. The primary aim of this research is to emphasize the necessity of interactive and experiential learning practices in education driven by advancing technology, thereby providing a framework to guide future studies in this field.

In this context, the study explores the potential opportunities and challenges presented by the digital transformation in education through mixed digital reality applications. It specifically examines the contributions that these technologies can offer to the field of social studies education. By doing so, the research aims to establish a theoretical foundation and offer a comprehensive analysis of how MDR technologies can transform instructional processes within the domain of social studies.

Methodology

This is a theoretical study based on an extensive review of the relevant literature. Throughout the research process, the literature on mixed digital reality (MDR) was thoroughly examined, and definitions pertaining to the theoretical and conceptual frameworks were identified (Girvan, 2018, Milgram & Kishino, 1994, Hayes & Downie, 2024, Aloqaily, Bouachir & Karray, 2023, Rasimah, Ahmad, & Zaman, 2011, Kirkley & Kirkley, 2005, Microsoft, 2025, Fisher & Baird, 2020, Price, 2018, O'Brien & Heafner, 2022, Hanson & Shelton, 2008, MacCallum & Jamieson, 2017, MacCallum & Parsons, 2022, Piro & O'Callaghan, 2018, Aloqaily, Bouachir & Karray, 2023). This analysis involved a comprehensive examination of the literature with the aim of defining the relationship between MDR technologies and social studies education.

The Relationship between Social Studies and Digitalisation

Social studies education is a discipline that aims to help individuals understand and evaluate social events and address them from a comprehensive perspective. Although traditional learning methods have served these goals for many years, transformations in this field have become inevitable as the digitalisation process has accelerated. By examining the digitalisation process in social studies education in depth, it is necessary to examine the pedagogical, social and cultural dimensions of this transformation. In this context, it becomes increasingly important to closely examine the impact of digitalisation on social studies education. Digitalisation is fundamentally changing teaching and learning practices, expanding students' access to information and introducing them to interactive learning experiences. This process transforms not only the integration of technological tools into education, but also the role of educators, curriculum designs and learning goals. This digitalisation process in social studies education represents a turning point in the discipline's efforts to achieve its core purpose of providing students with up-to-date, meaningful information.

It is important to consider the key elements of digitalisation in social studies education and their impact on educational practice. Firstly, the integration of digitalisation into the social studies curriculum and its impact on students' access to information. It is then necessary to focus on how educators are adapting to this transformation, looking at changes in teacher roles and the adaptation of digital tools to classroom activities. It is critical to understand and evaluate the opportunities offered by digitalisation in social studies education and the challenges that this transformation brings and to shape future educational practices.

Pedagogical Transformation: The Contribution of Digitalisation to Social Studies Education

The contributions of digitalisation to social studies education enable students to become not only information consumers but also information producers. Through digital tools and resources, students can research social issues, learn through interactive content and collaborate with other students around the world. This allows social studies to move from being just a subject to becoming an integral part of our daily lives.

As A Concept: Mixed Digital Reality

Mixed digital reality (MDR) is a hybrid technology that combines Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) technologies (Figure 1.).

Virtual Reality is a simulated environment that fulfils the world framework. However, what makes it different from the material or physical world is the types of experiences offered to the user by combining different technical features, especially virtual characters (Girvan, 2018).

Augmented Reality (AR) refers to all situations where the image of a real environment is augmented through virtual (computer-generated) objects (Milgram & Kishino, 1994). AR technology enriches rather than alters the user's perception of reality by superimposing content on the real world. AR devices are equipped with cameras, sensors and displays. These devices may include smartphones and tablets that create mobile AR experiences, or 'wearables' such as smart glasses and headsets. These devices capture the physical world and then integrate digital content (e.g. 3D models, images or videos) into the scene, blending digital and virtual worlds (Hayes & Downie, 2024).

Figure 1.

