

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
KUTAHYA DUMLUPINAR UNIVERSITY



**EĞİTİM
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ**

ISSN-2645-9035

**Cilt 7 / Sayı 2
Vol 7 / Number 2**

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

CİLT/VOLUME 7
SAYI/ISSUE 2
E-ISSN: 2645-9035

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Adına

Doç. Dr. Eray ACAR
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Adına

Editör/Editor-in-Chief

Prof. Dr. Baykal BİÇER

Editör Yardımcısı/Associate Editor

Doç. Dr. Hafize ER TÜRKÜRESİN

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Baykal BİÇER (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Özge AYDIN ŞENGÜL (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Beyhan ZABUN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Derya BAŞER (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Hafize ER TÜRKÜRESİN (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ (Aksaray Üniversitesi)
Prof. Dr. Akmatı ALİMBEKOV (Manas Üniversitesi)
Doç. Dr. Guljan QTORBAYEVA (Muhtar Auezov Güney Kazakistan Üniversitesi)
Öğr. Gör. Dr. Kadiyan BOOBEKOVA (Manas Üniversitesi)
Dr. Gulzada ÇARGİNOVA (Kazak Kızlar Pedagoji Üniversitesi)

Dergi Sekretaryası

Arş. Gör. Beyza İNCEÇAM

Dumlupınar Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yayımlanan uluslararası bir dergidir. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri alanındaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları araştırmacılara ulaştırarak, bilginin yayılmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Eğitim Bilimleri alanının tüm dallarında kuram ve uygulamaya katkı sağlayan, Türk eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel bir bakış açısıyla ele alan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren özgün makaleleri ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır.

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31, E-posta: debder@dpu.edu.tr
Web sayfası: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder>

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi/Research Article

1-24

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Ötesi Öğelerle Desteklenerek Hazırlanan Monologların Konuşma Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşleri

Turkish as a Second Language Learners' Opinions on the Use of Monologues Prepared by Supporting with Paralinguistic Elements in Speaking Skills

Ali Göçer & Bilal Ferhat Karadağ

Araştırma Makalesi/Research Article

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müzelere İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

25-40

Teachers' Classroom Teachers' Views on Virtual Museums: A Case Study

Derya Bekiroğlu & Nur Ütkür Güllühan

Araştırma Makalesi/Research Article

41-75

Gazete Haberlerinde Okul Müdürü Temsilleri

Representations of School Managers in Newspaper News

Mustafa Cin & Ali Faruk Yaylacı

Araştırma Makalesi/Research Article

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlilikleri ile Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

76-97

Investigation of the Relationship Between Preservice Pre-School Teachers' Mathematical Literacy Self-Efficacy and Self-Efficacy Beliefs for Teaching Mathematics

Fahretdin Adagideli, Hilal Yılmaz & Tülin Gümüştekin Ertugay

Araştırma Makalesi/Research Article

98-121

Ebeveynlerin Doğa İlişkisi ile Çocukların Doğa Anlayışının İncelenmesi

Examination of Parents' Nature Relationship and Children's Understanding of Nature

Merve Bulut Öngen & Ebru Ersay

Araştırma Makalesi/Research Article

122-141

Programa Bağlılık Konusunda Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi: Betimsel İçerik Analizi

Examination of Articles on Curriculum Fidelity: Descriptive Content Analysis

Tuğba Kırabalı & Melis Yeşilpınar Uyar

Derleme/Review Article

142-170

Türkçe Dersi Uygulamalarında Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Web 2.0 Tasarım Araçlarıyla Kullanımı

The Use Of Problem-Based Learning Approach In Turkish Lesson Applications With Web 2.0 Design Tools

Ayşe Nur Aslan & Banu Özdemir

Araştırma Makalesi/Research Article

171-188

Hafızada Tutma Tekniği ile İlgili Konuşma Etkinlikleri

Speaking Activities Related to Memory Retention Technique

Kader Yeniçeri Tuna & Fulya Topçuoğlu Ünal

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Ötesi Ögelerle Desteklenerek Hazırlanan Monologların Konuşma Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşleri*

Ali Göçer¹

Bilal Ferhat Karadağ²

Özet

Bu araştırmanın amacı, dil ötesi ögelerle desteklenerek hazırlanan monologların, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde kullanımını değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir, Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Çalışmaya Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen on altı öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri gözlem, görüşme ve video kayıtları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda dil ötesi ögelerle desteklenerek hazırlanan monologların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği, iletişim sürecinde dil ötesi ögelerden faydalanma oranını artırdığı ve anlamlı cümleler kurmalarına fırsat tanıdığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için dil ötesi ögelerle desteklenmiş monologlardan faydalanılması ve monologlar aracılığıyla konuşma süreçlerinde dil ötesi ögelerin benimsenmesi gerektiği gibi buna yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil ötesi ögeler, konuşma becerileri, monolog, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi

Turkish as a Second Language Learners' Opinions on the Use of Monologues Prepared by Supporting with Paralinguistic Elements in Speaking Skills

Abstract

The aim of this reserach is to evaluate the use of monologues, which are supported by paralinguistic elements, in the development of speaking skills of students learning Turkish as a second language. The study was carried out with a case study pattern within the framework of the qualitative research method. Among the case study designs, the holistic single case design was preferred. Sixteen students learning Turkish as a second language participated in the study. The data of the study were collected by observation, interview and video recordings. The obtained data were analyzed by content analysis. As a result of the study, it was determined that monologues

* Bu çalışma 2021 yılında düzenlenen "6th AATT Conference" isimli konferansta sunulan bildirin geliştirilmiş ve genişletilmiş halidir.

¹ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kayseri, Türkiye, gocerali@gmail.com ORCID: 0000-0002-6880-2611

² Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan, Türkiye, ferhatkaradag58@gmail.com ORCID: 0000-0002-5301-2860

prepared by supporting with paralinguistic elements improved the speaking skills of the students, increased the rate of benefiting from the paralinguistic elements in the communication process and gave them the opportunity to form meaningful sentences. Based on these findings, some suggestions were made, such as using monologues supported by paralinguistic elements in order to improve students' speaking skills in teaching Turkish as a second language and adopting paralinguistic elements in speaking processes through these monologues.

Keywords: Paralinguistic, speaking skill, monologue, teaching Turkish as a second language.

Giriş

İnsanların birbirlerine duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarmaları büyük çoğunlukla iletişim aracılığıyla gerçekleşmektedir. İletişim sayesinde bireyler toplum ile etkileşime geçebilmekte ve karşılıklı olarak bilgi, fikir ve duygu alışverişini tamamlayabilmektedir. Kaya (2020) insan için iletişimin olmazsa olmaz bir olgu olduğunu ve insanın varlığını iletişim kurmadan sürdüremeyeceğini belirtmektedir. Bununla beraber sosyal, kültürel ve psikolojik yönleri olan bir kavram olan iletişimin, insanın toplumsal ve kültürel çevresini anlamlandırarak bu çevre içerisinde kendisini konumlandırabilmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Böylece bireyin diğer bireylerle kişilerarası iletişimini başlatarak sözlü ve sözsüz bir biçimde bilgi, fikir ve duygu alışverişi sağlamaktadır. Çünkü iletişim sözlü ve sözsüz olmak üzere iki şekilde gerçekleşmekte ve temel beceriler aracılığıyla sürdürülmektedir.

Sözlü iletişim, düşünce, niyet ve eylemlerin sözcükler aracılığıyla karşı tarafa iletilmesine ve kişinin kendisini ifade edebilmesine yardımcı olan bir iletişim türüdür (Deregözü & Kuyumcu, 2015). İletişim türleri arasında en çok kullanılan ve en eski iletişim türü olan sözlü iletişimde bireylerin anlaşması konuşma yolu ile olmaktadır. Konuşma aracılığıyla bireyler duygu ve düşüncelerini iletişim kurdukları kişiye sözlü olarak aktarmakta ve bu sayede beklenti ve deneyimlerini paylaşabilmektedir. Bundan dolayı dil öğretiminde, özellikle de yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi büyüktür. Güzel ve Barın (2016), iletişimin konuşma ile başladığını vurgulamaktadır. Dil öğrenen kişinin kendisine psikolojik bir duvar örerek hedef dilde iletişime geçemeyeceği veya dili tam anlamıyla kavrayamayacağı korkusuna kapıldığı ifade edilmektedir. Bunun için en kısa sürede bu problemin üstesinden gelinerek öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesi ve onlarla her türlü konuda konuşarak çekingenliği üzerlerinden atmalarına yardımcı olunması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü çok yönlü bir iletişim sağlayabilmek ve duygu ve düşünceleri anlamlı bir şekilde bir araya getirebilmek, hedef dilde konuşurken önemli olarak görülmektedir. “Nasıl ki insanı diğer canlı varlıklardan ayıran eylem konuşmaysa aynı zamanda insanı da insandan ayıran şey, genelde konuşma yetisi; özelde ise

söylemdir” (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020, s. 1050). Eğer birey kendi ana dilinde iletişim kurmuyorsa kendini ifade edebilmesi ve herhangi bir dilde iletişim kurabilmesi için hedef dilde konuşması gerekmektedir. (Boonkit, 2010). Bununla beraber sözlü iletişimi bütünleyen ve konuşmayı destekleyen sözsüz iletişim de sürecin önemli bir parçasıdır.

Sözsüz iletişim, sözel olmayan dili, beden dilini etkili kullanmakla ilgilidir. Sözsüz iletişimde aslında vurgulanan unsurlar dil ötesi öğelerdir. Bu öğeler beden dili, dış görünüm, yüz ifadeleri, jestler ve gözlerin hareketleri olarak sıralanabilmektedir. Birey, konuşma esnasında sıklıkla beden dilinden ve dil ötesi öğelerden faydalanabilmektedir. Sözlü iletişim sürecinde gönderilen mesajların anlaşılmasında sözel olmayan dilin, dil ötesi öğelerin kullanımının önemi büyüktür. Bunun için iletişim esnasında dil ötesi öğeleri dikkate almadan sadece sözcüklere odaklanmak, verilmek istenen asıl mesajın gözden kaçmasına neden olmaktadır (Yazıcı ve Altun, 2020). Sözsüz iletişim içerisinde yer alan bu öğeler, yabancı dil öğretiminde dili konuşan kişilerin konuşmalarına doğallık katarak konuşmada var olan aksaklıkları giderebilecek özellikler barındırmaktadır. Ayrıca sözsüz iletişim unsurları her dilde farklı yorumlanabilmekte ve ait olduğu kültüre özgü anlamlar barındırabilmektedir. Bunun için Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde Türk kültürüne özgü ve evrensel anlamları olan dil ötesi öğelerin konuşmalar esnasında öğrencilere kazandırılması da önemlidir. Bu sayede öğrenciler dili öğrenmeye istekli hâle gelirken aynı zamanda zihinde canlanan hareketler sayesinde öğrenciler, öğrendiklerini uzun süreli hafızalarına yerleştirebilirler (Tai, 2014). Nitekim dil öğrenenlerin bu becerileri kazanabilmeleri için uygun etkinliklere ve tasarımlara ihtiyaç duyulabilmektedir. Öğrencilerin konuşma performansı sergilerken aynı zamanda dil ötesi öğeleri de kullanması ve konuşmasını bu öğelerle destekleyip şekillendirmesi, sözel üretiminin niteliğini artırabilmektedir. Dil işlevleri ve sosyokültürel özellikler barındıran bu öğelerde öğrenciler ustalaşmalıdır (Nazara, 2011). Bu açıdan düşünüldüğünde gerek uygulanması gerekse içeriği ile monologların dil öğretim sürecinde kullanılabileceği görülmektedir.

Monolog, hem dil becerilerini hem de öğrencinin özgüvenini geliştiren, dil sisteminin tüm alanlarını uygulamak amacıyla öğrencilerin bireysel sözlü çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Karpovich, Sheredekina, Krepkaia ve Voronova, 2021). Monolog, bireyin belirli bir konu veya alanla ilgili olarak gerçekleştirdiği bireysel konuşmalardır. Monolog konuşmalarında kişi, duygu ve düşüncelerini anlatabileceği gibi yaşanmış olayları, bir masalı, bir filmi veya kendi kültürüne özgü bir öğeyi de dile getirebilmektedir. Bireysel olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte kişilerden belirli bir zaman dilimi içerisinde sözel üretimlerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Brown (2007), monologlarda kullanılan dilin, tıpkı günlük hayatta olduğu gibi derslerde, okumalarda,

sözlü sunumlarda ve önemli toplantılardaki şekliyle yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca monolog gerçekleştirilirken kesintisiz bir biçimde ilerlemenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yani monologların hedef dil öğretiminde konuşma becerisinin gelişimi için önemli olduğu görülmektedir.

Bildirişimsel etkinliklerden sözlü üretken etkinlikler içerisinde yer alan monolog (CEFR, 2018), dil öğrenen kişilerin belirli bir konu etrafında bireysel olarak konuşmalar gerçekleştirmesini esas almaktadır. Hedef dil öğretiminde öğrencilerin dilin vurgu, tonlama, durak ve sesletim gibi unsurlarını öğrenmede avantaj sağlayan monologlar, konuşma esnasında beden dilinden de faydalanmayı gerektirmektedir. Deregözü ve Kuyumcu (2015), hedef dil öğretiminde üzerinde durulan bir konu eğer beden dili ve dil ötesi öğelerle desteklenirse sürecin daha etkili ve kalıcı olduğunu belirtip öğrencilerin kendi beden dillerini kullanarak öğrenme sürecine dâhil olacaklarını belirtmektedir. Bu sayede, iletişimin bütünlüğü düşünüldüğünde, öğrenilen bir yapının öğrenci tarafından daha kolay içselleştirileceği görülmektedir. Çünkü iletişim içerisinde bütün özellikler, birbirinden ayrılamayan birer parça görevi görmektedir. Eğer sürecin belirli bölümlerine odaklanarak sözsüz iletişim unsurları göz ardı edilirse ortaya farklı sonuçlar ve iletişim anlamları çıkabilmektedir. Haliyle iletişimin gerçekleştiği andaki tavır, duruş, hareket ve sözel üretimler bir bütün olarak dikkate alınırsa ideal anlatıma ulaşılabilecektir (Tayfun, 2010). Nitekim Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde de dil öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirirken sözlü iletişim esnasında sözsüz iletişim unsurlarından da faydalanmak gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin konuşma becerisinin bir bütün halinde gelişimi sağlanarak hem öğrenme ortamlarında hem de sosyal ortamlarında daha nitelikli iletişim kurmalarına fırsat verilebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde dil ötesi öğeler ve monologların kullanımıyla ilgili olarak farklı alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Karpovich ve diğerleri (2021), Rusya'daki Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University'de gerçekleştirdikleri çalışmada, 274 öğrencinin yabancı dil eğitimlerindeki akademik performans problemlerini monologlar aracılığıyla çözmeyi amaçlamışlardır. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada B1 düzeyinde İngilizce bilen öğrencilerin yarısı kontrol diğer yarısı ise deney grubuna ayrılmıştır. Deney grubu ile monologlar aracılığıyla konuşmalar gerçekleştiren araştırmacılar çalışmanın sonucunda akran değerlendirmesinden de faydalanarak monologların İngilizce konuşma becerisini geliştirebileceğini ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır. Krisdiana (2020) ise monologları sözcük kartlarıyla birleştirerek bunun öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Tek grup halinde 30 öğrenciyle çalışma gerçekleştiren araştırmacı, ön-test ve son-test şeklinde

etkinlikler gerçekleştirerek 6 uygulamada süreci tamamlamıştır. Süreç sonunda ise son-testlerin daha başarılı olduğunu tespit ederek sözcük kartlarıyla bütünleştirilmiş monologların konuşma becerisini artırmada önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ahmadi ve Sadeghi (2016), test formatının sözlü performans üzerindeki etkisini test puanları ve söylem özellikleri (doğruluk, akıcılık ve karmaşıklık) açısından incelemiştir. Bu amaçla 23 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıları monolog, mülakat ve grup sözlü sınavından oluşan üç test formatına dâhil etmişlerdir. Süreç sonunda katılımcıların en yüksek puanı grup sözlü testi ve monologdan aldıklarını tespit ederek sonuçta öğrencilerin monologlarda daha nitelikli üretimlerde bulduklarını saptamışlardır. Derwing, Rossiter, Munro ve Thomson (2004), ikinci dil öğretiminde akıcılığı ölçmeye çalıştıkları çalışmalarında İngilizce öğrenen 20 öğrenciye resimli betimleme, monolog ve diyalog görevleri verip bu örnekleri toplamışlardır. Bu örnekleri akıcılık, anlaşılabilirlik ve aksan bakımından değerlendiren araştırmacılar öğrencilerin monolog ve diyaloglarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak Deregözü ve Kuyumcu (2015), beden dilinin yabancı dil öğretiminin üzerindeki etkisini incelemiş ve bu konuda bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Yapılan aktiviteler sonucunda öğrencilere biri dersin sonunda, diğeri ise 21 gün sonra olmak üzere testler uygulamışlardır. Test sonuçlarına göre beden dilinin kullanıldığı uygulamalara katılan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu ve öğrenilen bilgilerin de 21 gün sonraki testte daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazından (Ahmadi ve Sadeghi, 2016; Deregözü ve Kuyumcu, 2015; Derwing ve diğ., 2004; Karpovich ve diğerleri, 2021; Krisdiana, 2020) anlaşılacağı üzere farklı alanlarda monolog ve dil ötesi öğelerin değerlendirildiği çalışmalar bulunsa da Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi alanında dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların kullanımı ve bunların incelenmesine üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Diğer dillerin öğretiminde ve farklı alanlarda kullanılan monolog ve dil ötesi öğelerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi alanında da çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Daha önce değinildiği gibi dil öğrenen bir kişinin konuşma becerisini geliştirmesi ve kendini ifade etmesi gerekli olarak görülürken konuşmasını dil ötesi öğelerle destekleyebilmesi de iletişimin bütünlüğü ve niteliği açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın diğerlerinden farkı, dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılmasıdır. Buna uygun olarak hazırlanan etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimindeki rolünü ve dil ötesi öğelerle desteklenmiş monolog kullanımının konuşma becerisindeki işlevini araştırmak ise bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu sayede dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan

monologlar kullanıldığında ortaya nasıl bir durumun çıkacağı saptanabilecektir. Çalışmanın alana katkısının da bu tablo olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde, dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların kullanılmasının konuşma becerisi açısından işlevinin nasıl olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların konuşma becerisi üzerindeki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma süreçlerinde dil ötesi öğelerden faydalanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin derslerde dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların devamlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desen, “Özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir.” (Stake, 1995, Yin, 2009; akt. Creswell, 2014, s. 14). Bu çalışma, Yin’in (2009) belirtmiş olduğu ve dört durum çalışmasından biri olan bütüncül tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir. Yin (2009) eğer bir kuram veya yöntem uygulamaya konulup bunun olumlu ve olumsuz tarafları belirlenecekse bütüncül tek durum deseninden faydalanılabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseninin tercih edilmesinde katılımcılarla belirli bir zaman diliminde dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların gerçekleştirilmesi ve bu monologlara yönelik katılımcıların görüşlerini değerlendirme çabası etkili olmuştur. Ayrıca gözlem ve video kayıtlarından faydalanma isteği de bu desenin belirlenmesine etki etmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme türüne bağlı kalınarak kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Bu örneklemin seçilmesinde, çalışmanın gerçekleştiği yerde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimini gerçekleştiren tek kurum olması etkili olmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de bir üniversitenin TÖMER kurumunda Türkçe öğrenmekte olan 16 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların dokuzu erkek, yedisi ise kadındır. Katılımcıların yaş aralığı 17 ile 25 arasında değişmektedir. Katılımcıların dil seviyeleri B1 düzeyindedir. Katılımcılara ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Ülke	Katılımcı Sayısı	Dil Seviyesi
Somali	5	B1
Afganistan	4	B1
Irak	4	B1
İran	3	B1

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği artırabilmek ve veriler arasında karşılaştırma yapıp verilerin birbirini destekleyebilmesi amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Ayrıca durum araştırmasının özelliğine uygun olarak derinlemesine bilgi verebilmek amacıyla bu yola başvurulmuştur. Çalışmada verileri toplayabilmek için görüşme, gözlem ve video kayıtlarından faydalanılmıştır.