Mixed Digital Reality Spectrum (Microsoft, 2024)

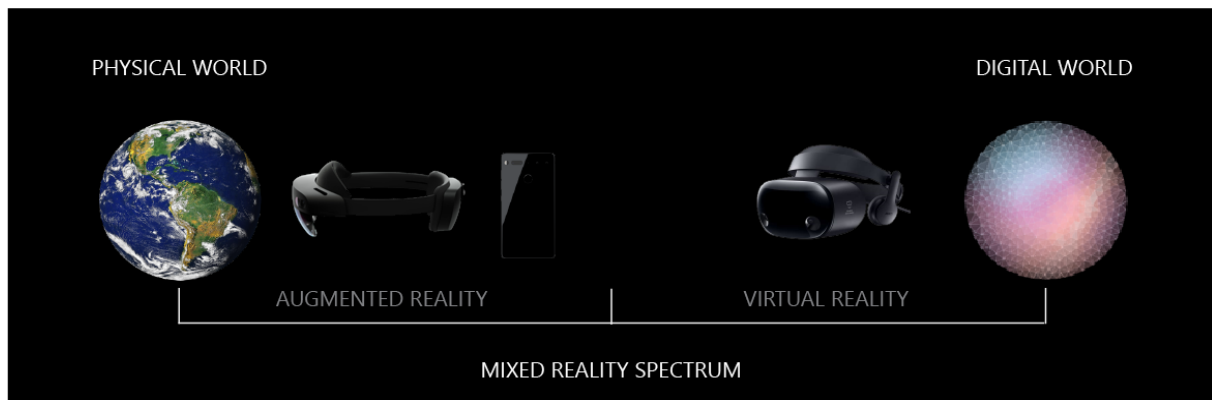
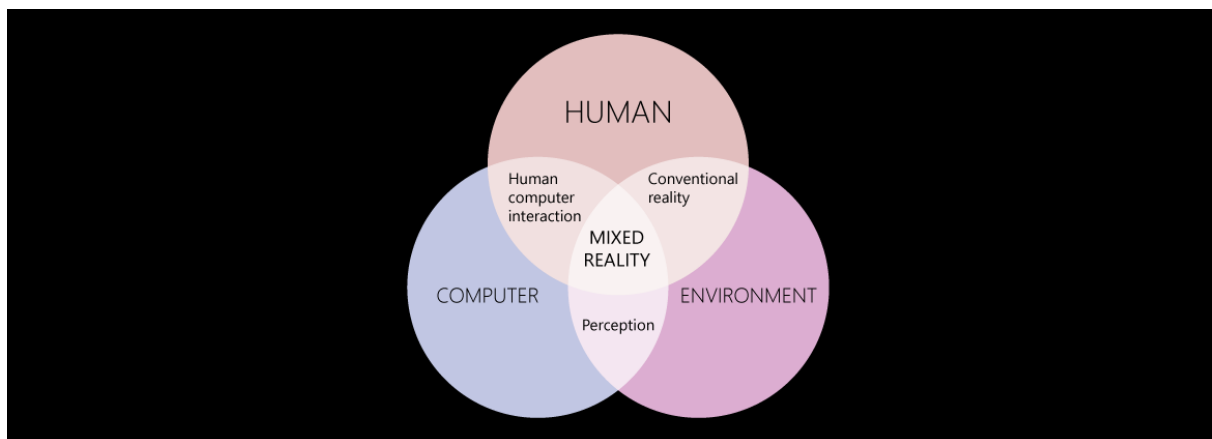


Figure 2.

The interactions between computers, humans, and environments. (Microsoft, 2024)



MDR" refers to a technology concept that combines the real world with digital content. MDR refers to the combination of real and virtual worlds to create a new environment where physical and three-dimensional digital objects coexist and interact in real time (Aloqaily, Bouachir and Karray, 2023), (Figure 3.). MDR offers an "interactive" reality experience where the real world and digital content merge. By combining these two technologies, MDR enables real-world objects and interactive virtual objects to be experienced simultaneously.

The MDR environment is unique because it combines real and virtual objects, is interactive in real time and is recorded in three dimensions. It can support a seamless interaction between real and virtual environments (Rasimah, Ahmad, & Zaman, 2011). These features make the experiences offered by MDR realistic, authentic, engaging and fun (Kirkley & Kirkley, 2005).

Figure 3.

Mixed Digital Reality (Microsoft, 2025)



Users can interact between real world and virtual objects and combine virtual objects with real world objects. For example, a user wearing an MDR goggle can place a virtual object on a table and interact with it, experiencing its physical properties in the real world (Fig. 3. Microsoft, 2025).