Görüşme

Öğrencilerin sürece dair düşünceleri ve deneyimleri önemli görüldüğü için veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalanılmıştır. Çünkü görüşmeler çalışmaya katılan kişilerin süreci ve uygulamaları kendi bakış açısıyla anlatabilmesi açısından önemlidir (Stringer, 2014). Çalışmada dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların konuşma becerisinde kullanımına ve sürece ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeye

başvurulmuştur. Merriam (2013), bu görüşme türünde yer alan soruların esnek olması gerektiğini ifade ederek soruların süreç içerisinde yeniden yapılandırılabilceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışmada yer alan görüşme soruları, alanda uzman iki kişinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Daha sonra bir katılımcı ile pilot uygulaması gerçekleştirilip soruların okunabilirliği ve anlaşılabilirliği belirlenmiştir. Daha sonra görüşme sürecinde katılımcıların verdikleri cevaplar ve görüşlerine göre yeniden oluşturularak esnek bir tutumla oluşturulmuştur. Katılımcı izinleri dâhilinde görüşme süreci ses kaydı cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme süreleri birbirinden farklılaşmakla beraber 14 ile 23 dakika arasında değişmektedir. Görüşme sürecinde katılımcılara sorular tek tek yöneltilmiş ve alınan cevaplara göre ya sıradaki soruya geçilmiş ya da cevabın içeriğine göre görüşme formundaki bir başka sorudan devam edilmiştir. Böylece konu bütünlüğünün zedelenmesi engellenerek katılımcıların görüşlerini bir bütün içinde sunmasına zemin hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcıların cevap vermek istemedikleri soruların hiçbirinde zorlama yoluna gidilmemiştir.

Gözlem

Çalışmada veri toplayabilmek için başvuru olan bir diğer araç ise gözlem olmuştur. Gözlem yardımıyla araştırmacı, üzerinde çalıştığı konu ve uygulamalar hakkında detaylı bilgiler toplayarak olay, durum ve nesnelere ayrıntılı bir biçimde inceleyebilir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Katılımcıların süreç içerisindeki performanslarını ve monologları gerçekleştirirken dil ötesi öğelerden faydalanma durumlarını belirleyebilmek; ayrıca görüşme verileriyle karşılaştırma yapabilmek için gözlemden faydalanılmıştır. Katılımcı gözlem tercih edilerek veri kaynağına yakın olmak amaçlanmıştır. Gözlem süresince önemli davranışlar ve olaylar notlar şeklinde gözlem formuna kaydedilmiştir. Katılımcıların gerek monolog sürecindeki davranış ve konuşma biçimleri gerekse tüm süreç boyunca gösterdikleri performans araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Her bir monolog uygulaması ayrı ayrı gözlemlenerek öğrenci performansları gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlem boyunca öğrencilerin jest, mimik, vurgu tonlama ve benzeri ifadeleri not edilmiştir. Daha sonra formda yer alan notlar, bulgularda ilgili bağlam eşliğinde sunulmuştur.

Video Kayıtları

Araştırmada kullanılan üçüncü veri toplama aracı ise video kayıtlarıdır. Video kayıtları aracılığıyla hem sözel olmayan davranışlar kayıt altına alınabilmekte hem de sürece dair ayrıntılı bilgi elde edilebilmektedir (Johnson, 2015). Araştırmada, süreç boyunca öğrenciler ilgili monologları gerçekleştirirken video kayıtları tutulmuştur. Böylelikle gözlem sırasında kayıt dışı

kalabilecek veril kalmamasına dikkat edilmiştir. Gözlem ile video kayıtlarından elde edilen veriler karşılaştırılarak aralarındaki farklılıklar tespit edilmeye ve bulgulara yansıtılmaya çalışılmıştır. Video kayıtları gerçekleştirilmeden önce katılımcılardan izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışmanın verilerini belirli tema ve kodlar altında toplayarak okuyucunun anlayabileceği bir biçimde sunmak amaçlandığı için içerik analizinden faydalanılmıştır. Ortaya çıkan veri seti araştırmacılar tarafından okunarak çeşitli tema ve kodlar altında okuyucuya sunulmuştur. Örneğin “*konuşma becerisi*” isimli bir tema oluşturulmuş ve bu tema altında “*sık tekrar, özgüven, hafıza*” gibi kodlar türetilmiştir. Buna örnek olarak “*Konuşmayı çok katkısı oldu. Çünkü hiçbir yere bakmadan hatırdaki sözcükleri kullanıyorsun.*” görüşü “*konuşma becerisi*” isimli tema içerisinde değerlendirilmiş ve bu ifadeden “*hafıza*” kodu türetilmiştir. Bulgular kısmında analizler aktarılırken bu analizleri desteklemek için doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Görüşler, kişilerin isimleri yerine K1, K2, K3 gibi kodlar aracılığıyla sunulmuştur.

Uygulama Süreci Akış Bilgisi ve Örnek Ders İşleyiş Planı

TÖMER’de konuşma becerisi derslerinde öğrencilerin monologları gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bunun için süreç başında öğrencilere hazır monologlar sunulmuş ve bunları daha sonra sınıf huzurunda gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. İlerleyen aşamalarda ise öğrencilerin seçtikleri konularda veya kendi ülkelerine özgü unsurlarda monologları sunmaları istenmiştir. Bunlar yapılırken katılımcılara dil ötesi öğeleri hangi noktada nasıl kullanacakları ve hangi ögenin daha uyumlu olacağı konusunda örnek monolog sunumları yapılmış ve örnek videolar izletilmiştir. Öğrencilere her monolog sonrasında dönütler verilerek bir sonraki uygulamada daha başarılı bir performans göstermeleri amaçlanmıştır. Hazır verilen monologlarda ve öğrencilerin oluşturdukları monologlardaki konuların CEFR’de (2018) yer alan kazanım ve tanımlamalara uygun olmasına dikkat edilmiş ve çerçevesi belirli bir sunum gerçekleştirilmesine çaba gösterilmiştir. CEFR’de (2018) değinildiği biçimde monologların konusunu genellikle kültür unsurları, kültürel değerler ve öğrencilerin aşına olduğu günlük yaşamla ilgili konular oluşturmuştur. Bununla beraber monologlarda, öğrencilerin seviyelerine uygun sözcük kadrosunun yer almasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda örnek monolog metinlerine ve ders işleyiş planına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2

Örnek Ders İşleyiş Planı

Ders	İkinci Dil Olarak Türkçe
Etkinlik	Üretken Sözlü Etkinlikler: Bağlantılı Tekli Konuşma-Deneyimleri Anlatma
Kur seviyesi	B1
Metin	Benim Kıyafetim
Metni anlama ve çözümleme aşaması	Öğrencilere gerçekleştirecekleri monolog çalışmasına benzer bir metin dağıtılır. Daha sonra bunun örnek uygulaması gösterilerek dil ötesi öğelerin nasıl olması gerektiği üzerinde durulur. Öğrenciler gerçekleştirecekleri metnin taslağını hazırlar. Yanlış öğrenmelerin önüne geçmek için öğrencilerin hazırladıkları metinler kontrol edilir ve dönüt verilir. Konuşmanın son şekline göre öğrenciler hazırlıklarını tamamlar.
Uygulama süreci	Öğrenciler hazırlık yaparak ertesi gün uygulamalarını gerçekleştirirler. Gerekli yerlerde bilgilendirmeler ve düzeltmeler yapılır.

Şekil 1

Öğrencilere Sunulan Hazır Monolog Metni

Renkli Dünya

İleride hangi mesleği mi yapacağım? İnanın bilmiyorum. Türkiye’de kalıp turist rehberi olabilirim. Gezilecek ve görülecek bir sürü yer var.

Tarihi eser görmek isteyenleri şunlara götürürüm: Ayasofya, Efes, Sümela Manastırı, Aspendos...

Doğal güzellik isteyenleri şunlara götürürüm: Uzungöl, Abant, Pamukkale, Salda...

Bu ülke rengârenk. Evet! Ben bu ülkede yaşayacağım. Turist rehberi olacağım!

Şekil 2

Öğrencilerin Oluşturduğu Yaşanmışlığa Dayalı Monolog Metni

Talihsiz Ben

Dün bir olay yaşadım. Cep telefonum bozuldu. Tamir için telefoncuya gittim. Meğerse işlemcisi yanmış! Çok üzüldüm. Çünkü yenisi çok pahalı.

Ama tamirci bana bir öneri sundu: “Yeni telefonu 300 lira indirimli veririm.” dedi. Eski telefonu da istedi. Kabul ettim. Artık yeni bir telefonum var. Hem de çok şık!

Şimdi gidip buna kılıf alacağım. Sonra da gidip güzel fotoğraflar çekeceğim!

Bulgular

Temalar altında katılımcılardan alınan cevaplar kodlar aracılığıyla tablolar şeklinde sunulmuş ve tabloların altında doğrudan katılımcı görüşlerine de yer verilerek çeşitli yorumlamalar yapılmıştır. Bununla beraber gözlem ve video kaydına ilişkin önemli görülen veriler de bu tablolar altında ayrıca belirtilmiştir. Bu kapsamda bulgular şu şekildedir:

Tablo 3

Gerçekleştirilen Monologlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Monolog uygulamaları	Faydalı	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	İletişim becerisi	*	*		*	*	*	*	*		*	*	*		*	*	
	Kurallı cümle		*		*	*	*		*	*	*	*		*	*		*

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların dil ötesi ögelerle desteklenerek hazırlanan monologların gerçekleştirilmesine ilişkin farklı görüşleri görülmektedir. Bunlardan ilki monologların, öğrenciler açısından faydalı olduğu ve iyi bir uygulama olarak nitelendirilmesidir. Bununla ilgili olarak K₁ “*Monolog çok iyi bir uygulama. Böyle konuşuyorsun ve anlatıyorsun. Doğru yapmayı istiyorsun.*” görüşünü paylaşarak monologlar aracılığıyla konuşup doğru ifadeler kullanmaya çalışmanın faydalı bir durum olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde K₇ de “*Monolog faydalı. Güzel. Konuşmak için fırsat. Monolog ile pratik yapıyorum konuşmayı.*” görüşleriyle monolog uygulamalarının sözel üretim için bir fırsat olduğunu belirterek konuşma pratiği yapabildiğini belirtmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı görüşlerine göre ulaşılan bir diğer bulgu ise dil ötesi ögelerle desteklenerek hazırlanan monologların, öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu yansımaları olmuştur. Bu durumla ilgili olarak K₅ “*İletişim becerilerini güçlendirir. Dinleyici ve konuşmacı için.*” görüşlerini paylaşmış ve monologların karşılıklı iletişimde hem konuşmacı hem de dinleyici için iletişim becerisini güçlendirici bir rolünün olduğu vurgulamıştır. Bununla beraber katılımcılar monologların kurallı cümle kurabilmek için de katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim K₁₄ “*İyi bir uygulama o, hatta en iyisi söyleyebiliriz. Neden sorarsanız birkaç sebebim var. Kural cümlelerin içinde kurup mantıklı cevaba alışırız.*” cümlelerini paylaşarak monologların kurallı cümle kurmayı benimsetebildiğini ve mantıklı cevaplara alışabileceklerini ifade etmiştir.

Gözlem verileri incelendiğinde katılımcı görüşleriyle benzerlikler saptanmaktadır. Monologların gerçekleştirilmesi süresi boyunca öğrencilerin konuşmaya daha istekli olduğu ve cümlelerinde kurallara özen göstermeye çalıştıkları gözlem formundan tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin iletişime daha açık hale geldiği ve monologlara çalışırken ve gerçekleştirirken birbirleriyle daha çok iletişim kurdukları saptanmıştır. Gözlem notları kontrol edildiğinde monologların öğrencileri süreçte aktif hale getirdiği bir bütün halinde tespit edilmiştir.

Tablo 4

Dil Ötesi Öğelerle Desteklenmiş Monologların Konuşma Becerisi Üzerindeki Rolüne İlişkin Görüşler

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Konuşma becerisi	Özgüven	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*
	Hafıza		*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*		*
	Akıcılık	*		*	*	*	*	*	*	*	*			*	*		
	Tekrar	*	*	*		*	*		*	*		*	*			*	*

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların konuşma becerisi üzerindeki rolüne ilişkin çeşitli görüşler paylaşmışlardır. İlk olarak özgüven üzerinde duran öğrenciler, monologların kendilerine öz güven kazandırdığını ve konuşurken daha cesur hareket edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak K₂ “*Konuşmanız daha iyi oldu. Ayrıca onun sayesinde daha cesur olduk.*” sözlerini paylaşmış ve monologların konuşmada cesareti artırıcı bir rolünün olduğunu belirtmiştir. K₁₆ da aynı görüşleri paylaşmış ve “*İnsan ona sık sık yaparak daha güvenli şekilde konuşuyor.*” diyerek monologların öz güven boyutuna vurgu yapmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların hafızayı güçlendirici bir rolünün olduğunu belirttikleri görülmüştür. K₈ “*Hiçbir yere bakmadan hatırdaki sözcükler kullanıyorsunuz.*” görüşünü bildirmiş ve bu uygulamaların hafızayı güçlendirerek sözcük hazinesindeki sözcüklerden faydalanmayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ona ek olarak K₄ ise “*Bazen yeni cümle öğreniyorsun. Onu ezberlersin. Sonra onu başka insan söylüyorsun. Konuşmana fayda verir.*” görüşlerini belirterek monologların yeni ifadeler öğrenmeye fırsat tanıdığını ve bu sayede konuşma esnasında bunlardan faydalanılabileceğini söylemiştir.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin akıcılık üzerinde durdukları ve monologların akıcı bir şekilde konuşabilmelerine fırsat tanıdığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu kodla ilgili olarak K₆ “Çok monolog yapınca sonra daha hızlı söylüyorum. Çünkü biliyorum o nasıl söylenir. Çünkü söylüyorum beklemiyorum.” görüşünü sunmuş ve tekrarlı bir biçimde yapılan monologların, cümlelerinin öğrenimini kolaylaştırarak akıcılığa olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci K₁₃ ise “Bir sözcük söyleyip beklemek yok. Biliyorum ne gelecek. Hemen başka sözcük söylüyorum. Yani ben konuşup hızlı anlatırım.” görüşleriyle monologlar sayesinde sözcükler arasında uzun duraklamalar yapmadığını ve bilişsel farkındalık ile akıcı bir şekilde konuşabildiğini iletmiştir.

Monolog uygulamaları temasında son olarak öğrenciler tekrarlar üzerinde durmuşlardır. Tekrarla ilgili olarak K₁₁ “Monolog evde bakarım. TÖMER’de söylerim. Yani tekrar olur. Bu çok iyi çünkü tekrar öğretiyor.” görüşlerini iletmiş ve monologlara hazırlanmanın tekrarı gerektirdiğini ve tekrarın da öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca K₂ de “Monolog okuyorum. Aynada bakıyorum. Tekrar hep tekrar. Sonra daha kolay. Okulda kâğıt yok ama söylüyorum.” ifadeleriyle monologların tekrarı sağladığını ve bunun da rahatça konuşabilmeyi olanaklı kıldığını bildirmiştir.

Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin monologlar öncesinde ve sırasında süreç başında çekingen davranışlar da sonraki süreçte daha istekli oldukları ve hareketlerinde kararlı ifadelerin olduğu saptanmıştır. Sırası geldiğinde tahtaya çıkmak istemeyen kimi öğrencilerin ise monologlar ilerledikçe ve birikimleri arttıkça ilk başlarda monologları gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Bununla beraber mükemmel derecede olmasa da video kayıtlarından faydalanılarak süreç başı ve sonu karşılaştırıldığında çoğu öğrencinin cümleleri arasındaki beklemlerin nispeten azaldığı belirlenmiştir. Katılımcıların süreç esnasında tekrarla ilgili olarak birbirleriyle konuştukları ve araştırmacıya da “Tekrar edelim, evde tekrar yaptım ben, tekrar çok önemli” gibi ifadeler ilettikleri de video kayıtlarında yer almaktadır.

Tablo 5*Konuşma Süreçlerinde Dil Ötesi Ögelerden Faydalanmaya İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Dil ötesi ögeler	Beden dili		*	*		*	*	*			*		*	*	*	*	*
	Konuşmanın etkililiği	*	*	*	*			*	*		*	*	*			*	*
	Yüz ifadeleri	*		*	*	*	*		*	*	*		*	*	*		*

Tablo 5 incelendiğinde, monologlar esnasında dil ötesi ögelerden faydalanmanın rolüne ilişkin çeşitli öğrenci görüşleri saptandığı görülmektedir. Bu görüşlerden ilki monologlar gerçekleştirilirken kullanılan beden dili hakkında olmuştur. Katılımcılar konuşmalar gerçekleştirirken kullandıkları dil ötesi ögeler sayesinde kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin K₁₀ “*Konuşurken rahat rahat yüz ifadelerimizi ya da ellerimizi kullanıyoruz. Ama eğer biz tahtaya ya da defterden okuyorsak bunları kullanamayız.*” görüşünü paylaşarak monologlar aracılığıyla kullandıkları beden dili sayesinde kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini belirtmiştir. Onunla aynı şekilde düşünen K₁₂ ise “*Monologda konuşurken içinde bir konu varsa ona göre baştan sona beden kullanıyoruz. El kullanıyoruz, baş kullanıyoruz ve anlatıyoruz. Daha güzel anlatıyoruz.*” şeklindeki düşünceleriyle monologlarda beden dilini sıkça kullanarak daha güçlü bir anlatım gerçekleştirebildiğini belirtmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin faydalandıkları dil ötesi ögeler sayesinde konuşmalarının etkililiğinin arttığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak K₁ “*O sık sık kullanınca tereddüt bir engel yapar mesela acaba hangi hareketle başlasak mı ya da sesi nasıl yapsak diye. Sonra konuşma iyi olur çünkü sen anlatırsın.*” görüşleriyle gerçekleştirilen monolog ve kullanılan dil ötesi ögeler sayesinde tereddütünün ortadan kalkıp daha nitelikli cümleler kullanabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca K₁₅ “*Türkçe konuşmaya çok yararı var. Ben bilmiyorum bir*

hareket anlamı ne? Ama görüyorum ve ‘Tamam, manası bu.’ diyorum. Sonra konuşmam iyi oluyor.” şeklindeki görüşleriyle anlamını öğrendiği bir dil ötesi öge sayesinde konuşmasını güçlendirebildiğini belirtmiştir.

Katılımcılar dil ötesi ögelere değinirken yüz ifadeleri üzerinde de durmuştur. İçeriğe göre şekillendirebildikleri yüz ifadeleri veya tepkilerinin anlam açısından katkıları olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin K₉ “*Ben bazen anlamıyor tahtadaki ne anlatıyor. Ama yüzüne bakıyorum ve tamam bu kötü bir şey anlatıyor. Çünkü yüzü çok hazin.*” cümleleriyle monoloğun içerisini anlamakta zorluk çektiği zamanlarda içeriğini konuşan kişinin yüz ifadeleri sayesinde tahmin edebildiğini belirtmiştir. K₆ ise “*Misal ben komik şey anlatıyorum. Yüzüm de öyle komik olur. Monologda buna dikkat ettik biz. Dedik ki yüzümüz monolog uygun olsun.*” sözleriyle içeriğe uygun olarak yüz ifadelerini belirlediklerini ve buna özen gösterdiklerini vurgulamıştır.

Gözlem kayıtlarına bakıldığında, monologların dil ötesi ögelerle ilişkilendirilmesinin ve uygulama sürecinde buna dikkat edilmesinin artılarının yaşandığı tespit edilmiştir. Notlarda yer alan ifadelere göre öğrenciler bir monoloğu gerçekleştirirken beraberinde dil ötesi ögelere de dikkat etmeye çalışmışlar ve çoğu zaman unuttuklarında aynı kısmı tekrarlamışlardır. Bununla beraber birbirlerine el kol hareketleriyle nasıl hareket etmeleri gerektiğini ve konuşmanın neresinde hangi hareketi gerçekleştirebileceklerini anlatmaya çabalamışlardır. Monologlar sırasında düz bir anlatım yerine bu ögelerle konuşmalarını farklılaştırmaya çalıştıkları gözlem kayıtlarından tespit edilmiştir.

Tablo 6

Dil Ötesi Öğelerle Desteklenerek Hazırlanan Monologların Sürekliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
Süreç devamında monolog kullanımı	Devam etmeli	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Zorlaştırılmalı	*	*	*					*	*			*	*		*	
	Hareket eklenmeli	*		*			*	*				*	*				*

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların tamamının dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların uygulama sonrasındaki süreçte de devam etmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak K₄ “*Evet devam edelim çünkü çok bir sözcük hafızamızda tutabiliriz. Onları konuşuruz.*” diyerek monolog kullanımının devam etmesi gerektiğini, bu sayede öğrendiği sözcükleri konuşmalarında kullanabileceğini belirtmiştir. K₁₃ ise “*Monolog eğlenceli, faydalı, konuşmayı geliştirmemize yardımcı olur. Derslerde olsun.*” şeklinde görüşlerini paylaşarak monologların niteliğine değinmiş ve devam etmesini gerektiğini düşünerek konuşma becerisine katkılarının olacağını söylemiştir. K₈ ise “*Elbette etmeli biz ondan faydalandık. Bazen zor olmalı.*” diyerek monologların zorlaştırılması gerektiğini düşünmektedir. Son olarak K₁₆ “*Monologlar devam etsin ama zor yapsın. Kısa olmasın uzun olsun. Başka hareketler olsun. Biz böyle konuşmayı iyi yaparız.*” görüşünü paylaşmış ve monologların zorlaştırılarak uzatılmasını

ifade etmiştir. Bu şekilde konuşmalarını geliştirebileceklerini ve başka hareketler öğrenebileceklerini vurgulamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların kullanılmasının, konuşma becerisi açısından işlevinin nasıl olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, monolog uygulamaları teması altında faydalı, iletişim becerisi ve kurallı cümle gibi kodlara ulaşılmıştır. Katılımcılar, dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologları faydalı bulmuş ve bu monologların iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ahmadi ve Sadeghi (2016), monolog, mülakat ve grup sözlü sınavından oluşan üç test formatının konuşma becerisi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında monologların diğer türlere göre daha faydalı olduğunu tespit ederek öğrencilerin monologlarda daha rahat konuşabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca monologlarda öğrencilerin daha karmaşık üretimler gerçekleştirebildiklerini ve bunun iletişim becerilerinde daha avantajlı bir rolünün olduğunu belirlemişlerdir. Gan (2012) da sınıf temelli bir değerlendirme bağlamında ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma yeterliliklerini incelediği çalışmasında öğrencilerin grup etkileşimine dayanan görevlendense monologlarda konuşurken üzerlerinde iletişim açısından daha az baskı hissettikleri ve becerilerini bu türde daha rahat sergileyebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Holubnycha (2016), öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek ve iletişimlerini kolaylaştırabilmek için monologlardan faydalanılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer araştırmacıların ulaştığı bu sonuçlar çalışmanın da bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Nitekim monologların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek açısından faydalarının olduğu ve kendilerini iletişim açısından daha rahat hissetmelerine olanak tanıdığı görülmektedir. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak monologların öğrencilerin kurallı cümle kurmalarına da olanak verdiği tespit edilmiştir. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve kurallı cümleler kurabilmeleri için monolog uygulamalarından faydalanılabileceği anlaşılmaktadır.

Konuşma becerisi teması altında öz güven, hafıza, akıcılık ve tekrar gibi kodlara ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlara göre katılımcılar dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların hafızayı artırarak konuşma esnasında daha öz güvenli hareket edebilmeyi

kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Böylelikle konuşma esnasında yaşadıkları kaygının azaldığını ifade etmişlerdir. Karpovich ve diğerleri (2021) öğrencilerin yabancı dil eğitimlerindeki akademik performans problemlerini monologlar aracılığıyla çözmeyi amaçladıkları çalışmalarında dil ötesi öğelerden ve akran etkileşiminden faydalanarak öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerde konuşma esnasında oluşabilecek korku, kaygı, düşük benlik saygısı veya motivasyon eksikliği gibi olumsuz faktörlerin bu monologlar aracılığıyla azaltılabileceği ve daha nitelikli konuşmalar gerçekleştirebileceklerini tespit etmişlerdir. Krisdiana (2020) ise monologları sözcük kartlarıyla birleştirerek yaptığı uygulamanın öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin sözcüklerden yola çıkarak monologları gerçekleştirdiğinde konuşma performanslarında artışlar tespit etmiştir. Sözcük kartlarıyla bütünleştirilmiş monologların akıcılığı, dil bilgisini, telaffuzu ve sözcük dağarcığını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derwing ve diğerleri (2004), farklı görevler vererek ikinci dil öğretiminde akıcılığı ölçmeye çalıştıkları çalışmalarında öğrencilerin monolog ve diyaloglarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Haliyle monologlar ile konuşmadaki akıcılığın artırılabilceğini tespit etmişlerdir. Pavlikova (2019), öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlediği çalışmasında monologlar, oyunlar ve problem çözme etkinliklerinden faydalanmıştır. Bunun sonucunda ise özellikle monologların tekrarlanarak konuşma becerisinin hayati bir yönü olan konuşmadaki akıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca monologların, beden dilinden faydalanmayı gerektirdiği performans bölümlerinde de öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırdığını tespit etmiştir. Thai ve Boers (2016), monologların sadece akıcılığı geliştirmekle kalmayıp konuşmadaki doğruluğu ve karmaşık cümleler kurma yeteneğini de geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Görüleceği üzere monologların konuşmadaki akıcılık, öz güven ve sözcük hazinesi için hafızaya duyulan ihtiyaç üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Haliyle Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrencilerin konuşmalarındaki bahsi geçen unsurların nitelikli bir biçimde geliştirilmesi için dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologlardan faydalanılabileceği anlaşılmaktadır.

Dil ötesi öğeler isimli temanın altında beden dili, konuşmanın etkililiği ve yüz ifadeleri gibi kodlara ulaşılmıştır. Buna göre katılımcılar, dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların sözsüz iletişimin birer unsuru olan beden dili, konuşmanın etkililiği ve yüz ifadeleri gibi unsurlara katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu sayede konuşmalarında bir bütünlük oluştuğunu belirtmişlerdir. Deregözü ve Kuyumcu (2015), beden dilinin yabancı dil öğretiminin

üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında oyun ve drama yöntemini kullanarak dersler işlemişlerdir. Bu derslerin sonunda uyguladıkları testlerde öğrencilerin beden dilinin ve konuşmaların yoğun olduğu aktivitelerde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda dil öğretiminde beden dilinin aktif olarak kullanıldığı aktiviteler aracılığıyla öğrenilenlerin ve becerilerin kalıcı ve işlevsel olabileceğini tespit etmişlerdir. Tai (2014), yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde beden dilinin rolünü literatür taramasıyla ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, beden dilinin sadece konuşmayı tamamlamayla kalmadığını aynı zamanda bireylerin konuşmasının etkililik oranını artırıp kişilerin kendilerini daha etkili bir biçimde ifade edebilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber öğreticilerin de yüz ifadeleri, jest, göz teması vb. beden dillerinden tam olarak nasıl yararlanacağını bilmeleri gerektiğini ve sınıflarında konuşma esnasında bunlardan sıklıkla faydalanarak öğrencilerine model olması gerektiğini tespit etmiştir. Dikkatle bakıldığında, dil ötesi öğelerin dil öğrenenlerin konuşma becerilerinin üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bununla beraber bu öğelerin de bireysel konuşma veya uygulamaya dayalı konuşma görevlerinde sıklıkla yer alması gerektiği de araştırmacıların sonuçlarından saptanabilmektedir. Ayrıca çalışmamızda diğerlerinden farklı olarak monologların öğrencilerin konuşmalarının etkililik oranını da artırdığı belirlenmiştir. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrencilerin dil ötesi öğeleri benimseyebilmeleri, konuşmaları esnasında faydalanabilmeleri, etkili ve işlevsel bir konuşma becerisini kazanabilmeleri için dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologlar gibi uygulamaya dayalı aktivitelerden faydalanılabileceği görülmektedir.

Süreç devamında monolog kullanımı isimli temanın altında devam etmeli, zorlaştırılmalı, hareket eklenmeli gibi kodlara ulaşılmıştır. Katılımcılar dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların, ilerleyen süreçlerde ve öğrenme ortamlarında da gerçekleştirilmeye devam edilmesinin iyi olacağını belirterek bu monologların biraz daha zenginleştirilip zorlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylelikle konuşma becerisinin geliştirilmesinin daha işlevsel olabileceğini ifade etmişlerdir. Pavlikova (2019), konuşma becerisini geliştirmek için monologlardan faydalandığı çalışmada, öğrencilerin monologlar sayesinde kendilerini daha iyi hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber öğrencilerin gelecek derslerde gerçek yaşam konularını da içeren monologların yer alması gerektiği belirterek daha fazla monolog talep ettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca bu monologların zorlaştırılması gerektiğini ifade ettiklerini ve bazı konuşma alanlarındaki becerilerinden yoksun olduklarını düşündükleri için yalnızca dil bilgisi veya sözcük dağarcığına odaklanan monologların da derslerde yer alabileceğini belirttikleri

sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Shakurova (2016), yabancı dil iletişim öğretim sürecini yoğunlaştırmak için monologların kademeli olarak zorlaştırılmasını tespit etmiştir. Görüleceği üzere dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologların, konuşma becerisinin geliştirilmesinde süreklilik arz ederek kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber dil ötesi öğelerin kavranmasında da bu sürekliliğin faydalarının olacağı görülmektedir. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda konuşma becerisinin daha etkili ve işlevsel bir biçimde geliştirilebilmesi için dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologlardan sıklıkla faydalanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Tüm bu bulgular ve katılımcıların ifade ettikleri görüşler doğrultusunda dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologlar hakkında şu öneriler sunulabilir:

- Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilip kendilerini daha rahat ve akıcı bir biçimde ifade etmeleri için dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologlardan faydalanılmalıdır.
- Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrencilerin beden dilinden işlevsel bir biçimde faydalanarak konuşmalarında kullanması; ayrıca iletişimini bir bütün halinde sürdürerek sözel üretimlerini güçlendirmesi için uygulamaya dayalı görevlerde dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan monologlara başvurulmalıdır.
- Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrencilerin hafızalarının güçlendirilip kurallı cümleler kurmaları ve cümleler arasında aşırı bekleme süreleri bırakmamaları için öğrenci seviyesine uygun olarak bunu sağlayabilecek dil ötesi öğelerle desteklenerek hazırlanan seviyeye göre monologlar hazırlanmalıdır.
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin sözsüz iletişim unsurlarını kavraması ve Türk kültürüne göre anlamlarını öğrenmesi için uygun öğeler seçilerek bunlar monologlar aracılığıyla öğrencilere kavratılmalıdır.
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğretirken kullanılacak hazır monologlara ek olarak öğrencilerin kendi deneyimleri ve çıkarımları ile oluşturdukları monologlardan da faydalanılmalıdır.

Kaynakça

- Abishova, G. (2022). Monologue speech in a foreign language lesson. *International Journal on Integrated Education*, 5(5), 215-217. ISSN: 2615-3785.
- Ahmadi, A., & Sadeghi, E. (2016). Assessing English language learners' oral performance: A comparison of monologue, interview, and group oral test. *Language Assessment Quarterly*, 13(4), 341-358. doi: 10.1080/15434303.2016.1236797
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1305-1309. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.191
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd Edition). White Plains, NY: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları-araştırma deseni* (4. Baskı). (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Deregözü, A., & Kuyumcu, N. (2015). Yabancı dil öğretiminde beden dili kullanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 97-104. ISSN: 2602-2788.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, 54(4), 655-679. doi: 10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x
- Gan, Z. (2012). Complexity measures, task type, and analytic evaluations of speaking proficiency in a school-based assessment context. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 133-151. doi: 10.1080/15434303.2010.516041
- Genç, H. N., & Bachri, C. (2019). Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğrenimi/Öğretiminde Teatral Monologlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1033-1047. e-ISSN: 2822-3160.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, felsefe-yöntem-analiz* (Gözden geçirilmiş ve yenilenmiş 2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, A., & Barn, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Akçağ Yayıncılık.
-
-

- Holubnycha, L. O. (2016). Intensification of students' cognitive activity while forming skills of English monologue speech (experience exchange). *Вісник Черкаського університету*, 9, 53-60. ISSN: 2076-586X.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2.Baskı). (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay) Anı Yayıncılık.
- Karpovich, I., Sheredekina, O., Krepkaia, T., & Voronova, L. (2021). The use of monologue speaking tasks to improve first-year students' English-speaking skills. *Education Sciences*, 11(6), 1-16. doi: 10.3390/educsci11060298
- Kaya, A. (2020). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. İçinde A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim* (15. Baskı, s. 2-32). Pegem Akademi.
- Kornyeyeva, I. (2022). Distance learning and formation of professionally-oriented English-language competence in monologue-presentation of footwear students. *Science and Education a New Dimension*, 265, 33-41. doi: 10.31174/SEND-PP2022-265X103-05
- Krisdiana, B. P. (2020). The effectiveness of monologue integrated with word cards on speaking skill. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 3(2), 92-103. ISSN: 2615-4358.
- Nazara, S. (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. *Journal of English Teaching*, 1(1), 28-43. doi: 10.33541/jet.v1i1.50
- Pavlikova, K. (2019). Use of monologues, games and problem solving activities for development of speaking skills. *Educational Role of Language Journal*, 1(1), 83-92. doi: 10.36534/erlj.2019.01.08
- Shakurova, A. (2016). Some ways of effective foreign language monologue teaching. In I. A. Krasovskaya, A.N. Dudarev, M. L. Dorofeyenko & G. V. Razboeva (Eds.), *The Youth of the 21st Century: Education, Science Innovations* (pp. 190-192), Vitebsk: Vitebsk State P.M. Masherov University.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tai, Y. (2014). The application of body language in English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1205-1209. doi: 10.4304/jltr.5.5.1205-1209
- Tayfun, R. (2010). *Etkili iletişim ve beden dili* (3. Baskı). Nobel Yayıncılık.
-
-

- Thai, C., & Boers, F. (2016). Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects on fluency, complexity, and accuracy. *TESOL Quarterly*, 50(2), 369–393. doi: 10.1002/tesq.232
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2020). İçinde Kişilerarası ilişkilerde sözel olmayan iletişim. A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim* (15. Baskı, s. 165-194). Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research- design and methods* (4th Ed.). SAGE Publications.

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müzelere İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Derya Bekiroğlu¹

Nur Ütkür Güllühan²

Özet

Yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler eğitim dünyasını köklü, yenilikçi ve kolaylaştırıcı bir süreçle buluşturmuştur. Mevcut eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenciye yaparak yaşayarak deneyimleme olanağı sunan müzeler, sanal müze türleriyle eğitimde ivme kazanmıştır. Özellikle küresel pandemi sürecinde çevrim içi öğrenmenin eğitim sürecinin zorunlu bir parçası haline gelmesiyle birlikte çevrim içi derslerde sanal müzeler etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılmıştır. Panoramik yapıları, görsel ve işitsel formlarıyla, ilkökul çocuklarının dikkatini çeken, tarihsel, kültürel, estetik, değer, empati beceri ve algılarını geniş bir pencereye açan, kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri destekleyen sanal müzeler sınıf öğretmenlerin ilkökulda temel dersler kazanımlarıyla bütünleştirilip öğrencilere sunulabilecek etkili bir materyaldir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin sanal müze uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde bir devlet ve iki özel okulda görev yapan toplam on üç (n=13) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sanal müze uygulamalarına ilişkin tarihsel ve kültürel bilgi merkezi olduklarını, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri teşvik ettiğine dair olumlu görüşe sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin en çok Sosyal bilgiler dersinde sanal müze gezileri yaptıkları, en çok “Anıtkabir müzesi” uygulamasını kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sanal müze öncesi ve sonrası alternatif öğretim yöntemlerini kullandıkları ve çoğunlukla sanal müze gezisi sırasında teknik sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Durum çalışması, Sanal müze, sınıf öğretmenleri, ilkökul.

Classroom Teachers' Views on Virtual Museums: A Case Study

Abstract

Rapid technological advances have brought the world of education together with a rooted, innovative, and facilitating process. Museums, which offer students the opportunity to experience by doing and living on the basis of the constructivist approach in the current education system, gained momentum in education with virtual museum types. Virtual museums have been used as

¹ Doktora öğrencisi, Derya Bekiroğlu, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD, bekiroglud@outlook.com ORCID: 0000-0002-5322-8290

² Doç. Dr. Nur Ütkür-Güllühan, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nur.utkur@iuc.edu.tr ORCID: 0000-0003-2062-5430

an effective learning tool in online courses, especially as online learning has become a compulsory part of the education process during the global pandemic process. Virtual museums, which attract the attention of primary school children with their panoramic structures, visual and auditory forms, open their historical, cultural, aesthetic, value, empathy skills and perceptions to a wide window, and support permanent and meaningful learning, are an effective material that can be integrated with the learning outcomes of primary school teachers and presented to students. Based on this idea, the main purpose of this study is to examine the opinions of classroom teachers about virtual museum applications. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group of the research consists of thirteen (n=13) classroom teachers working in one state and two private schools in Beylikdüzü and Büyükçekmece districts of Istanbul. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. The data were analyzed by content analysis method. According to the findings of the research, it has been found that classroom teachers have a positive opinion that virtual museum applications are historical and cultural information centers and encourage meaningful and permanent learning. Additionally, it was observed that the classroom teachers mostly made virtual museum visits in the Social Studies course, and mostly used the "Anıtkabir museum" virtual museum application. It was concluded that the classroom teachers used alternative teaching methods before and after the virtual museum and mostly experienced technical problems during the virtual museum visit.

Keywords: Classroom teachers, case study, primary school, virtual museum.