Applications and Technologies

Microsoft HoloLens

Microsoft HoloLens is a mixed digital reality headset developed by Microsoft. The first version was released in 2016 and HoloLens 2 was released in 2019. This device combines

augmented reality (AR) and virtual reality (VR) features, allowing users to interact with the real world around them.

Key Features:

- *Mixed Digital Reality*: HoloLens allows the user to see the real world and overlays digital holograms over this physical environment, providing a mixed experience. Thus, the user can interact by combining virtual objects with the physical world.

- *Hands-Free*: This device detects hand gestures, eye movements and voice commands, allowing users to control the device without using their hands.

- *Area Detection*: The device can map the surrounding area so that holograms can be realistically placed in the environment. For example, a virtual object can be placed on a table and kept there.

- *Industrial and Education Applications*: HoloLens has found wide use in fields such as engineering, medicine, architecture, education and industry. In the field of education, it allows students to see complex structures and processes in a three-dimensional environment, making learning more visualised and comprehensible.

Figure 4.

Microsoft HoloLens (Chatgpt, 2024)



Areas of Use

HoloLens

It appeals to a wide range of users and combines complex visuals with the physical world by offering augmented reality-based content. In education, it can help students visualise theoretical information. These devices are impressive solutions that demonstrate the potential of mixed digital reality technology in education and business. For example, augmented and mixed reality technologies provide benefits such as reinforcing previously learned content, enabling real-time access to resources, and mentoring students remotely. San Diego State

University developed a virtual teaching tool where nursing students use HoloLens headsets to observe and treat virtual patients in real-time 3D. These students can also receive expert support instantly, such as recognizing early symptoms of allergic reactions, thus enriching the learning experience with real-world relevance (Fisher & Baird, 2020, Price, 2018).

Mixed digital reality has potential applications for many different fields. In the educational relationship, which is the subject of this study, it can provide students with individualised, interactive and visual learning experiences. It is useful to look at the relationship between MDR and education in depth.

Mixed Digital Reality and Education

Mixed digital reality is a technology that offers various opportunities in the field of education. Some points about the relationship between mixed digital reality and education:

I. *Hands-on Learning*: Mixed digital reality enables students to experience learning hands-on. Students interact with learning materials through virtual overlays in real-world environments. This enables them to understand the practical applications of theoretical information and increases the retention of learning.

II. *Virtual Conversations and Dialogues*: MDR platforms allow learners to have virtual conversations and simulate dialogues with historical figures. This can offer students the opportunity to better understand the thoughts and opinions of historical characters.

III. *Distance Education*: Mixed digital reality can be used more effectively in distance learning environments. Students can have experiences in real-world environments using mixed digital reality tools and interactively access learning materials. This enriches students' distance learning experiences and increases their engagement.

IV. *Advanced Interactivity*: Mixed digital reality technology can be developed to offer more advanced interactive experiences. Learners can manipulate real-world objects, use virtual layers in a more personalised way and access more complex simulations.

V. *Remote Collaboration*: Mixed digital reality can offer more advanced tools for remote collaboration and group work. Students can come together from different geographical locations to work on interactive projects in real-world environments.

VI. *Customised Learning*: Mixed digital reality can be developed to provide students with customised learning experiences. Learning materials and experiences can be personalised, taking into account students' learning styles, interests and abilities.

Relationship Between Social Studies Curriculum and Mixed Digital Reality: Potential and Future

The rapid advancement of digital technologies today marks the beginning of a transformative era for social life and educational processes. Within the context of this digital transformation, social studies education plays a critical role in promoting active participation in social life, enhancing students' abilities to interpret and evaluate social phenomena, raising cultural awareness, strengthening citizenship responsibilities, and internalizing democratic values. The interdisciplinary structure of the curriculum integrates fields such as anthropology,

geography, history, sociology, politics, and economics, aiming to provide students with experiences closely related to their everyday lives.

Mixed Digital Reality (MDR) aligns directly with the core objectives and approaches of the social studies curriculum, offering innovative technologies that complement traditional social studies teaching methods by providing interactive, experiential, and in-depth learning environments. In particular, MDR technologies strongly support goals such as developing historical empathy and chronological thinking skills, experiencing democratic participation processes, and gaining cultural and social awareness. For instance, in history classes, students can vividly experience historical events like World War II through virtual and augmented reality, visit historical sites, and interact in real-time with historical figures. Such experiences allow students to concretize abstract concepts and achieve deeper learning within real-world contexts.