Giriş

Gelişen hızlı teknolojiler, eğitim dünyasındaki çeşitliliği ve eğitim öğretim sürecindeki araçların zenginliği genişletmiştir. Geçmişte ders materyalleri ve konuların belirli sınırlar içerisinde öğrenciye aktarıldığı süreçler yaygınken, şimdilerde eğitim öğretim süreci okul dışı öğrenme ortamı ve materyallerdeki çeşitliliklerle öğrenmenin zaman, mekan ve sınır tanımadığını göstermiştir. Öyle ki herhangi bir fiziksel ve mekansal uğraşa girmeden internet yoluyla ziyaret edebilecek tarihi mekanlar, sanal müzeler de artık eğitimin önemli bir aracı haline gelmiştir. “Müzeler insan ve yaşadığı çevrenin somut ve somut olmayan mirasını inceleme, eğitim ve haz alma amacıyla toplayan, koruyan, araştıran, ilerleten, sergileyen ve toplumun ve gelişiminin hizmetinde, halka açık, kar düşüncesinden bağımsız, sürekliliği olan kurumlardır” (ICOM, 2007). Müzelerin sanal müze formları, bireylerin sanal eserler ile etkileşime girerek, kültürel öğrenmeleri daha kolay bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanıdığı gibi bireylerin müzelere olan ilgisini de artırmaktadır. Çolak (2006) sanal müzelerin benzer özelliklere sahip sayısallaştırılmış koleksiyonların, sanal bir ortamda gerçek bir müze ziyareti hissi uyandıracak şekilde tasarlandığı uygulamalar olduğunu ifade etmiştir. Barlas- Bozkuş (2014) sanal müzeler, müzelerin görsel, işitsel özelliklerle desteklenerek dijital bilgi hazinesi olarak sunulması şeklinde tanımlamıştır. Schweibenz (2019) sanal müzeleri “broşür sanal müzeler (Brochure Museum), içerik Sanal Müzeler (Content Museum), Eğitsel Sanal Müzeler (Learning Museum), Sanal Müzeler (Virtual

Museum)” şeklinde dört grupta ele almıştır. Eğitici sanal müzeler ve sanal müzeler eğitimle müzenin yakın ilişkisini sunan müze türleridir. Hazırlanan koleksiyonlar öğrencinin merak ve motivasyonu harekete geçirecek şekilde biçimlendirilmiştir. Çevrim içi, e- müze veya sanal müze şeklinde çeşitli şekilde ifade edilen sanal müzeler, “zengin kültürel miras” barındırması, etkileyici panoramik geçişleriyle öğrencilerin birden fazla duyu organlarına hitap eden cazip bir öğrenme ortamı yaratır. Salar (2009) sanal müzeleri herhangi bir kısıtlama olmadan, sınıfı okulun dışına çıkararak kalıcı ve çeşitli öğrenme ortamları sunan bir etkili öğretim yöntemi şeklinde betimlemiştir. Antik ve yakın tarihi içeren, çekici ve görsel materyal olarak kullanılan müzeler, sanal müze formlarıyla insanlık tarihi boyunca yeni nesillere geçmişte yaşamış insanların yaşamları hakkında kesit sunar, böylelikle kendi yaşamlarına değer katar ve temel insani değer ve öz değer duygularının gelişmesine olanak tanır (Atamuratov, 2020). Sanal müze uygulamalarının eğitimde kullanılmasına ilişkin avantajlar şu şekilde sıralanabilir;

- Müzelere gitme imkanı bulamayan veya müzelerin olmadığı bir şehirde yaşamını sürdüren çocuklar için sanal müzeler aracılığıyla ziyaret etme imkanının olması
- Yurtdışında bulunan birçok müzeye istenilen zamanda ulaşılabilmesi
- Herhangi bir ziyaret süresi olmadan müzelerin ziyaret edilme imkanı
- Tarihsel, kültürel, estetik ve sanat yönünden gelişimi desteklemesi
- Eğitim ve öğretim sürecinin içeriğini zenginleştirmesi (Tepecik, 2007).

Sanal müzeler ayrıca eğitimde dezavantajlı öğrenci gruplarına fırsat eşitliği yaratan dikkate değer bir öğrenme uygulamasıdır.

Sanal müzelerin eğitim sürecini tarihsel ve kültürel anlamda geçmişi şimdiye taşıyarak hatta sınıfa taşıyarak kalıcı hale getirmesi ilkököl düzeyindeki derslerde etkili bir öğretim materyali olarak kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Sanal müzeler ilkököl 1,2, 3 ve 4.sınıfta hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi, görsel sanatlar dersinde hem kazanım hem de öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak kullanılabilir zengin bir öğrenme ortamı sunar. İlkokulda hayat bilgisi dersinde evrensel değer ve tutumların; sosyal bilgiler dersinde, tarihsel empati ve düşünme becerilerinin; fen bilgisi dersinde doğa ve yaşam alanına ait bilgiler; görsel sanatlar dersinde estetik algısı ve entelektüel birikim; matematik dersinde matematiğin tarihsel süreci kazanım ve becerileri öğrencilere somut olarak aktarılabilir canlı ve sürekli bir kaynaktır. Mevcut yapılandırmacı yaklaşımının hedefleri de müze ve sanal müzeler ile uyumlu olduğundan

ilkokul düzeyinde sanal müze gezilerinin kullanımına ivme kazandırmıştır. Sanal müzelerin ilkokulda kullanılmasının bir diğer önemli özelliği “somutlaştırma” karakteristiğini olmasıdır. Sözelimi, ilkokul hayat bilgisi dersinde öğrencilerin buldukları gelişimsel dönem, bazı soyut kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasını zorlaştırır, örneğin, tarihsel düşünme becerisi. Sanal müzeler görsel ve işitsel olarak çok uyaranlı yönüyle bu derste öğrencilerin zaman ve değişim algısını geliştirebilecek, tarihsel ve kültürel konuları anlamasına, anlamlandırmasına fırsat sağlayabileceği somut bir materyal olarak kullanılabilir.

Alanyazın çalışmalarında (Aladağ, Akkaya ve Şengöz, 2016; Altınbay ve Gümüş, 2020; Aktağ, Yılmaz ve İbrahimoglu, 2017; Ay ve Fidan, 2014; Canlı, 2016; Ceylan vd., 2021; Egüz, 2011; Egüz ve Kesten, 2012; Karataş vd., 2016; Peker, 2014; Ramazan ve Okumuş 2018; Sungur ve Bülbül, 2019; Solmaz, 2015; Ürey ve Kaymakçı, 2020; Yolcu ve Karamustafaoğlu, 2021) çoğunlukla sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenci veya sınıf öğretmen adaylarının sanal müzelere ilişkin görüşlerinin incelendiği görülmüştür. Bununla birlikte alanyazında ilkokul düzeyinde sanal müze gezilerinin belirli dersler altında toplandığı görülmektedir. Bu çalışmada sanal müzelere, ilkokulda öğrencilerini sanal müze gezileriyle buluşturan sınıf öğretmenlerinin perspektifinden bakılmıştır. Araştırma sonucu ilkokul düzeyinde sanal müze gezilerinin mevcut durumunun genel bir fotoğrafı çekileceğinden ileriki çalışmalarda ilkokul düzeyinde sanal müzelere ilişkin yapılacak çalışmalara bir ön fikir oluşturacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden harekete, bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerine ilişkin görüş ve deneyimlerinin analiz edilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır;

1. Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerini kullandıkları dersler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezileri öncesi ve sonrası yaptıkları hazırlıklar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları sanal müze gezileri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezileri sırasında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sanal müze uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri analiz edilmesi hedeflendiğinden çalışmada nitel araştırma desenlerinden “*durum çalışması*” kullanılmıştır. Durum çalışmaları mevcut durumu olduğu gibi ortaya koyma,

sistematiik bir şekilde verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların ortaya koyulmasıdır. Sistematiik süreçlerden sonra elde edilen çıktı ise, olayın nedensel boyutlarını açıklar, ileride yapılabilecek araştırmaların nelere odaklanması gerektiği konusunda detaylı bir şekilde fikir sunar (Davey, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde bir devlet ve iki özel okulda 2021-2022 eğitim öğretim döneminde ilkokul 3 ve 4. sınıf düzeyini okutan toplam (n=13) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde gönüllülük esas alınmış ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Betimsel Bilgileri

Öğretmen Kodu	Çalıştığı yer	Okuttuğu sınıf düzeyi
Ö1..	Beylikdüzü- devlet	3.sınıf
Ö2..	Beylikdüzü- devlet	3.sınıf
Ö3..	Beylikdüzü- devlet	4.sınıf
Ö4..	Beylikdüzü- devlet	4.sınıf
Ö5..	Beylikdüzü- özel	2.sınıf
Ö6..	Beylikdüzü- özel	3.sınıf
Ö7..	Beylikdüzü- özel	4.sınıf
Ö8..	Beylikdüzü- özel	1.sınıf
Ö9..	Büyükçekmece- özel	3.sınıf
Ö10..	Büyükçekmece- özel	4.sınıf
Ö11..	Büyükçekmece- devlet	3.sınıf
Ö12..	Büyükçekmece-devlet	2.sınıf
Ö13..	Büyükçekmece- devlet	2.sınıf

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak *yarı yapılandırılmış görüşme formu* kullanılmıştır. Görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bölümü kişisel bilgiler

içeren bölüm ikinci bölüm ise görüşme sorularının yer aldığı bölümdür. Görüşme formunda kullanılan görüşme soruları:

- “Sanal müzelere ilişkin görüşleriniz nelerdir?”
- Hangi derslerde sanal müze uygulamalarına yer veriyor musunuz?
- Hangi sınıf düzeyinde sanal müze gezileri yaptınız?
- Sanal müze gezisi öncesi ve sonrası hazırlıklar yaptınız mı? Hazırlıklar nelerdir?
- Hangi sanal müzeleri sıklıkla tercih ediyorsunuz?
- Sanal müze gezisi sırasında yaşadığınız zorluklar nelerdir?” şeklindedir.

Görüşmelerden bazıları yüz yüze (n=8), bazıları (n=5) ise Telegram sınıf öğretmenleri grupları üzerinden görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan 8 sınıf öğretmeniyle görüşmede herhangi bir kayıt yapılmamış, görüşmeler araştırmacı tarafından not alınmıştır. Fakat, 5 sınıf öğretmeniyle yapılan çevrimiçi görüşmede görüşme kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin benzer belirli düşünce ve konular çerçevesinde toplanması sonucu okuyucuya daha açık ve anlaşılır bilgi sunmaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler (Ö1, Ö2, Ö3.....Ö13) şeklinde sıralanarak görüşme sorularına verilen yanıtlar temel alınarak kategori şeklinde ayrılmıştır. Kategoriler de öğretmenlerin görüşlerine göre alt kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen bulgular alt kategoriler ve grafikler şeklinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Bu araştırmada çalışmanın güvenilirliğini artırmak için Creswell ve Poth’un (2009) önerdikleri “*teyit edilebilirlik ve ayrıntılı betimleme*” nitel geçerlik stratejilerine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun görev yaptığı yer ve okuttuğu sınıf düzeyi gibi *detaylı betimlenmesi* yapılmış, katılımcıların araştırma sorularına yönelik direk ifadelerine yer verilerek “*teyit edilebilirlik*” stratejisine yer verilerek araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır

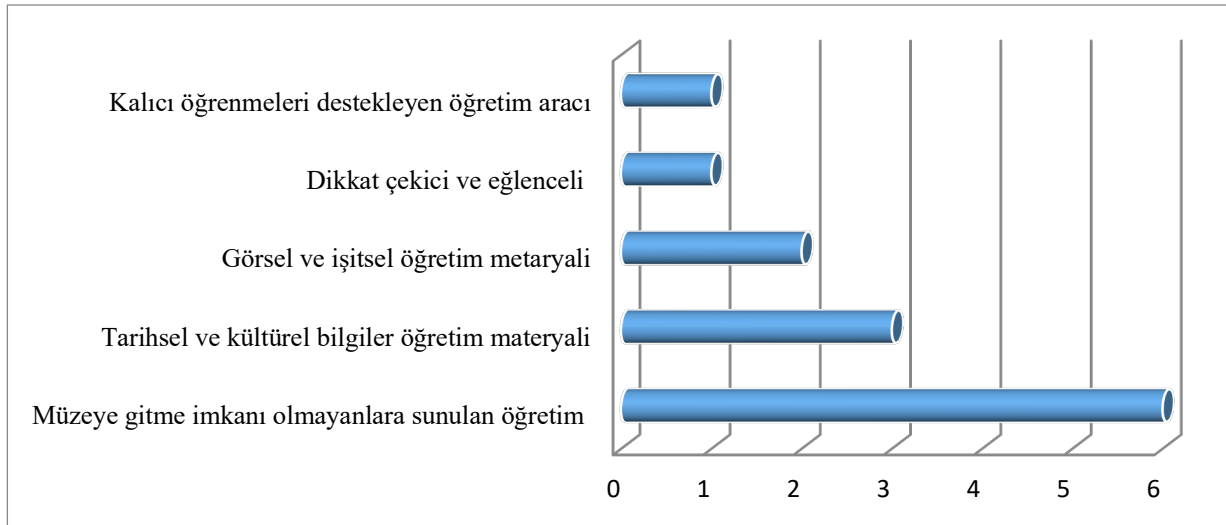
Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müze Gezilerine İlişkin Düşünceleri

Verilerin analiz edilmesi sonucu sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerine ilişkin tanımlamaları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müzeye İlişkin Tanımları



Şekil 1’de görüldüğü gibi toplam (f=13) sınıf öğretmeninden (f=6)’sı sanal müzeleri müzeye gitme imkanı bulmayan öğrencilere sunulan bir hizmet şeklinde tanımlamışlardır. İkinci sırada en çok sanal müzelerin tarihsel ve kültürel bilgiler içerdiği (f=3); üçüncü sırada görsel ve işitsel özellikleriyle anlamlı öğrenmeleri desteklediği (f=2); kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirdiği (f=1) tanımlamalar yer almıştır.

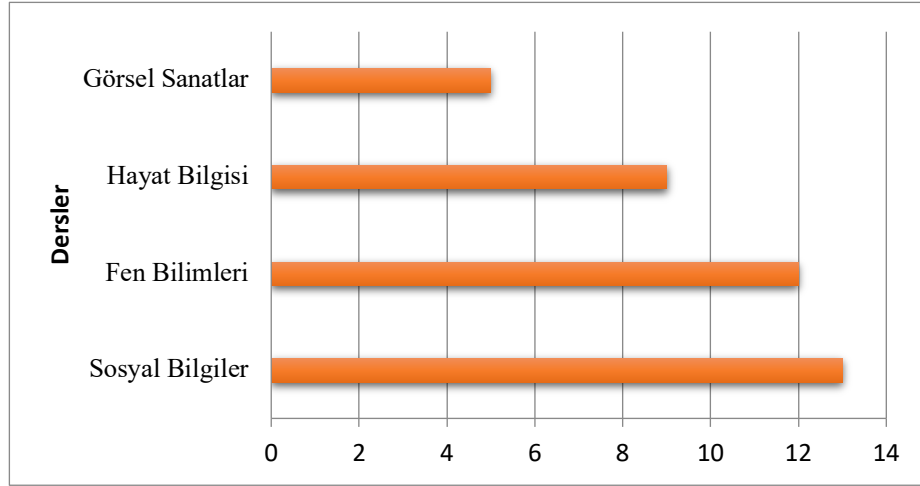
Sınıf öğretmenlerinin sanal müzeleri ilişkin düşüncelerinin olumlu ve doğru olduğu açıktır. Her biri görüşmelerde sanal müzelerin hem ortak hem farklı özelliklerine değinmişlerdir.

“Ö1 ... “çoğunlukla müzelerin olmadığı yerde çocuklar için bir deneyim fırsatı sunmaktadır. Doğru görevimde Anıtkabir’e gitme imkânı olmayan öğrencilere zevkle sunduğum bir öğretim yöntemi...” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

“Ö7: ise tarih ve kültürel mirasın anlatılmasında dikkat çekici ve anlamlı öğrenmeleri sağlıyor”
“Ö13: Tarih konularının anlatılmasında somutlaştırmanın kullanıldığı etkili bir yöntem” şeklinde sanal müzeleri betimlemişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müze Gezilerini Kullandıkları Dersler

Verilerin analiz edilmesi sonucu Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerini kullandıkları dersler ilişkin sonuçlar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri sanal müzeleri en çok (f=13) sosyal bilgiler dersinde kullanmaktadırlar. İkinci sırada en çok hayat bilgisi dersinde (f=12); üçüncü sırada en çok görsel sanatlar dersin (f=5) gelmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin genellikle tarih, kültür ve bilim kazanımlarının yer aldığı derslerde sanal müze gezilerini tercih ettiği söylenebilir. Ö5: “Her derste kullanmanın elbette imkânı yok, ama sosyal bilgiler derslerinde ilgili ünite ve kazanımlara yer verildiğinde kullanmaktayım. Pandemi döneminde Çevrim içi derslerde fen bilgisi dersinde ve görsel sanatlar dersinde yararlandığım uygulamalar oldu...” diye düşüncelerin belirtmiştir.

Ö4: “.... Ders kitabında şu sanal müzeyi geziniz etkinliklerini atlamamaya çalışıyorum... Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerimde sanal gezi yaptık, diğer derslerde kullanmadım açıkçası...” şeklinde sadece sosyal bilgiler dersinde sanal müze gezisini kullandığını belirtmiştir.

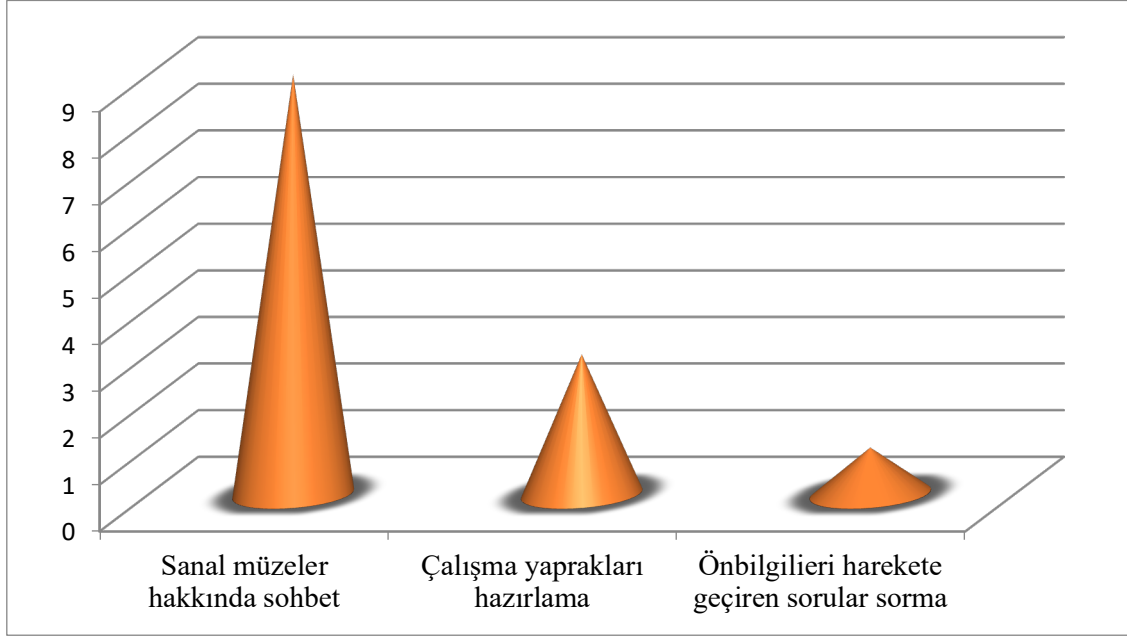
Ö9: “.... Covid 19 döneminde çocukların ilgilerini canlı tutmak için tercih ettim. Görsel sanatlar ve hayat bilgisi dersinde kullandığımı söyleyebilirim” şeklinde sanal müze gezi deneyimlerini paylaşmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müze Gezileri Öncesi ve Sonrası Yaptıkları Hazırlıklar

Verilerin analiz edilmesi sonucu sınıf öğretmeni sanal müze gezileri öncesi ve sonrası yaptıkları hazırlıklar Şekil 3 ve 4’te gösterilmiştir.

Şekil 3

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müze Gezisi Öncesi Yaptığı Hazırlıklar



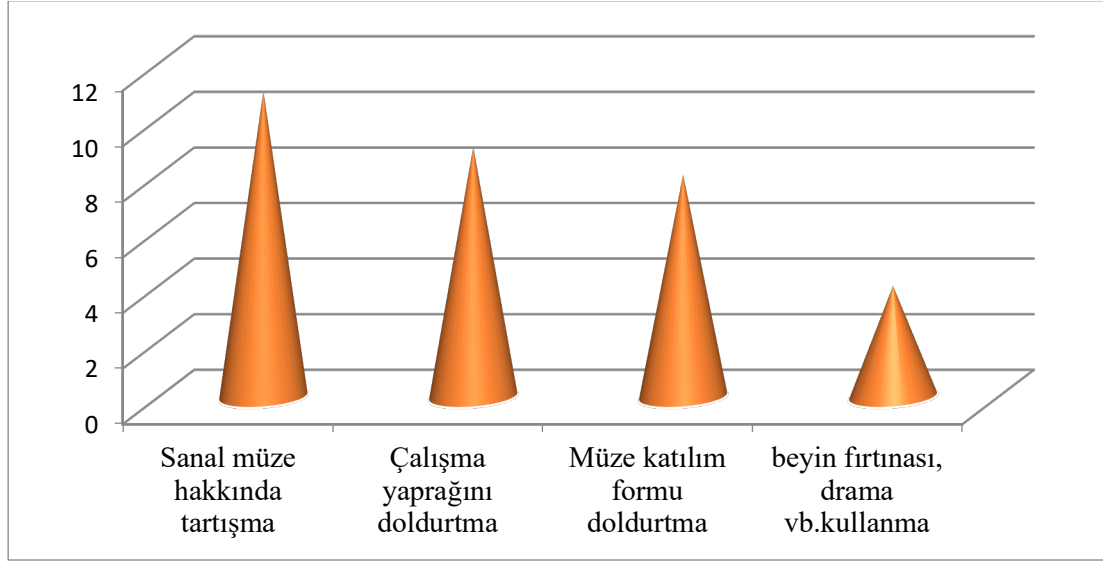
Şekil 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sanal müze öncesi yaptığı hazırlıklarda ilk sırada “ sanal müzeler hakkında öğrencilerle sohbet etmek” (f=9) ; ikinci sırada “ çalışma yaprakları hazırlamak” (f=3); üçüncü sırada “önbilgileri harekete geçirici sorular sormak” (f=1) gibi etkinlik temelli hazırlıklar gelmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezi öncesi yaptıkları hazırlıklar konusunda görüşlerini Ö5 : “... *Aslında pek bir hazırlıklarım standart oluyor. Müze etkinlik formu hazırlıyorum, ona yönelik sorular soruyorum öğrencilere...*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ö6: “... *Müze hakkında sorular soruyorum. Daha önce bu müzeyi ziyaret ettiniz mi? Sizce müzede bizi neler bekliyor?...* ” gibi çocukların müze deneyimlerine ilişkin sorular sorduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezisi sonrası yaptıkları etkinliklere ilişkin bulgulara Şekil 4'te yer verilmiştir.

Şekil 4

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müze Gezi Sonrası Yaptıkları Etkinlikler



Şekil 4’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezi sonrası yaptıkları etkinliklerin ilk sırada “sanal müze hakkında tartışma” (f=11); çalışma yaprağını doldurma (f=9); müze katılım formu doldurma (f=8) ve beyin fırtınası, dram vb. teknikleri kullanarak etkinlikler gelmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezi sonrası yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri Ö3: “... Sanal müze gezi sonrası yine müze hakkında tartışma tekniğini kullanarak öğrencilerin görüşlerini paylaşmasına olanak tanıyorum ...”

Ö11: ... “müze öncesi hazırladığım etkinliği doldurmalarını ve görüşlerini yazmalarını istiyorum...”

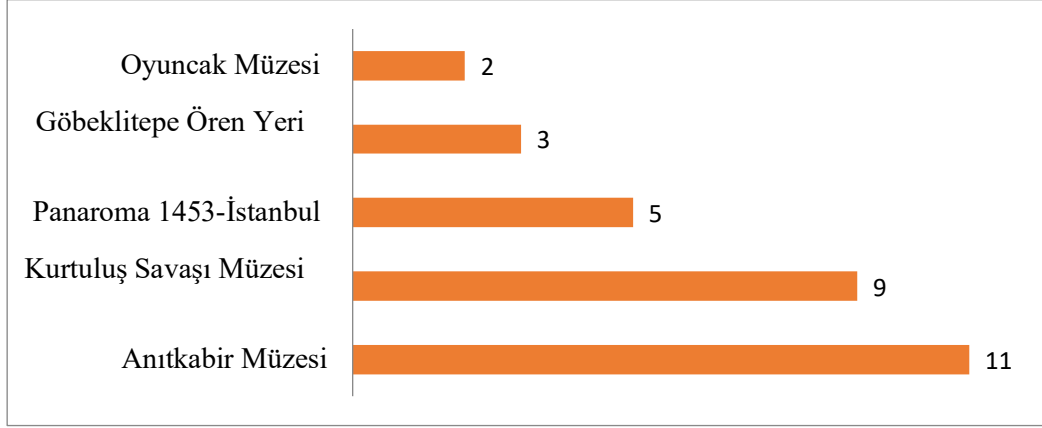
Ö10: ... “drama yaptırıyorum eğlenceli bir ders oluyor...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin En Sık Kullandıkları Sanal Müze Gezileri

Verilerin analiz edilmesi sonucu sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları sanal müze gezileri Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5

Sınıf Öğretmenlerinin En Sık Kullandıkları Sanal Müzeler



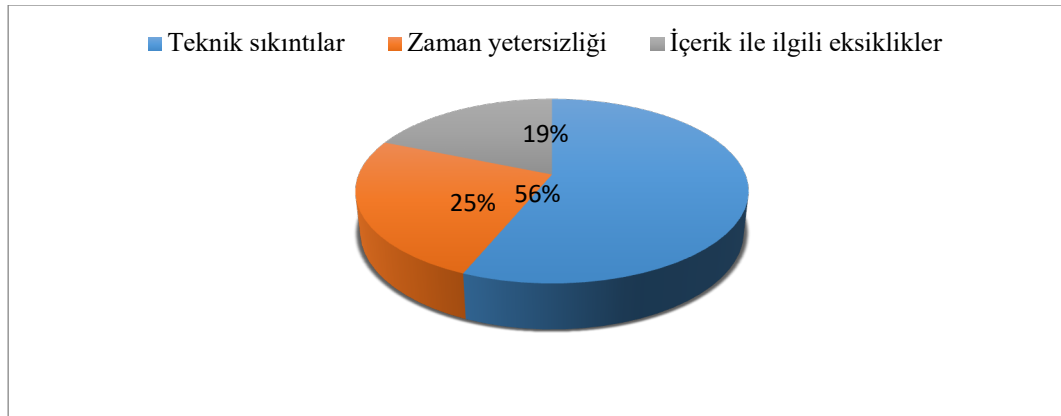
Şekil 5’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları sanal müzelerin “Anıtkabir müzesinin (f=11) olduğu görülmektedir. İkinci sırada kurtuluş savaşı müzesinin (f=9), üçüncü sırada Panaroma 1453- İstanbul (f=5), dördüncü sırada Göbeklitepe ören yeri (f=3), beşinci sırada Oyuncak müzesi (f=2) gelmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Müze Gezileri Sırasında Yaşadıkları Sorunlar

Verilerin analiz edilmesi sonucu sınıf öğretmenlerinin sanal gezi sırasında yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6

Sınıf öğretmenlerinin Sanal Gezi Sırasında Yaşadıkları Sorunların Dağılımları



Şekil 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sanal gezi sırasında yaşadıkları sorunların dağılımlarında en sık teknik sıkıntıların geldiği (% 56) görülmektedir. İkinci sırada zaman yetersizliği %25, son sırada ise içerikle ilgili sıkıntılar %19 gelmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden Ö2 “...ben sanal müze gezisi öncesi internet kesintisi gibi sorunla karşılaşmamak için uygulamaya giriyorum. Eba (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden linke tıklayınca bazen çalışmadığı oluyor..”

Ö4 “... sanal müzeler öğrencilerin dikkatinin kaybolmayacağı sürede gezilmesi gerekir. Çevrim içi derslerde dikkati dağılan öğrencilerde oluyor...”

Ö11 “.... bazen zamanlama ve içerikle ilgili sıkıntılar olabiliyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt amacı sonucunda elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin sanal müze uygulamalarına ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını, anlamlı ve kalıcı öğrenme üzerinde etkisi olduğuna inandıkları, çok uyaranlı etkili bir materyal olduğunu, tarihsel ve kültürel konuların çocuğa yaparak ve yaşayarak öğretilmesine yardımcı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın çalışmalarında (Çalışkan vd., 2016; Eguz, 2020; Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu ve Meriçelli, 2016; Stoddard, 2009) ulaşılan sonuçlarla benzer niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerini kullandıkları dersler ve sınıf düzeylerine ilişkin sonuçlara göre öğretmenler sanal müze uygulamalarını en çok sosyal bilgiler dersinde kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Karataş vd.(2016)’nın ulaştığı sonuçlar örtüşmektedir. Sanal müzeler genellikle tarih ve kültürel birikimi sunan merkezler olduklarından dolayı daha çok sosyal bilgiler derslerindeki kazanımlarla ilişkilendiriliyor olabilir. Bunun yanında Pandemi dönemiyle birlikte bilim ve teknoloji müzelerine erişiminde artması fen bilgisi derslerinde de sanal müze gezilerinin kullanılmasını teşvik etmiş olabilir. Burada değinilmesi gereken bir diğer nokta öğretmenlerin 3 ve 4.sınıf düzeyindeki derslerde daha çok sanal müze gezileri yaptığıdır. Halbuki sanal müze uygulamaları okul öncesi dönemden itibaren ilkokul 1 ve 2. Sınıf düzeylerinde öğrencilerin tarihsel, kültürel, estetik becerilerinin gelişimine destek olabilecek ortamlardır. Okul öncesi dönemden itibaren öğrencilerin sanal müze gezileriyle tanıştırılması, tarih, coğrafya, kültür ve

sanat alanında bir farkındalık temeli atılması gereklidir (Kendall, 2021). Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerin sanal müze gezilerinin ders kitabı veya müfredatın doğrudan önerdiği bir zamanın yanında, bütünleştirilmiş bir etkinlik kapsamında dolaylı kazanımlarla da sanal müze gezilerini gerçekleştirebilmesi sanal müzelerin eğitime entegrasyonu ve çocukların daha küçük yaşlarda bu etkili materyal ile karşılaşması açısından önemlidir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezisi öncesi yaptığı hazırlıklarla ilgili sonuçlarda müze hakkında sohbet etmenin ilk sırada geldiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezisi sonrası sıklıkla yaptıkları etkinliklerde ise ilk sırada yine tartışma tekniğinin kullanılarak öğrencilerin müze hakkında görüşlerinin alınması olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin müze sonrası drama, beyin fırtınası gibi alternatif öğrenme tekniklerini de kullanmaları süreci verimli hale getiren teknikleri kullandıklarının bir göstergesidir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezisi öncesi ve sırasını etkili ve farkındalık kazanma odaklı planladıkları ifade edilebilir. Bu bulgu (Aladay, Akkaya ve Şengöz, 2014; Ay ve Fidan, 2014; Şule ve Kesten, 2012) ulaştıkları sonuçlarla örtüşmezken; Altınbay ve Gümüş (2020) ve Egüz'ün (2020) çalışmalarında elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Alanyazın bulgularındaki farklılığın nedeninin teknolojik ilerlemeler ve sanal müze uygulamalarına yönelik teknik, öğretim ve animasyon desteklerinin son zamanlarda artması olabilir. Bir ikinci neden ise öğretmenlerin özellikle Pandemi sürecinde sanal müze gezilerini sıklıkla kullanmaları ve daha detaylı bilgi sahibi olmaları olabilir. Dolayısıyla araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgunun sonuçlarının son zamanlarda yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına göre sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları sanal müze gezilerinin "Anıtkabir müzesi"nin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Egüz (2020)'nin çalışmasında elde ettiği bulgu ile çelişmektedir. Bu çelişkinin nedeni mevcut çalışmanın örneklem grubunun farklılığından kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Sözelimi, Oyuncak müzesi'ni kullanan Ö10 " *hayat bilgisi dersinde zaman ve değişim algısını çocuğa daha iyi anlatabilmek için oyuncak müzesini gezdiriyorum. Ders çok eğlenceli geçiyor, bir anda çocukların ilgi ve merakı artıyor. Geçmişte nasıl oyuncaklar vardı şimdi nasıl oyuncaklar var çocuk bunun farkını rahatlıkla algılıyor*" şeklinde ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın çalışmalarından Zantua'nın (2017) sanal geziler öğrencilerin derse motivasyonunu artırdığı gibi geçmişe olan ilgisini ve merakını harekete geçirir ifadesini desteklemektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin sanal müze uygulamaları kullanırken yaşadıkları zorlukların çoğunlukla içerikle ilgili bütünlükten oluşan sanal müze uygulamalarının teknik sıkıntılarına değindikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgu yapılan alanyazın çalışmalarında (Canlı, 2016; Çalışkan vd., 2016) elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Bu araştırmadaki bulgular 2021-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul İli Beylikdüzü ve Büyükçekmece İlçelerinde bir devlet ve iki özel okulda çalışan toplam 13 sınıf öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Bu sınırlılıklar temelinde sınıf öğretmenlerinin sanal müze uygulamalarını sosyal bilgiler dersi için daha uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sınırlılığı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin sanal müze uygulamalarına yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları, çoğunlukla sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları, müze öncesi ve sonrası alternatif öğreti yöntemlerini kullanarak süreci verim kıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle sınıf öğretmenlerinin sanal müze gezilerini bir dersin içeriğine daha yakın veya kısmen yakın diye düşünmeden, bütünlükten oluşturulmuş etkinliklerle öğrencilere sunmalarının çağdaş müze eğitimi, müze bilinci oluşturma, bilim, sanat, tarih ve kültür birikimi farkındalığı açısından yararlı olabileceği düşünülmekte ve sınıf öğretmen adaylarının lisans eğitiminde bu yönde müze ve sanal müze eğitimi hususunda desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, V., Yılmaz, A., & İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313.
- 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.
- Altınbay, R., & Gümüş, N. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur uygulamalarıyla ilgili görüşleri. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 1(1), 60-71. <https://doi.org/10.29329/jirte.2020.321.5>
- Atamuratov, R. K. (2020). The importance of the virtual museums in the educational process. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(2), 89-93.
- Ay, T. S., & Fidan, N. K. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.

- Barlas Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye'de sanal müzelerin gelişimi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 329-344.
- Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çınar, C., Utkugün, C., & Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 174-194. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1017419>
- Çolak, C. (2006). *Sanal Müzeler*. M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, A. Özgüt (Ed.), inet-tr'06 - XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri (ss. 307-312). Ankara: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Egüz, Ş. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Egüz, Ş., & Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-104.
- ICOM International Council of Museums (2007). Retrieved June 8 2022 from <http://archives.icom.museum/definition.html>.
- Karataş, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G., & Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 112-125.
- Kaya, R., & Okumuş, O. (2018). Sanal müzelerin tarih derslerinde kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 113-153. <https://doi.org/10.17497/tuhed.397476>
-
-

- 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, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Salar, H. C. (2009). Views of painting teaching programme candidates toward virtual exhibitions, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1177–1182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.212>
- Schweibenz, W. (2019). The virtual museum: an overview of its origins, concepts, and terminology. *The Museum Review*, 4(1), 1-29.
- Solmaz, K. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitime yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)*, 4(7), 40-54.
- Sungur, T., & Bülbül, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sanal müze uygulamalarına yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 652-666. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-492112>
- Tepecik, A.(2007). *Sanat eğitimi ve sanal müze," Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 21-22 Mayıs 2007, Ankara,(s.233-240). Ankara: Vekam Yayınları.
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Konya bilim merkezine yapılan bir sanal gezintinin bilimsel etkisi hakkında öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1925-1983. <https://doi.org/10.29299/kefad.936252>
- Zantua, L. S. O. (2017). Utilization of virtual reality content in grade 6 social studies using affordable virtual reality technology. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 1-10.

Gazete Haberlerinde Okul Müdürü Temsilleri

Mustafa CİN¹

Ali Faruk YAYLACI²

Özet

Bu araştırmada, gazete haberlerinde okul müdürlerinin nasıl temsil edildikleri ve bu temsillerin nasıl algılandığı sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada beş farklı gazetenin internet arşivlerinden yararlanılarak, 2015-2020 yıllarında paylaşılan ve okul müdürlerinin konu edildiği haberler incelenmiştir. Çalışma grubuna seçilen haberler sırasıyla, kodlama ve eleştirel söylem analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Analiz sonuçları, alanyazındaki konuya ilişkin araştırmalar ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, gazete haberlerinin yoğunlukla olayların gelişim süreçlerinin ve arka planlarının dikkate alınmadığı, habere konu olan olayların dramatize edilerek, olay haber biçiminde betimlendikleri belirlenmiştir. Bulgular, haberlerde yoğunlukla şiddet içerikli olayların işlendiğine ve bu haberlerde müdürlerin, tacizci, dayakçı gibi olumsuz nitelendirmelerle temsil edildiğine işaret etmektedir. Haberlerde tercih edilen görseller incelendiğinde, okul müdürlerinin temsilinde yoğunlukla takım elbise, çalışma masası ve kalem metaforları kullanılarak, çalışkan, güvenilir, uzman ve itibarlı bir meslek çerçevesi çizildiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre haberlerde, toplumsal hafızada kabul gören hizmetkâr ve paternalist lider tipine uygun bir ideal okul müdürü kimliğinin inşa edildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, gazeteler, iletişim, medya temsili, okul yönetimi.

Representations of School Managers in Newspaper News

Abstract

In this study, answers were sought to the questions of how school managers are represented in newspaper news and how these representations are perceived. In the study, using the internet archives of five different newspapers, the news shared in 2015-2020 and about school managers were examined. The news selected for the study group were examined using respectively coding and critical discourse analysis methods. The analysis results were interpreted in relation to the research on the subject in the literature. Research findings indicate that newspaper news mostly do not take into account the development processes and backgrounds of the events and that the events subject to the news are dramatized and described in the form of event news. The findings indicate that violent events are mostly covered in the news and school managers are represented with negative descriptions such as harassers and beaters. When the visuals preferred in the news are examined, it can be said that school managers are represented as a hard-working, reliable, expert

¹ Mustafa CİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomi ve Planlaması Anabilim Dalı, mustafa_cin@hotmail.com.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1949-6600>

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomi ve Planlaması Anabilim Dalı, ali.yaylaci@dpu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-3410>

and reputable profession by mostly using the metaphors of suits, desks and pens. According to the results of the research, it is seen that an ideal school manager identity is constructed in accordance with the servant and paternalist leader type accepted in the social memory.

Keywords: Education, communication, media representation, newspapers, school management.

Giriş

Eğitim, toplumun ihtiyaç ve taleplerindeki değişimleri yakından takip etmek ve bu değişimlere uyum sağlamak zorundadır (Avcı, 1989). Bu durum Bursalıoğlu'nun (2000) ifadesiyle, okul müdürlerinin bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmalarını da gerektirir. Çevresindeki bütün formal ve informal örgütleri doğrudan etkileyen okul, hiçbir toplumun göz ardı edemeyeceği kadar önemli bir eğitim kurumudur (Bursalıoğlu, 1987). Toplumun her bir üyesi bir şekilde, eğitim kurumlarının ortaya koyduğu ürün ve hizmetlerle ilgilidir. Okullarda gerçekleştirilen her türlü faaliyetler ve alınan kararlar, içinde bulunduğu toplumdaki etkilediği gibi, toplumsal hayatı da doğrudan etkilemektedir. Tan'ın (2002) vurguladığı üzere toplum, en önemli kamu girişimi olan okullara kaynak sağlar. Okullar ise bu kaynakları eğitim yoluyla işleyip birer ürüne dönüştürerek, topluma geri sunarlar. Buradan hareketle, okulların sunduğu hizmetin bir alıcısı olarak toplumun ilgisi, okulların üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle, insanlar, okullar hakkında sürekli bilgi edinme ihtiyacı duyarlar ve toplumun bu ihtiyacını da medya sağlamaktadır (Aktaran Akbaba Altun ve Kirkit, 2005). Medyaya yansıyan okullarla ilgili haber, duyuru veya bilgiler, toplumun büyük ölçüde ilgisini çekmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarına ilişkin bilgi, olay ve gelişmelerin haberleştirildiği kitle iletişim araçlarının önemini oldukça artırmıştır. McCaughey'e (1947) göre, okul ile ilgili haberler gerçek bir ihtiyaç niteliğindedir. Okul ile ilgili haberler, toplum ile okul arasındaki ilişkilerin anlaşılması için önemlidir. Okul ile ilgili haberlerin yetersizliği muhtemelen, eğitime karşı sık sık gösterilen ilgisizliğin ve kayıtsızlığın da sebebi olabilmektedir. Bu nedenle toplumsal anlamda, eğitime yönelik olumlu ve destekleyici bir anlayışın geliştirilebilmesi için, okulun ve okul yönetiminin medyada nasıl konu edildiği önem kazanmaktadır.