Similarly, in geography and disaster awareness education, MDR technologies enable students to realistically experience natural disasters and the impacts of geographic conditions on human life through virtual environments. This fosters sustainable living awareness and enhances their ability to generate solutions to environmental issues. Students can explore geographic regions using virtual maps and augmented reality elements, analyze disasters as they occur, and engage in cultural interactions.

Furthermore, MDR technologies significantly contribute to social-emotional learning and values education. Experiencing diverse cultural environments and lifestyles directly in virtual reality strengthens students' empathy and social awareness, helping them internalize national and universal values such as tolerance, respect, and responsibility. Thus, social studies education addresses technology not merely as a tool but also in terms of its social and ethical implications, developing students' comprehensive digital competencies (O'Brien & Heafner, 2022).

Key skills highlighted in the social studies curriculum, including democratic participation, active citizenship, and problem-solving regarding societal issues, can be reinforced through interactive and simulated democratic environments created by MDR technologies. Experiencing democratic processes virtually enhances students' active participation awareness.

Digital literacy skills are also directly enhanced by the use of MDR technologies. While utilizing MDR tools, students develop awareness regarding digital safety and privacy, internalizing digital citizenship responsibilities and ethical values required in the digital age.

MDR technologies contribute innovatively to assessment and evaluation processes emphasized in the curriculum. Virtual environments and simulations used to monitor and evaluate students' individual progress provide multidimensional support to teachers' assessment strategies. Additionally, employing MDR in education significantly boosts student motivation, ensuring more effective and lasting learning experiences (Hanson & Shelton, 2008).

In addition to enhancing learning outcomes, Mixed Digital Reality (MDR) significantly contributes to differentiated and personalized instruction. "Recent advances in mobile technology have provided new opportunities for teachers and students to develop their own mixed reality experiences" (MacCallum & Jamieson, 2017). This development presents new openings for social studies education, where students can collaboratively create their own content and independently explore historical, geographical, and cultural phenomena through

digital tools. The accessibility of 360-degree videos, virtual tour software, and location-based augmented applications “provides easy ways for teachers and students to develop their own virtual field trips (VFT)”, making the integration of mixed reality not only innovative but also applicable in a variety of educational settings (MacCallum & Jamieson, 2017). Mixed digital reality can support a range of different learning experiences, depending on how the tools are used to enhance the field trip and which aspects of MR are being engaged with (MacCallum & Parsons, 2022). By promoting learner agency and creativity, MDR increases student motivation and deepens conceptual understanding, especially when learners collaboratively navigate both physical and virtual environments.

Moreover, MDR aligns with the pedagogical emphasis on integrating pre- and post-learning processes. In the context of social studies, the importance of contextualizing field trips before and after the experience is well established in the literature. “VR experiences can be used before or after a field trip for preparation or to support post-trip reflections”, thereby extending the instructional process beyond the physical classroom (MacCallum & Jamieson, 2017). When applied to social studies education, this model enhances reflective learning and enables students to synthesize theoretical content with sensory interaction. Particularly in historical reenactments or civic role-play activities, such a design enables students to internalize knowledge in a more meaningful way. As emphasized in the literature, “mixed reality can support a range of different learning experiences, depending on how the tools are used to enhance the field trip and which aspects of MR are being engaged with” (MacCallum & Jamieson, 2017); this makes it a flexible and effective approach for social studies educators.

In conclusion, Mixed Digital Reality technologies should be viewed as powerful tools enhancing the achievement of objectives and goals within the Social Studies Curriculum, deepening learning processes, and providing students with comprehensive, real-world-related learning experiences.

Mixed Digital Reality: Challenge

Although mixed digital reality is a technology that allows users to interact with digital content by combining it with the physical world, it also has some negative aspects.

Privacy and Security Risks

- Mixed digital reality devices are often equipped with cameras, microphones and sensors. This poses potential privacy and security risks. The continuous data collection of the devices may lead to the collection or monitoring of personal information without the user's consent.

- Furthermore, these devices may be targeted by hackers and users' security may be jeopardised.

Physical and Psychological Effects

- *Eye and brain fatigue*: Mixed digital reality devices can cause eye strain, headaches and even dizziness when used for long periods of time. The constant focusing of the eyes on the screen can be harmful, especially for young users.