Okul müdürleri ile ilgili haberler, toplumun dikkatini çekmekle birlikte, toplumun okul müdürleri üzerindeki algılarını da önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu durum okul müdürlerinin toplum içindeki kendine özel ve prestijli konumuyla ilgilidir. Mills'e (1963) göre, prestij gücün gölgesidir. Güç yapısının üyeleri, buldukları makamlar ve verebildikleri kararlar dolayısıyla meşhurdur. Meşhur olmalarının nedeni prestijli olmaları, prestijli olmalarının nedeni de güçlü bulunmaları veya sanılmalarıdır (aktaran Bursalıoğlu, 2015). Kamuoyunun nezdinde, okul müdürleri okul içinde kanunları uygulayan ve önemli kararlar alan güçlü kişilerdir. Bu güç okul

müdürlerini itibarlı kılar ve bu itibar ise onları meşhur eder. Bu açılarından, okul müdürleri hakkında toplumsal algı, genel anlamda olumlu yöndedir. Ancak bu algı medya aracılığıyla değiştirilebilir veya yönlendirilebilir. Medya bireylerin bilgi, kanaat, tutum, duygu ve davranışları üzerinde büyük oranda bir etkileme gücüne sahiptir. Medya verdiği mesajlar ve kullandığı simgeler ile toplumsal algıları değiştirip dönüştürebilir, haberi önemsizleştirebilir veya kuvvetlendirebilir, toplumun değer, inanç ve davranış biçimlerine yön vererek onların belli bir yöne, duygu veya düşünceye evrilmesini sağlayabilir (Barrett ve Braham, 1995 aktaran Arslan, 2004; Mora 2008; Terkan, 2003). Eskiden okul müdürü dendiğinde, bireylerin zihninde okulun sadece yönetim-denetiminden ve disiplininden sorumlu olan otoriter bir figür canlanmaktaydı. Ancak günümüzde okul müdürleri, eğitim sürecinde kalite ve başarının artırılması için ana karakter olarak görülmektedir (Aksoyalp, 2010). Okul müdürü, artık yönettiği kurumda bir lider olarak algılanmaktadır (Çınkır ve Kuru Çetin, 2010). Okul müdürlerine ilişkin algılardaki bu değişimde, medyanın da önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri, dördüncü kuvvet olarak isimlendirilen yazılı ve görsel medyada, haberlere sürekli konu olabilmektedirler. Çoğu zaman doğruluktan uzak olan bu haberler, okul müdürlerinin performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Dere, 2007). Bu durum, medyada okul müdürlerinin nasıl sunuldukları ve toplumun okul müdürlerine ilişkin algılarını nasıl etkiledikleri sorusunu gündeme getirmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde, gazete haberlerinde okul müdürlerinin temsiline, imajına ve kamuoyunun bu haberlere yönelik algılarına ilişkin bilimsel araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir.

Medyanın, bilgileri, fikirleri, davranış ve algıları manipüle ederek, kitleleri harekete geçirme ve dönüştürme gücü eğitim yönetimi bağlamında dikkate alındığında, okul müdürlerinin medyada nasıl temsil edildikleri ve kamuoyu-medya ilişkisi açısından, bu temsillerin okul paydaşları tarafından nasıl yorumlandıkları sorusu önem kazanmaktadır. Medyanın toplum üzerinde ne kadar etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, gazete haberlerinde okul müdürlerinin nasıl temsil edildiğinin araştırılması ve bu temsillerin okul paydaşlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, okul müdürleri hakkındaki algı ve anlayışların daha iyi analiz edilmesini sağlayacağı düşünülebilir. Medyada okul müdürü temsillerinin ortaya konulması, okul yönetimi alanında gerçekleştirilen araştırmalara katkıda bulunacağı gibi, eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme politikalarını da etkilemesi beklenebilir. Bu noktada haberlerde okul müdürlerinin olumlu ya da olumsuz temsili, toplumun okula dönük tutum ve beklentilerini yönlendirip dönüştürebileceği gibi, okul müdürlerinin ise iş motivasyonunu ve örgüte olan bağlılığını da

etkileyebilecektir. Aynı zamanda bu temsillerin okul müdürleri için birer dönüt anlamı taşıması nedeniyle, müdürlerin eylem ve tutumlarının medya temsilleri bağlamında değerlendirebilmelerine katkı sağlayabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin gazete haberlerindeki temsillerini inceleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda; okul müdürleri hakkında gazetelerde çıkan haberlerin genel özellikleri, haberlerdeki okul müdürü temsillerinde kullanılan söylem, söylemin arka planında yer alan düşünceler açısından özellikleri irdelenmiştir.

Yöntem

Medyada okul müdürlerinin nasıl temsil edildiklerinin ortaya çıkarılması amacı doğrultusunda bu makale, nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada incelenen gazete haberleri çalışmanın amacına bağlı olarak, amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. 1995-2020 yılları arasında gazete haberleri üzerine gerçekleştirilen araştırmalar ve makaleler taranmış ve araştırmalara dâhil edilen ulusal gazetelerin incelenme sayıları belirlenmiştir. Literatür taramasında elde edilen verilere göre medya içerik analizi araştırmalarında, 51 farklı gazete toplam 713 kez incelenmiştir. Araştırmalara genel ortalamanın üzerinde dâhil edilen (14 kez ve üzeri) gazetelerden, hala yayımına devam eden, Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah, Yeni Şafak, Sözcü, Milliyet, Posta, Habertürk ve Türkiye gazeteleri ön çalışma grubuna seçilmişlerdir. Ön çalışma grubundaki gazetelerin, 15 Mayıs 2020 tarihi itibarıyla son üç ayın haftalık tirajları, “gazetetirajları.com.”, “gazeteciler.com.” ve “medyadaradar.com.” adreslerinden incelenmiştir. Ardından gazetelerin internet arşivlerine “okul müdürü” anahtar kelimesi yazılarak, arama motorları test edilmiştir. Eldeki veriler ışığında, ön gruba seçilen gazetelerin haftalık tirajları, sağlıklı işleyen ve kolay ulaşılabilir olan internet arşivleri ile gazetelerin sahiplik yapıları ve dünya görüşleri göz önünde bulundurularak (Işık, 2006; Kara, 2011; Özonat, 2015; Saltoğlu, 2019; Vona Kurt, 2018; Yıldız, 2019), Hürriyet, Sözcü, Sabah, Habertürk ve Türkiye araştırmanın çalışma grubuna seçilmiştir. Bu gazetelere ilişkin betimleyici bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubuna Seçilen Gazetelerin Künyeleri

Sıra No	Gazete Adı	Kurumu	Sloganı	Dünya Görüşü	Haftalık Tiraj	Araştırmalara Seçilme Yüzdesi
1	Sabah	Çalık Holding	Türkiye'nin en iyi gazetesi	Sağ eğilimli	223,294	11,6

Tablo 1 (devamı)

Araştırma Grubuna Seçilen Gazetelerin Künyeleri

Sıra No	Gazete Adı	Kurumu	Sloganı	Dünya Görüşü	Haftalık Tiraj	Araştırmalara Seçilme Yüzdesi
2	Hürriyet	Demirören Holding	Türkiye Türklerindir	Ulusalıcı	196,677	19,6
3	Sözcü	Doğan Holding	Cumhuriyet'in Gözcüsü"	Sol eğilimli	190,335	5,3
4	Türkiye	İhlas Holding	-	Sağ eğilimli	130,242	1,9
5	Habertürk	Ciner Holding	Türkiye'nin gelmiş geçmiş tek değişik gazetesi	Merkez	-	2,9

Araştırmada veriler çalışma grubunda yer alan haberler belirlenen gazetelerin arşivlerinin taranması yoluyla toplanmıştır. Gazete arşivlerinden seçilen haberler yeniden gözden geçirilerek, aynı gazetede birden fazla paylaşıldığı tespit edilen ve ulusal olmayan haberler elenmiştir. Elde edilen toplam 402 adet haber, elektronik ortamda yayımlandığı gazeteye ve yıla göre kaydedilmiştir.

Bilgin'e (2014) göre, içerik analizinde, incelenen konuya bağlı olarak çeşitli teknikler kullanılır. Van Dijk'e (1993) göre ise, söylem analizi tek bir teori sunmaz. Sürekli tartışmalara, hedef ve amaçlarda değişikliklere ve yeniliğe de imkân tanıyan heterojen bir ekol olarak tanımlanabilir (aktaran Çakmak ve Bilişli, 2019). Buradan hareketle okul müdürlerini konu alan gazete haberlerinin içerik analizi; kodlama yöntemi ile nicel verilerin elde edilmesi ve haberlerin kategorize edilerek temsil niteliklerinin belirlenmesi ve eleştirel söylem analizi tekniği ile haberlerin söylemsel çözümlemesi bağlamında iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Van Dijk'in (2003 aktaran Özer, 2011) ortaya koyduğu, makro ve mikro yapılar temele alınarak haberlerdeki söylem; a) Makro Yapı: tematik yapı (başlıklar, haber girişi, fotoğraf), şematik yapı (yorum); b) Mikro Yapı: sentaktik çözümleme, kelime seçimleri ve haber retorik boyutlarıyla ele alınmıştır.

Bulgular

Bulgular, "okul müdürleri hakkında gazetelerde çıkan haberlerin genel özellikleri" ile "okul müdürü temsillerinin söylemi" ve "haberlerdeki okul müdürü temsillerine ilişkin söylemin arka planı" boyutlarında verilmiştir.

Haberlerin Genel Özellikleri

1 Ocak 2015–31 Aralık 2020 tarihleri arasında, okul müdürlerini konu edinen toplam 401 haber yayımlandığı belirlenmiştir. Buna göre, 118 haber Sabah Gazetesinde, 84 haber Hürriyet Gazetesinde, 83 haber Habertürk Gazetesinde, 70 haber Sözcü Gazetesinde ve 47 haber ise Türkiye Gazetesinde yer almıştır. Okul müdürleriyle ilgili haberlerin %29,4 ile en fazla Sabah Gazetesinde, en az ise %11,7 ile Türkiye Gazetesinde yer aldığı görülmüştür. Haberlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Haberlerin Yıllara Göre Dağılımı

Gazete Adı	2015		2016		2017		2018		2019		2020		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sabah	25	39,7	11	19,6	17	28,8	26	25,2	22	32,8	17	31,6	118	100
Hürriyet	12	19	3	5,4	5	8,4	41	39,8	12	17,9	11	20,4	84	100
Habertürk	14	22,2	19	33,9	14	23,7	16	15,5	11	16,5	9	16,6	83	100
Sözcü	9	14,3	15	26,8	13	22	13	12,6	14	20,8	6	11,1	70	100
Türkiye	3	4,8	8	14,3	10	17	7	6,8	8	12	11	20,3	47	100
Toplam	63	100	56	100	59	100	103	100	67	100	54	100	402	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin konu edildiği haberlerin en çok yer aldığı 2018 yılındaki toplam 103 haber, araştırma grubundaki haberlerin %27,5’ini oluştururken, %7,2 ile en az haberin yer aldığı 2020 yılında toplam 54 haber bulunmaktadır. Okul müdürlerini konu alan haberlerin 2015, 2017, 2019 ve 2020 yıllarında, en fazla Sabah Gazetesi’nde, 2016 yılında en fazla Habertürk Gazetesinde ve 2018 yılında ise en fazla Hürriyet Gazetesi’nde yayımlandığı görülmektedir.

Tablo 3’te ise okul müdürlerini konu alan haberlerin ilgili olduğu eğitim kademelerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3

Haberin İlgili Olduğu Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı

Gazete Adı	Okul Öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim		Belirtilmemiş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sabah	1	0,8	44	37,3	32	27,2	41	34,7	118	100
Hürriyet	1	1,2	29	34,5	26	31	28	33,3	84	100
Habertürk	2	2,4	31	37,4	30	36,2	20	23,9	83	100
Sözcü	1	1,4	22	31,5	14	20	33	47,1	70	100

Tablo 3 (devamı)*Haberin İlgili Olduğu Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı*

Gazete Adı	Okul Öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim		Belirtilmemiş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	2	4,3	19	40,4	18	38,3	8	17	47	100
Toplam	7	1,7	144	35,8	120	29,9	130	32,4	402	100

Tablo 3 incelendiğinde, 144 haberin ilköğretim, 120 haberin ortaöğretim ve 7 haberin okul öncesi kademesinden olduğu görülmektedir. Toplam 130 haberde ise, olayın hangi eğitim kademesinde gerçekleştiğine yönelik bir bilgi verilmemiştir. Veriler incelendiğinde, diğer kademelere kıyasla okul öncesinde görev yapan okul müdürlerinin %1,7 oranla, gazete haberlerine çok az sayıda konu edildiği gözle çarpılmaktadır. Eğitim kademeleri açısından, gazete haberlerine en çok konu olan ise %35,8 oranla ilköğretim kademesi olmakla birlikte, ortaöğretim kademesinin %29,9 oranla haberlerde göz ardı edilmediği görülmektedir. Okul müdürlerinin konu edildiği haberlerin %32,4'ünde ise, ilgili eğitim kademesinin belirtilmediği belirlenmiştir.

Haber metinlerinin ilgili olduğu konuya ilişkin dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4*Haber Kategorilerinin Dağılımı*

Kategori	Sabah		Hürriyet		Habertürk		Sözcü		Türkiye		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitimsel Faaliyet	29	24,6	17	20,2	7	8,4	7	10	7	14,9	67	16,6
Bireysel Eylem	16	13,5	24	28,5	2	2,5	12	17,1	7	14,9	61	15,3
Örgüt Üyeliği	7	5,9	2	2,4	4	4,8	-	-	6	12,8	19	4,7
Taciz /İstismar	16	13,5	8	9,6	17	20,4	12	17,1	1	2,1	54	13,5
Darp / Saldırı	30	25,6	18	21,5	34	40,9	17	24,3	12	25,5	111	27,6
Cinayet/ İntihar	13	11	4	4,7	9	10,9	5	7,2	9	19,2	40	9,9
Atama/ Soruşturma	7	5,9	11	13,1	10	12,1	17	24,3	5	10,6	50	12,4
Toplam	118	100	84	100	83	100	70	100	47	100	402	100

Tablo 4 incelendiğinde, gazete haberlerinin içeriği kategoriler açısından, okul müdürlerinin en çok %27,6 oranla darp (saldırı) ile ilgili haberlere konu oldukları görülmüştür. Ardından okul müdürlerinin dâhil olduğu eğitimsel faaliyetler, %16,6 oranla en çok haber olan kategoriler arasında ikinci sıradadır. Tablo 7'ye göre, okul müdürlerinin konu edildiği haberlerin %15,3'ü bireysel eylemler, %13,5'u taciz/istismar, %12,4'ü atama/soruşturma, %9,9'u cinayet/intihar

kategorisindedir. İncelenen gazetelerden, bireysel faaliyetler kategorisinde en çok habere yer veren gazete %28,5 ile Hürriyet Gazetesi iken, bireysel faaliyetlerin en az yer aldığı gazete %2,5 ile Habertürk Gazetesi'dir. Darp/saldırı kategorisinde en çok haberin yer aldığı gazete %40,9 ile Habertürk Gazetesi, en az yer aldığı gazete ise %21,5 ile Hürriyet Gazetesi'dir. Diğer kategorilerden eğitimsel faaliyetlerden en çok habere yer veren gazete %24,6 ile Sabah Gazetesi iken, bu kategorideki haberlere en az yer veren gazete %8,4 ile Habertürk Gazetesi'dir. Atama/soruşturma kategorisinde en çok haberi %24,3 ile Sözcü Gazetesi tercih ederken, bu kategoride en az haberi %5,9 ile Sabah Gazetesi tercih etmiştir. Taciz/istismar ile ilgili haberlere %20,4 ile en çok Habertürk Gazetesi yer verirken, en az habere %2,1 ile Türkiye Gazetesi yer vermiştir. Cinayet/intihar kategorisindeki haberlerin en çok konu edildiği gazete,%19,2 ile Türkiye Gazetesi iken, bu kategoride en az habere yer veren %4,7 ile Hürriyet Gazetedir. Örgüt üyeliği kategorisinde ise en çok haber %12,8 ile Türkiye Gazetesinde yer alırken, Sözcü Gazetesi bu kategoride okul müdürlerinin temsil edildiği bir haber yapmamıştır.

Okul Müdürü Temsillerinde Söylem

Bu bölümde gazete haberlerinin, içerik yönüyle genel özelliklerinin ortaya çıkarılabilmesi için, haber metinlerindeki söylemin tonu, konusu, özne ve cinsiyetçi söylem açısından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Haber başlıklarında okul müdürünü, “tacizci müdür”, “dayakçı müdür” gibi doğrudan nitelendiren kelime veya kelime gruplarının tercih edildiği metinler ve başlıklar olumsuz tonlama olarak kabul edilmiştir. Bunların yanı sıra, okul müdürünün bir kelime veya kelime grubuyla doğrudan nitelendirilmemesine karşın, taciz, istismar, darp, terör örgütü üyeliği vb. konuları aktaran başlıklar da okul müdür temsili açısından olumsuz tonlama olarak kabul edilmiştir. Okul müdürlerinin “çalışkan okul müdürü”, “fedakâr müdür”, “sportmen müdür” gibi ifadelerle doğrudan nitelendiren kelime ve kelime gruplarının tercih edildiği haberler ile okul müdürünün iyi davranışlarının desteklendiği ve eğitimsel içerik açısından olumlu bir faaliyetin veya gelişmenin aktarıldığı haberler, olumlu tonlama kategorisine dâhil edilmiştir. Okul müdürüyle ilgili olumlu veya olumsuz herhangi bir kelime grubunun kullanılmadığı ve haber içeriği açısından, intihar, kaza, atama, hizmet içi eğitim vb. konuları içeren haber ise nötr tonlama olarak kabul edilmişlerdir. Bu bağlamda haber başlıklarının tonu, tercih edilen kelimeler göz önünde bulundurularak olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere üç kategoride incelenerek Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Haber Başlıklarının Tonlarına İlişkin Bulgular*

Gazete Adı	Olumlu		Olumsuz		Nötr		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sabah	33	28	46	39	39	33	118	100
Hürriyet	27	32,2	34	40,4	23	27,4	84	100
Habertürk	10	12	47	56,6	26	31,4	83	100
Sözcü	10	14,3	51	72,9	9	12,8	70	100
Türkiye	6	12,8	19	40,4	22	46,8	47	100
Toplam	86	21,4	197	49	119	29,6	402	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, haber başlıklarının %49'unda olumsuz ifadeler tercih edilirken, %21,4'ünde olumlu ifadeler kullanılmıştır. Haber başlıklarının, %29,6'sında ise nötr ifadeler söz konusudur. Haber sayısına oranla, başlıklarda olumlu ifadeler en çok yer veren gazete %32,2 ile Hürriyet Gazetesi iken, en az yer veren gazete %12 ile Habertürk Gazetesi'dir. Haber başlıklarında olumsuz ifadeler en çok yer veren gazete %72,9 oranla Sözcü Gazetesi iken, başlıklarda olumsuz ifadelerin en az yer aldığı gazetenin %39 ile Sabah Gazetesi olduğu görülmektedir. Başlıklarda nötr ifadeleri en çok tercih eden gazete %46,8 ile Türkiye Gazetesi iken nötr ifadeleri en az tercih eden gazete ise %12,8 ile Sözcü Gazetesi'dir.

Haber metinlerinde kullanılan kelime ve kelime gruplarına göre metinler, olumlu, olumsuz ve nötr tonlar olarak üç kategoride incelenerek bulgular Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6*Haber Metinlerinin Tonlarına İlişkin Bulgular*

Gazete Adı	Olumlu		Olumsuz		Nötr		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sabah	44	37,3	43	36,5	31	26,2	118	100
Hürriyet	33	39,2	31	36,9	20	23,9	84	100
Habertürk	21	25,3	32	38,5	30	36,1	83	100
Sözcü	18	25,8	29	41,4	23	32,8	70	100
Türkiye	6	12,8	19	40,4	22	46,8	47	100
Toplam	122	30,4	154	38,3	126	31,3	402	100

Tablo 6 incelendiğinde gazetelerin, haber metinlerini oluştururken kullandıkları dilin %38,3 oranla daha çok olumsuz ifadeler taşıdığı görülürken, buna karşın haber metinlerinde olumlu ifadelerin %30,4 oranla yer aldığı belirlenmiştir. Haber sayısına oranla, metin içeriğinde olumsuz ifadeleri en çok tercih eden gazetenin %41,4 ile Sözcü Gazetesi olduğu görülmüştür.

Haber metinlerinde olumlu ifadelerin en çok tercih edildiği gazete, %39,2 oranla Hürriyet Gazetesi iken, nötr ifadelerle en çok yer veren gazete ise %46,8 oranla Türkiye Gazetesi'dir.

Okul müdürleri, haberlere konu olan olaylarda eylemde bulunan taraf olarak, haber öznesi konumunda olabilirken, olaylardan etkilenen taraf rolünde de olabilmektedirler. Bu yönüyle çalışma grubundaki metinler haber öznesi yönüyle farklılık göstermektedir. Haber metinlerinin, haber öznesi açısından dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Haberlerin Öznesine İlişkin Bulgular

Gazete	Okul Müdürü		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Personel		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sabah	65	55,1	4	3,4	12	10,2	9	7,6	3	2,6	25	21,1	118	100
Hürriyet	48	57,2	3	3,5	4	4,8	6	7,2	3	3,5	20	23,8	84	100
Habertürk	61	73,5	1	1,2	9	10,9	4	4,8	2	2,4	6	7,2	83	100
Sözcü	50	71,4	2	2,9	3	4,3	5	7,1	2	2,9	8	11,4	70	100
Türkiye	31	65,9	1	2,2	7	14,8	1	2,2	1	2,2	6	12,7	47	100
Toplam	255	63,4	11	2,7	35	8,7	25	6,3	11	2,7	65	16,2	402	100

Tablo 7 incelendiğinde, çalışma grubundaki haberlerde %63,4 oranla en çok okul müdürlerinin haber öznesi olduğu belirlenmiştir. Haber öznesi açısından okul müdürlerini, %16,2 oranla diğer (bakan, il/ilçe yöneticileri, sendika yöneticileri vb.) kategorisi takip etmektedir. Okul paydaşlarından, okul müdürleriyle ilişkileri veya eylemleri sonucunda %8,7 ile öğrencilerin ve %6,3 ile velilerin haberlere konu oldukları görülmektedir. Okul müdürleriyle ilgili haber metinlerinde, %2,7 ile öğretmenlere ve okul personeline haber öznesi açısından en az yer verildiği belirlenmiştir. Haber öznesi açısından okul müdürlerine en çok yer veren gazete %73,5 ile Habertürk Gazetesi iken, en az yer veren gazete ise %55,1 ile Sabah Gazetesi'dir.

Tablo 7'ye göre, okul müdürlerini konu edinen tüm haberleri ele alındığında, müdür-öğrenci ilişkisi bağlamında gerçekleşen olaylara, en çok yer veren gazete, %14,8 ile Türkiye Gazetesi iken, en az yer veren gazete %4,3 ile Sözcü Gazetesi'dir. Okul müdürleriyle öğretmenlerin dâhil olduğu olayları en çok aktaran gazete ise %3,5 ile Hürriyet Gazetesi iken, en az yer veren gazete ise 1,2 ile Habertürk Gazetesi'dir.

Gazeteler, haber metinlerinde tercih edilen “kadın okul müdürü”, “kadın öğretmen” gibi kelime veya kelime gruplarıyla, kimi zaman cinsiyetçi söylemi ön plana çıkarabilmektedirler. Bu noktada çalışma grubundaki haberler, olaylara konu olan okul müdürünün erkek veya kadın

olduğuna dair vurgu yapıp yapılmadığı dikkate alınarak incelenmiş ve haber metinlerinde cinsiyetçi söyleme ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyetçi Söyleme İlişkin Bulgular

Gazete	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sabah	2	1,7	116	98,3	118	100
Hürriyet	1	1,2	83	98,8	84	100
Habertürk	2	2,4	81	97,6	83	100
Sözcü	2	2,9	68	97,1	70	100
Türkiye	0	0	47	100	47	100
Toplam	7	1,3	369	98,6	402	100

Tablo 8 incelendiğinde, çalışma grubundaki gazetelerde cinsiyetçi söylemin %1,3 oranla çok az tercih edildiği görülmektedir. “Bozüyük’te kadın okul müdürü ile kadın öğretmenin kavgası”, (Sözcü, 11.06.2016) örneğinde olduğu gibi, cinsiyetçi söylemi en çok vurgulayan gazete %2,9 ile Sözcü Gazetesi iken, Türkiye Gazetesinin haber metinlerinde cinsiyetçi söyleme hiç başvurmadığı belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki gazete haberlerinde, okul müdürünü nitelendiren kelime veya kelime grupları belirlenerek, elde edilen verilere Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’de yer verilmiştir. Sabah Gazetesinin, okul müdürlerini doğrudan nitelendiren ifadelerle ilişkin bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Sabah Gazetesindeki Betimsel Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular

Tonu	Kelime Grubu	f	%
Olumlu	Altı Diplomalı Müdür, Sportmen Müdür, Fedakâr Okul Müdürü	3	2,8
Olumsuz	Dayakçı Müdür (2 kez), Tacizci Okul Müdürü (3 kez), O Okul Müdürü (3 kez), Öğrencisine Cinsel İstismarda Bulunan Okul Müdürü, Öğrencilerin Kâbusu Müdür, Terör Örgütü Mensubu Okul Müdürü, Terör Örgütünün Okul Müdürü, Öğrencinin Yüzüne Tekme Atan Okul Müdürü	13	12,1
Nötr	Darp Edilen Okul Müdürü, Görevden Alınan Okul Müdürleri, Kadın Okul Müdürü	3	2,8
	Okul Müdürünün Doğrudan Nitelendirilmediği Haberler	88	82,3
Toplam		107	100

Tablo 9'a göre Sabah Gazetesinde yer alan toplam 107 haberin 19'unda, okul müdürlerini doğrudan nitelendiren kelime grupları tercih edilmiştir. Okul müdürlerini doğrudan nitelendirildiği haberler, Sabah Gazetesi'ndeki tüm haberlerin %17'sini oluşturmaktadır. En çok kullanılan olumsuz ifadeler toplam 13 haber ile tüm haberlerin %12,1'ini oluştururken, olumlu ve nötr ifadeler 3'er haberde %2,8 ile aynı oranda tercih edilmişlerdir. Hürriyet Gazetesi'nde kullanılan ifadelere ilişkin bilgiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Hürriyet Gazetesindeki Betimsel Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular

Tonu	Kelime Grubu	Frekans	Yüzde
Olumlu	Okul Üniformalı Müdür, Hem Müdür Hem Hademe Hem de Usta	2	2,5
Olumsuz	İzmir Marşı'na Engel Olan Müdür, Uyuşturucudan Gözaltına Alınan Okul Müdürü, Öğretmenin Şikâyet Ettiği Okul Müdürü, Pantolon Ölçen Okul Müdürü, Sosyal Medyada Küçük Kızlara Cinsel İçerikli Yorumlar Yazan Okul Müdürü	5	6,2
Nötr	Görevden Alınan Okul Müdürleri, Okulda Dehşeti Yaşayan Müdür, Kadın Müdür	3	3,8
	Okul Müdürünün Doğrudan Nitelendirilmediği Haberler	70	87,5
	Toplam	80	100

Tablo 10 incelendiğinde, Hürriyet Gazetesinde yer alan toplam 80 haberin 10'unda, okul müdürlerini doğrudan nitelendiren kelime grupları tercih edilmiştir. Okul müdürlerini doğrudan nitelendiren kelime veya kelime gruplarının tercih edildiği metinler, Hürriyet Gazetesi'ndeki tüm haberlerin %12,5'ini oluşturmaktadır. Bu kelime gruplarından en çok kullanılan olumsuz ifadeler 5 adet haber ile tüm haberlerin %6,2'sini oluştururken, en az tercih edilen olumlu ifadeler ise sadece 2 haber ile %2,5 oranında tercih edilmiştir. Nötr ifadelerin kullanıldığı metinler ise 3 haber tüm haberlerin %3,7'sini oluşturmaktadır. Habertürk Gazetesi'ne ilişkin bilgilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Habertürk Gazetesindeki Betimsel Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular

Tonu	Kelime Grubu	Frekans	Yüzde
Olumlu	Akademisyen Müdür	1	1,3
Olumsuz	Hortumla Öğrencileri Döven Müdür, Tacizci Müdür (2 kez), Öğrencini Kafasıyla Tahta Silen Okul Müdürü, Okuldan Evine Hat Çeken Müdür, Whatsapp Grubuna Müstehcen Fotoğraf Gönderen Okul Müdürü, Cinsel İstismardan Yargılanan Okul Müdürü (2 kez), Öğrenciyi 'Hırsız' Diye Teşhir Eden Okul Müdürü,		

Tablo 11 (devamı)*Habertürk Gazetesindeki Betimsel Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular*

Tonu	Kelime Grubu	Frekans	Yüzde
Olumsuz	Terör Örgütünün Okulunun Genel Müdürü, Terörden Aranılan Okul Müdürü, Babasının Tartıştığı Müdür, 10 Kasım'da Olumsuz Algıya Neden Olan Okul Müdürü, Pantolon Boyu Ölçen Müdür, Hademe Tacizi İddiasıyla Gündeme Gelen Okul Müdürü, Öğrencinin Yüzüne Tekme Atan Okul Müdürü	16	20,3
Nötr	Darp Edilen Müdür, Kadın Okul Müdürü, Görevinden Alınan Okul Müdürü	3	3,7
	Okul Müdürünün Doğrudan Nitelendirilmediği Haberler	59	74,7
Toplam		79	100

Tablo 11'e göre, Habertürk Gazetesinde yer alan toplam 79 adet haberin 20'sinde, okul müdürlerini doğrudan nitelendiren kelime veya kelime grupları tercih edilmiştir. Bu kelime gruplarından en çok kullanılan olumsuz ifadeler tüm haberlerin %20,2'sini oluştururken, olumlu ifadeler ise %1,2 oranında tercih edilmiştir. Nötr ifadelerin kullanıldığı metinler ise haberlerin %3,7'sini oluşturmaktadır. Sözcü Gazetesi'nin tercih ettiği ifadelerle ilişkin bilgiler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12*Sözcü Gazetesindeki Betimsel Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular*

Tonu	Kelime Grubu	Frekans	Yüzde
Olumlu	Fedakâr Okul Müdürü	1	1,5
Olumsuz	O Müdür, Andımızı Okutmayan Okul Müdürü, Cinsel İstismardan Gözaltına Alınan Okul Müdürü, "Kızımın Katili" Okul Müdürü, Tacizle Suçlanan Okul Müdürü, Öğrencilere Cinsel İstismarcı Okul Müdürü, Öğrenciyi 'Hırsız' Diye Teşhir Eden Okul Müdürü, Müfettişin Görevden Alınsın Dediği Müdür	8	11,8
Nötr	Görevden Alınan Okul Müdürleri, Sosyal Medyada Hedef Gösterilen Okul Müdürü, Ölen Okul Müdürü, Karaman'da Cinsel İstismar Davasında Mahkûm Olan Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Müdürü, Kadın Okul Müdürü, Öğrencilerini Taciz Ettiği İddia Edilen Okul Müdürü, Atamaları Paylaşan Müdür	7	10,2

Tablo 12 (devamı)*Sözcü Gazetesindeki Betimsel Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular*

Tonu	Kelime Grubu	Frekans	Yüzde
	Okul Müdürünün Doğrudan Nitelendirilmediği Haberler	52	76,5
Toplam		68	100

Tablo 12 incelendiğinde, Sözcü Gazetesinde yer alan toplam 68 adet haberin 16’sında, okul müdürlerini doğrudan nitelendiren kelime grupları tercih edilmiştir. Bu kelime gruplarından en çok kullanılan olumsuz ifadeler tüm haberlerin %11,7’sini oluştururken, olumlu ifadeler %1,4 oranında tercih edilmiştir. Nötr ifadelerin kullanıldığı metinler ise haberlerin %10,2’sini oluşturmaktadır. Türkiye Gazetesi’nin tercih ettiği ifadelerle ilişkin bilgiler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13*Türkiye Gazetesindeki Betimsel Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular*

Tonu	Kelime Grubu	Frekans	Yüzde
Olumlu		0	0
Olumsuz	Terör Örgütü Üyesi Okul Müdürü, Terör Fırarisi Eski Okul Müdürü Yakalandı, Öğrenciyi “Hırsız” Diye Teşhir Eden Okul Müdürü	4	10
Nötr	Öldürülen Okul Müdürü	1	2,5
	Okul Müdürünün Doğrudan Nitelendirilmediği Haberler	35	87,5
Toplam		40	100

Tablo 13’e göre, Türkiye Gazetesinde yer alan toplam 40 haberin 5’inde okul müdürlerini doğrudan nitelendiren kelime grupları tercih edilmiş. Bu kelime gruplarından en çok kullanılan olumsuz ifadeler tüm haberlerin %10’unu oluştururken, olumlu ifadeler tercih edilmemiştir. Nötr ifadelerin kullanıldığı metinler ise haberlerin %2,5’ini oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki incelenen tüm haberlerde, okul müdürlerinin haberlere konu edildiği toplam 402 haberin 70’inde, okul müdürlerini doğrudan nitelendiren kelime veya kelime gruplarının kullanıldığı görülmüştür. Okul müdürlerini nitelendiren kelime veya kelime gruplarının tonlarına ilişkin bilgiler ise Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14*Okul Müdürünü Nitelendiren Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular*

Tonu	Frekans	Yüzde
Olumlu	7	1,8

Tablo 14 (devamı)

Okul Müdürünü Nitelendiren Kelime Gruplarına İlişkin Bulgular

Tonu	Frekans	Yüzde
Olumsuz	46	12,2
Nötr	17	4,5
Toplam	70	18,7

Tablo 14'e göre, okul müdürlerini betimleyen kelime ve kelime grupları, toplam 70 haberde tercih edilirken, bu metinler tüm haberlerin %18,7'sini oluşturmaktadır. En çok kullanılan olumsuz ifadeler %12,2, en az kullanılan olumlu ifadeler ise %1,8 oranında tercih edilmiştir. Nötr ifadelerin ise %4,5 oranında kullanıldığı görülmüştür. Gazete haberlerinde okul müdürlerine yönelik olumsuz ifadelerin %20,2 ile en çok kullanıldığı gazete Habertürk Gazetesi iken, %2,8 ile olumlu ifadelerin en çok yer aldığı gazete ise Sabah Gazetesidir.

Söylem Analizi Bulguları Doğrultusunda Çalışma Grubundaki Gazetelerin Karşılaştırılması

Bu bölümde okul müdürlerini konu alan gazete haberleri, eleştirel söylem analizi ışığında haber başlıkları, alt başlıklar, spot haberler, haber yorumu, ardalın ve bağlam bilgisi, kullanılan fotoğraf veya videolar, sentaktik analiz, kelime seçimleri ile haber retorikçi açılarından karşılaştırılmıştır.

Haber Başlıkları, Alt Başlıklar ve Spot Haber

Haber başlıklarının, olaya ilişkin tutarlı ve ölçülü bilgiler içererek okuyucun ilk bakışta, haberin içeriğine veya konusuna yönelik doğru tahminlerde bulunmasını sağlaması beklenir. Ancak çalışma grubundaki gazetelerin tamamının, muhtemelen haberin tıklanma sayısını artırmayı hedefleyerek, ana başlıkları daha dikkat çekici hale getirmeyi öncelikledikleri görülmektedir. “*Öğrencilerin kâbusu müdür tutuklandı*” (Sabah, 10.05.2018), “*Öğrencinin yüzüne tekme atan okul müdürüne dava*” (Habertürk, 17.12.2020) vb. örnekler incelendiğinde, başlıklarda olayların çarpıcı yönleri vurgulanırken, okuyucuda şok, sansasyonel, sıra dışı, olağanüstü haber vb. izlenimini uyandırabilecek ifadelerin özellikle tercih edildiği belirlenmiştir.

Ana başlıkların tüm gazetelerce, haberin daha fazla okunmasını sağlama amacına hizmet edecek şekilde hazırlandığı görülmekle birlikte, gazeteler arasında biçimsel açılardan küçük farklılıkların olabildiği saptanmıştır. Örneğin, “*Atamaları paylaşan müdür görevden alındı!*” (Sözcü, 11.04.2018) başlığının sonunda kullanılan “ünlem” işareti ile “*Görevden alınan okul müdürleri için flaş karar*” (Sabah, 11.02.1015) başlığında tercih edilen “flash karar” ifadesi ele

alındığında, ana başlıklarda dikkat çekici biçimsel ifadeleri en çok kullanan gazetenin Sözcü Gazetesi olduğu belirlenmiştir. “*Hademe tacizi iddiasıyla gündeme gelen okulun müdürüne soruşturma*” (Habertürk, 14.01.2020) örneğinde olduğu gibi bileşik türdeki cümle yapısını en çok tercih eden gazetenin ise Habertürk Gazetesi olduğu söylenebilir.

Gazetelerin spot haberlerde, çoğunlukla olaya ilişkin özet bilgiler paylaştıkları görülürken, haber başlığında olduğu gibi çarpıcı ifadeler ile okuyucuyu haber metnine yönlendiren giriş cümlelerinin ise nadiren tercih edildiği belirlenmiştir. İncelenen haberlerin tamamında spot haber vermeyi ihmal etmeyen Habertürk Gazetesi ise, spot haberlerin tamamında özet bilgiler sunmuştur.

Spot haberlerin tüm gazetelerde, biçimsel açıdan farklı renk ve biçimlerde hazırlandıkları görülmektedir. Hürriyet ile Sözcü Gazetelerinin spot haberleri, metnin tamamına hâkim olan siyah renkte ve kalın yazı tipinde hazırladıkları belirlenmiştir. Spot haberde yine siyah rengi kullanan Türkiye Gazetesi ise italik yazı biçimini tercih etmiştir. Spot haberlerde kullandığı yazı tipi yine kalın olan Sabah Gazetesinin renk tercihi mavi iken, Habertürk Gazetesinin tercihi kırmızı olmuştur. Gazetelerin farklı renk ve yazı tipi kullanarak, okuyucunun ilgisini habere çekmeye çalıştıkları söylenebilir.