- *Distortion of reality perception*: Prolonged use can lead to a sense of disconnection from the real world or difficulty distinguishing between the real and virtual worlds.

- *Risk of addiction:* Mixed digital reality has the potential for addiction, especially in teenagers and young adults, as it can create a strong sense of reality in users. Users may prefer to spend time in the virtual environment instead of making social connections in the real world.

Cost

- Mixed digital reality devices are often costly. Devices such as HoloLens require a significant financial investment in both hardware and software. Therefore, it may not be accessible to many organisations or individuals.

- In addition, the cost of updating or maintaining the technology can be a significant additional cost.

Technical Problems and User Experience

- Since mixed digital reality technologies are still in the development stage, technical problems may occur in the devices. Connection problems, software bugs or hardware failures may negatively affect the user experience.

- The use of mixed digital reality devices can be complex and challenging, especially for new users. Users may require training to use the device effectively.

Impacts on Education and Labour Force

- Mixed digital reality can lead to changes in the workforce in many sectors. Performing some jobs more efficiently with mixed digital reality technologies may cause job loss. Especially low-skill jobs can be automated with the widespread use of technology.

- Excessive use of mixed digital reality applications in the field of education may cause students to move away from traditional learning methods and reduce face-to-face interactions.

Ethical Issues

- Mixed digital reality technologies may also raise some ethical questions. Especially in sensitive areas such as education and health, the use of this technology should remain within ethical boundaries and the consent and safety of users should be considered.

- The risk of manipulation or misleading users in the virtual environment is also an issue that needs to be addressed ethically.

Environmental Impacts

- The production of mixed digital reality technology carries an environmental cost, especially in terms of hardware components. In terms of production and energy consumption, mixed digital reality devices can have negative impacts on the environment. In addition, the continuous introduction of new models may increase the amount of electronic waste.

Although mixed digital reality is innovative and useful in many fields such as education, health and industry, these potential negative effects should be taken into consideration and caution should be exercised in its use. In addition, Azuma et al. (2001) noted that although many research systems have been developed, only a few have progressed beyond laboratory-based prototypes and that social acceptance issues need to be addressed before wider adoption. Although proponents of MR claim many advantages for MDR, it has been noted that further implementation of MDR will require a better understanding of users' perceptions of the technology (Kirkley & Kirkley, 2005).

Conclusion

Mixed digital reality technology is an important tool that has the potential to transform the teaching of social studies. By providing students with interactive, experiential and in-depth learning experiences, social studies can be taught more effectively. MDR enables students to actively engage with course content, develop critical thinking skills and make sense of what is learnt in real-world contexts. By using MDR technology, educators can transfer social studies to students more effectively, enrich the learning experience and increase students' motivation.

Mixed Digital Reality plays an important role in social studies and enriches students' learning experiences. The virtual reality, augmented reality and mixed digital reality technologies offered by MDR combine elements of social studies with the digital world, providing students with a deeper understanding and experience. In addition, MDR supports the core values of social studies, such as the development of cultural awareness and empathy. However, issues such as inequalities in access to technology and technology addiction need to be taken into account and more work needs to be done on how MDR influences the core values of social studies.

Beyond social studies, MDR technologies also provide significant contributions to teacher education. When integrated into preservice teacher training programs, mixed reality simulations create safe and controlled environments where candidates can practice teaching, face classroom challenges, and build professional identity through reflective experiences (Piro & O'Callaghan, 2018).

Future Research Recommendations Based on the Current Study

- **Empirical Validation of Theoretical Propositions**

While this study provides a theoretical foundation for understanding the integration of mixed digital reality (MDR) in social studies education, future research should conduct empirical studies—both qualitative and quantitative—to validate the pedagogical, social, and cultural impacts proposed herein.

- **Design-Based Research in Real-Classroom Contexts**

Experimental and design-based studies should be carried out to implement and refine MDR applications in real educational settings. This would provide valuable insight into the feasibility, effectiveness, and challenges of integrating these technologies into social studies classrooms.

- **Teacher Readiness and Professional Development**

Research should investigate teachers' digital competencies, attitudes, and needs regarding the use of MDR technologies. This will help shape effective professional development programs and support the sustainable integration of technology in social studies education.

- **Ethical and Socio-Cultural Implications**

Studies focusing on the ethical dimensions of using immersive technologies—such as data privacy, identity representation, and cultural sensitivity—are essential to ensure that MDR applications contribute positively to inclusive and equitable education.

- **Integration with Curriculum Standards**

Future research should examine how MDR technologies can be aligned with national or international social studies curriculum standards and learning outcomes to ensure pedagogical coherence.

- **Student-Centered Innovation Studies**

Research emphasizing students' voices—through participatory design, feedback loops, or user-experience studies—can help develop more responsive and impactful MDR learning environments tailored to diverse learner needs.

Declaration of Contribution Rate of Researchers

Both researchers contributed equally to the overall article process.

Statement of Conflict of Interest

There is no declaration of conflict between the researchers.

References

- Aloqaily, M., Bouachir, O., & Karray, F. (2023). Digital twin for healthcare immersive services: Fundamentals, architectures, and open issues. In *Digital twin for healthcare* (pp. 39-71). Academic Press.
- Azuma, R., Yohan, B., Reinhold, B., Steven, F., Simon, J. & Blair, M. (2001). Recent advances in augmented reality. *Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34-47. <http://dx.doi.org/10.1109/38.963459>
- Fisher, M. M., & Baird, D. E. (2020). Humanizing user experience design strategies with NEW technologies: AR, VR, MR, ZOOM, ALLY and AI to support student engagement and retention in higher education. In *International perspectives on the role of technology in humanizing higher education* (pp. 105-129). Emerald Publishing Limited.
- Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*. 66. 10.1007/s11423-018-9577-y.
- Hanson, K. & Shelton, B. E. (2008). Design and development of virtual reality: Analysis of challenges faced by educators. *Educational Technology & Society*, 11(1), 118-131. http://www.ifets.info/journals/11_1/9.pdf
- Hayes, M., & Downie, A. (2024). What is augmented reality? *IBM*. <https://www.ibm.com/topics/augmented-reality> (Accessed: 26 September 2024).
- Kirkley, S. E. & Kirkley, J. R. (2005). Creating next generation blended learning environments using mixed reality, video games and simulations. *TechTrends*, 49(3), 42-53. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02763646>
- MacCallum K. & Jamieson J. (2017, October). Exploring Augmented Reality in Education Viewed Through the Affordance Lens. *Proceedings of the 8th Annual Conference of Computing and Information Technology Education and Research in New Zealand*, 114-120.
- MacCallum, K. & Parsons, D. (2022). Integrating Mobile Mixed Reality to Enhance Learning Before, During, and After Physical Field Trips. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 14(2), 1-11. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.304456>
- Microsoft. (2023). *Mixed reality: Discover*. Microsoft. <https://learn.microsoft.com/tr-tr/windows/mixed-reality/discover/mixed-reality>. Erişim: 11 Kasım 2024.
- Microsoft. (2025). Wie Mixed Reality unsere Arbeitswelt bereichert, <https://news.microsoft.com/de-de/features/wie-mixed-reality-unsere-arbeitswelt-bereichert/>
- Milgram, P., & Kishino, F., (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Trans. Information Systems*. vol. E77-D, no. 12. 1321-1329.

- O'Brien, J., Heafner T., (2022). Technology, Digital Learning, and Social Studies, A Position Statement of National Council for the Social Studies, *National Council for the Social Studies*. <https://www.socialstudies.org/position-statements/technology-digital-learning-and-social-studies>, 11.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- OpenAI. (2024, November 11). *Illustration depicting the use of mixed reality technologies, such as Microsoft HoloLens, for viewing holographic displays of ancient artifacts* [Image]. ChatGPT
- Price, M. (2018). *Making VR learning a reality*. NewsCenter. San Diego State University. Retrieved from https://newscenter.sdsu.edu/sdsu_newscenter/news_story.aspx?sid=77193
- Rasimah, C. M. Y., Ahmad, A., & Zaman, H. B. (2011). Evaluation of user acceptance of mixed reality technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8).
- S. Piro, J., & O'Callaghan, C. (2018). Journeying Towards the Profession: Exploring Liminal Learning within Mixed Reality Simulations. *Action in Teacher Education*, 41(1), 79–95. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1534221>