İncelenen haberlerde alt başlık kullanmayan tek gazetenin Türkiye Gazetesi olduğu belirlenmiştir. Diğer gazetelerin kullandığı alt başlıkların tamamının büyük puntolarla yazıldığı görülmektedir. Bu alt başlıklarının, haberin ardalın bilgisini aktaracak ve haber retorikini destekleyebilecek biçimde hazırlandıkları yorumu yapılabilir.

Yorum, Ardalan ve Bağlam Bilgisi

Haber yorumları incelendiğinde, çalışma grubundaki tüm gazetelerin haber retorikini güçlendirebilecek nitelikte kendi yorumlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Gazetelerin özellikle taciz, istismar, darp, uyuşturucu satışı veya kullanımı gibi suçun sabit olduğu olaylarda yorum yapmaktan çekinmedikleri görülmektedir.

Örneğin “*Sosyal medyada hedef gösterilen okul müdürü ilçeyi terk etti*” (Sözü, 12.01.2016) başlıklı haber içeriğinde, okul müdürüne yönelik iddialar nedeniyle ilçenin karıştığı, müdürün hedef adam haline geldiği, can güvenliği olmayan müdürün son çare olarak ilçeyi terk ettiği yorumlarına yer verilmiştir. Bu noktada diğer gazetelere kıyasla haber yorumlarında, ideolojik eğilimlerini en çok yansıtan gazetenin Sözcü Gazetesi olduğu görülmekle birlikte, olaylara ilişkin en az yorum yapan gazetenin Sabah Gazetesi olduğu belirlenmiştir.

Ardalan bilgisi açısından neredeyse tüm haber metinlerinde, olayın taraflarına, yerine, zamanına, nedenlerine, öncesine ve sonrasına ilişkin bilgilerin yeterince paylaşıldığı söylenebilir. Bağlam bilgisi açısından ise kullanılan başlıkların, spot haberlerin, fotoğraf ve videoların haber metinleriyle bir bütünlük içinde sunuldukları görülmektedir. Buna karşın Türkiye Gazetesi'nin, haber bağlamından uzak olmasına karşın haber retorikini güçlendirebilecek bilgileri zaman zaman tercih edebildiği belirlenmiştir.

Fotoğraf ve Videolar

Çalışma grubundaki tüm gazeteler, dünya görüşlerinden kaynaklanan eğilimlerini yansıtabilecek, haberin inandırıcılığını güçlendirebilecek ve okuyucunun duygularını harekete geçirebilecek fotoğraf veya videoları haberlerinde çoğunlukla yer vermektedirler. Haber konusuna ilişkin bir görselin olmadığı durumlarda ise sembolik resimlerin kullanıldığı görülmektedir. Haberlerde görsel öğelerin kullanımı hususunda, Habertürk Gazetesinin tüm haberlerinde en az bir görsele yer vermesi dikkat çekici bir unsurdur. Haber girişinde veya ortasında konuya ilişkin en az bir fotoğrafa yer veren Habertürk Gazetesi, sayfanın sonunda ise bu fotoğrafı destekleyen başka bir fotoğrafı veya videoyu da kullanabilmektedir.

Bazı haberlerde gazetenin olaya ilişkin yorumunun, kırmızı bir zemin üzerinde, beyaz renklerle ve büyük puntolar ile sunulduğu görülmektedir. Örneğin “Ankara’da okul müdürü öğrencinin kafasıyla tahta sildi” (Habertürk, 21.05.2015) başlıklı haberde, üzerinde “Bunu okul müdürü yaptı” yazılı olan bir pano olayla ilgili diğer görsellerle birlikte paylaşılmıştır. Böylece ana başlıkta dikkati çekilen okurun duyguları, hazırlanan pano ile canlı tutulmak istenmiştir.

Sentaktik Analiz ve Kelime Seçimleri

Bu araştırmada sentaktik analiz başlığı altında, haber metinlerinde yer alan cümleler özellikle, özneleri ve fiil çatıları açısından incelenmişlerdir. Haber metinlerinde tercih edilen cümle kalıpları ve söz dizimleri, okuyucuya aktarılan mesajın anlamını değiştirebilmektedir. Örneğin “Hademe tacizi iddiasıyla gündeme gelen okulun müdürüne soruşturma” (Habertürk, 14.01.2020) başlığı incelendiğinde tercih edilen söz diziminin, okul gerçekleşen taciz olayında okul müdürünü doğrudan suçun faili olarak gösterdiği görülmektedir. Buna karşın haber içeriğinde, suçu işleyen kişinin okul müdürü olmadığı anlaşılmaktadır.

Fiil çatıları, gazetenin haber öznesine yönelik tutumunu ortaya koyabilmektedir. Aktarılan olay cümleleri yapıları açısından değerlendirildiğinde, haberde kimin veya hangi eylemin

vurgulandığı anlaşılabilir. Örneğin “*Dayakçı Müdür Gözaltına Alındı*” (Sabah, 23.03.2015) başlıklı haber içeriği incelendiğinde, okul müdürünün eylemleri aktif yapıda verilirken, gözaltına alınması, sonrasında serbest bırakılması ve ardından müfettiş görevlendirilmesi eylemleri edilgen yapıda okuyucuya aktarılmıştır. Tercih edilen fiil çatısı okuyucunun zihninde okul müdürünü eylemlerinin sorumlusu olarak, suçlu, aykırı veya cezayı hak eden kişi olarak canlandırırken; olaya karşın alınan önlemlerin edilgen yapısı, gerekenin yapıldığı, olayın ciddiye alındığı ve takip edildiği izlenimini yarattığı söylenebilir. Bu açılardan çalışma gurubundaki tüm gazetelerin sentaktik yapıları, kendi ideolojik eğilimlerini ve haber olayına ilişkin görüşlerini yansıtacak ve okuyucuya aktaracak biçimde kullandıkları belirlenmiştir.

Gazeteler özellikle haber başlıklarında, okurun dikkatini çekmek amacıyla çarpıcı ifadeleri kullanmaya özen göstermektedirler. Bu nedenle başlıklarda okul müdürü temsili olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek abartılı nitelendirmeler göze çarpmaktadır. Bu noktada çoğunlukla Sabah ve Türkiye Gazetelerinin okul müdürlerini doğrudan nitelendiren, “fedakâr müdür, çok yönlü müdür, örgütçü müdür, tacizci müdür, dayakçı müdür” gibi ifadelere yer verdikleri görülmektedir. Bu haberlerde okul müdürlerinin mesleki kimlikleri, okul çevresiyle olan ilişkileri ve eylemleri ile tanımlanmaktadır. Buna karşın Hürriyet, Habertürk ve Sözcü Gazetelerinin, yine okuyucunun dikkatini cezbedebilecek kelime veya kelime gruplarını kullandıkları ancak habere konu olan olayları aktarırken okul müdürlerini doğrudan hedef alan nitelendirmeler yerine, genellikle müdürün eylemlerine işaret ettikleri görülmektedir. Örneğin “dayakçı müdür” ifadesinin yerine, “öğrencinin kafasıyla tahtayı silen müdür” ifadesini tercih etmişlerdir. Okul müdürü temsili açısından her iki sunum biçimi de olumsuz tonda olarak yorumlanabilir ancak okul müdürünün sıra dışı eylemini vurgulayan ikinci ifadeye kıyasla müdürü doğrudan hedef alan birinci ifadenin daha zedeleyici olduğu yorumu yapılabilir. “*Öğrencilerini taciz ettiği iddia edilen okul müdürü hakim karşısına çıktı*” (Sözcü, 14.07.2016) örneğinde, olumsuz tonda bir kelime ile okul müdürü doğrudan nitelendirilmeyip, habere konu olan olayın bir iddia olduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle, olumsuz kategorideki haberlere en çok yer veren gazete olmasına karşın Sözcü Gazetesinin, okul müdürlerini nitelendiren kelime seçimlerinde daha seçici davrandığı söylenebilir.

Haber Retoriği

Gazetelerin, haber retoriğini güçlendirmek ve inandırıcılığı artırmak için olayı betimleme, hikâye etme, sayısal veriler kullanma, görseller paylaşma, tanık gösterme vb. unsurları değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte haberi inandırıcı kılacak yeterince argüman

bulunmadığında, okuru ikna edebilmek amacıyla literatürde “safсата” olarak tanımlanan, birtakım yanlış kanıt yollarına başvurdukları söylenebilir. Bu noktada haber retoriği açısından gazeteler arasında anlamlı bir fark olmadığı ve çalışma grubundaki tüm gazetelerin her türlü ikna tekniklerini çoğu zaman profesyonelce kullandıkları yorumu yapılabilir.

Tartışma

Köse’ye göre (2007), medyada şiddet haberleri ile ontolojik güvensizliğin ve bireysel risk algılarının güçlendirilerek, toplumsal bir kriz yaratılmaktadır ve bu tür haber seçimleri, küresel boyutta işlenen politik bir manipülasyon niteliğindedir. Bu çalışmada gazetelerin, okul müdürlerine ilişkin haberlerde ağırlıklı olarak, darp/saldırı kategorisindeki şiddet içerikli haberleri fazlasıyla görünür kılmaları, küresel boyutta işlenen politik manipülasyona örnek gösterilebilir. Akbaba Altun ve Kirkit (2005) de okul yöneticileri ile ilgili olarak basına yansıyan konuların başında hukuksal konuların geldiğini, bunu da daha çok şiddet haberlerinin takip ettiğini belirtmişlerdir. Yüce ve Çoban (2019) ise, gazetelerde yer alan eğitim içerikli haberlerin eğitim sistemi, sınav, şiddet, taciz, hukuksal konular, güvenlik gibi farklı konularda olduğunu saptamışlardır. Bununla birlikte Erkılıç (2008), “olay haber” türündeki konuların, eğitimle ilgili yazılarda en az yer alan tür olduğunu ve Norşenli (2015), eğitim haberlerinde konu olarak eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ile eğitim öğretim faaliyetlerinin daha fazla yer aldığını ve haber içeriğinin olumlu tonda olduğunu ifade etmişlerdir. Medyada eğitime ilişkin haberlerde, eğitimsel faaliyetlere, gelişmelere, alınan kararlara veya uygulamalara ağırlık verilerek eğitime dair durumsal değerlendirmelerin yapılmasına karşın, okul müdürlerinin konu edildiği haberlerde çoğunlukla şiddet içerikli, olay haber türündeki haberlere yer verildiği görülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre olayların gelişimine, taraflarına, nedenlerine veya olası etkilerine yönelik bilgilerden çok, olaya haber değeri katan şiddet vurgulanmakta, adliye/polisiye haber veya olay haber olarak tanımlanabilecek gazete haberlerinde, okul müdürlerinin, mesleki pratikleri, problemleri, duygu, düşünce veya değerleri göz ardı edilirken; hatalı davranışları, tüm detaylarıyla betimlenerek hikâye edilmektedir. Bu sonuçlar, Arslan’ın (2001), medyada suç olaylarının dramatik bir sunumla sanki bir filmmiş gibi hikâye edilerek sunulmalarına ilişkin saptamaları ve Çetin’in (2014), gazetelerin, olayların tarihi gelişimini veya nedenlerini göz ardı ederken, sadece var olan olayın aktarılmasına odaklandıklarına ilişkin gözlemleriyle uyumludur. Palabıyıköğlü, vd., (2011) da olumsuz davranışların vurgulandığı haberlerin sansasyonel bir biçimde sunulmasına ve söylemin taklit davranışa yol açabileceğine işaret etmiştir. Buna karşın

olayların nedenlerine yer verilmezken, haber metinlerinde önleme yaklaşımı açısından önem taşıyan bilgilere yok denecek kadar az yer verilmektedir.

Haberlerin başlıklarında veya metinlerinde okul müdürleri çoğunlukla, “dayakçı müdür”, “darpchı müdür”, “istismarcı müdür”, “o müdür” gibi olumsuz tondaki kelimelerle nitelendirilmişlerdir. Okul müdürlerinin, olumsuz davranışları ile adeta bütünleştirilerek sunuldukları ve sanki aynı eylemi sürekli tekrar ettikleri algısının yaratıldığı bu haberlerde okul müdürlerinin, öğrencilerini sürekli döven, saldırgan, rahatsız tipler veya öğrencilerini devamlı taciz eden sapık, ahlaksız bireyler olarak anlaşılmasına yol açabilecek olumsuz bir tonda temsil edilmektedirler. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Kirkit (2004), okul müdürlerine yönelik haberlerin ağırlıklı olarak uyarıcı, bilgilendirici ve kınayıcı biçiminde gruplandıkları ve daha çok olumsuz nitelikte sunulduklarını ifade ederken, Akbaba Altun ve Kirkit (2005), okul müdürlerinin basında olumsuz imaj çizdiklerini söylemişlerdir. Jansson’ın (2017) ise, eğitime ilişkin haberlerde okulların olumsuz sunulduğuna yönelik saptamaları, bu araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilebilir. Buradan hareketle okul müdürlerinin haberlerdeki olumsuz temsili, okul müdürü mesleğine ilişkin algıları olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Gazete haberlerinde okul müdürleri ya olayın kurbanı ya da suçlusu olarak sunulmaktadır. Bu duruma ilişkin olarak Gökalp, Ergül ve Cangöz (2010), bazı grupların suçun veya korkunun tek kaynağı olarak gösterildiği ve suçu üreten kesimler olarak tarif edildikleri haberlerin, korku ve nefret uyandıran fobik temsillere yol açtığına işaret etmiştir.

Shoemaker ve Cohen (2006), devlet memurlarının ahlaki davranışlarıyla haber olma ihtimalinin çok düşük olduğunu, buna karşın ahlaki olmayan davranışlarıyla ilgili birçok haberin yapılabildiğini ifade etmiştir. Bu yönüyle, toplumsal anlamda itibarlı bir konumda olan okul müdürlerinin ahlaki olmayan davranışlarına medya daha fazla ilgi görmektedir. Shoemaker ve Vos'a (2009) göre, medya pazarına tüketicilerin tercihleri yön vermektedir. Medya, haber içeriğini okurun ilgisine veya maksadına göre hazırlamaktadır. Okurlar açısından önemli olan bir konu, medya için haber değeri taşımaktadır. Bu nedenle, gazetelerde okurlara ilişkin varsayımlar ve izlenimler sonucunda, genellikle şiddet içeren, sapkın olaylara haber değeri atfedildiği düşünülebilir. Arslan’a (2001) göre de haber medyası temsillerinde tecavüz, darp, taciz vb. eylemler daha fazla yer almaktadır. Jansson (2017) ise, olumsuz haberlerin olumlulara göre daha fazla dikkat çektiğini vurguladığı araştırmasında, benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bilecen (2010) de gazetelerde, sırasıyla dünya, politika ve sağlık haberlerinin, suç ve adliye haberlerine kıyasla daha çok ilgi gördüğünü saptamıştır.

Okul müdürlerinin övgüyü hak eden davranışlarının veya okul müdürlerinin mağdur konumunda oldukları olayların, olumlu bir dil aracılığıyla okurlara aktarıldığı haberler de yadsınamayacak niteliktedir. Okul müdürü temsilini olumlu yönde etkileyebilecek bu haberlerin de okurun göz ardı edemeyeceği, dikkat çeken bir sunum biçimiyle hazırlandıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin eylemlerinin desteklendiği ve çevresine birer örnek olarak sunuldukları haberlerin genellikle bireysel veya eğitimsel faaliyetler konularıyla ilgili oldukları görülürken, okul müdürlerinin mağduriyetlerinin vurgulandığı haberlerin ise çoğunlukla atama/soruşturma kategorisindeki konulardan seçildiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin bireysel veya eğitimsel faaliyetleriyle konu edildikleri, olumlu tondaki haberlerde, çoğu zaman sıradan kabul edilebilecek davranışların, kullanılan söylem ile sıra dışı olaylara dönüştürüldükleri belirlenmiştir. Örneğin “Okul müdürüne çini tabak” (Habertürk, 02.07.2015; Hürriyet, 02.07.2015) başlıklı haberde, başka bir okula tayini çıkan okul müdürüne verilen hediye haber edilmiştir. “Okul müdürü öğrencilerin başarısı için çalışıyor” (Hürriyet, 26.10.2015) başlıklı bir başka haberde ise, okul müdürünün gerçekleştirdiği veli ziyaretleri konu edilmiştir. Haberler incelendiğinde, birçok okulda örneklerine sürekli rastlanabilen bir olayın kurgulanarak, habere dönüştürüldüğü ve okul müdürünün eylemlerinin yüceltildiği görülmektedir. Erdoğan (2019), medyada işlenen olayın olduğundan daha önemli, ciddi, yaygın vb. gösterildiği bu sunum biçimini “doğruyu abartarak temsil” olarak tanımlamıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin okulun fizikî imkânlarını geliştirmek için gerçekleştirdiği ve çoğu zaman okul müdürünün asıl görevi olabilecek çalışmaların, çarpıcı haber niteliğinde abartılarak okuyucuya aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma gurubundaki haberler incelendiğinde, haber başlıklarına daha çok olumsuz tonlamanın hâkim olduğu söylenebilir. Haber başlıklarında ağırlıklı olarak, okul müdürü temsilini olumsuz etkileyebilecek kelimelerin tercih edildiği belirlenmiştir. Okul müdürlerini, doğrudan suçlayan ve ötekileştiren bu kelimeler, habere ilk bakışta okurun dikkatini çekebilecek ifadeler olarak hazırlanmıştır. Örneğin “Pantolon boyu ölçen müdür açığa alındı” (Habertürk, 06.12.2019; Hürriyet, 02.07.2015) başlıklı bir haberde, ilk bakışta dikkatleri çeken müdürün pantolon boyu ölçme davranışının vurgulanması, okurda hayret, merak, kızgınlık vb. duyguları uyandırabilecek niteliktedir. “Okul müdüründen iğrenç taciz... Açığa alındı” (Hürriyet, 16.01.2018) başlıklı başka bir haberde ise taciz eyleminin vahametini gözler önüne serebilecek nitelikte olan “iğrenç” tanımlanması ile okurun duyguları harekete geçirilirken, başlıkta kullanılan “üç nokta” ile haber metninde sarsıcı detayların yer aldığına işaret edildiği söylenebilir. Olumsuz tondaki haber

başlıklarında, okul müdürünün hatalı davranışları vurgulanarak, “dayakçı, tacizci” gibi ifadeler ile nitelendirilmişlerdir. Bu ifadeler ile okul müdürleri, sözü edilen olumsuz davranışlarıyla adeta bütünleştirilerek, sürekli suç işleyen, hatalarında ısrar eden kişiler gibi sunuldukları görülmektedir.

Haber başlıklarında, olumsuz ifadelerden sonra en çok nötr ifadelerin tercih edildiği saptanmıştır. Bu başlıklarda ise “okul müdürüne jammerli soygun!”, “her şey müdürün önünde oldu”, “okul müdürünün odasında kavga” gibi ifadeler ile olayların, çarpıcı yönlerine işaret edildiği belirlenmiştir. Bazı başlıklarda ise “yok artık”, “son dakika”, “şok”, “müjde” vb. ifadeler ile ünlem işareti kullanılarak, haberlerin daha dikkat çekici hale getirilmektedir. “Müdür okulu tek başına boyuyor”, “okul müdürü kepçenin kovalarında okulu boyadı”, “müdürün velilere nazik mesajı” vb. olumlu başlıklarda benzer sunum biçimleri tercih edilmektedir. Buradan hareketle gazetelerin, okurun ilgisini çekerek haberin daha fazla tüketilmesini sağlamak amacıyla, haber metinlerinde öfke, hayret, merak, kınama, acıma, hayranlık, sevinme gibi duyguları harekete geçirebilecek ifadeleri kullanarak olaylara, sıra dışı haber, sansasyonel haber, şok haber, olağan üstü haber vb. anlamlar yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Köse (2007) çalışmasında, gazetelerin şiddet haberleriyle bir bakıma “ahlaki panik” yaratarak sansasyonel tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte Bal (2011) ve Yörük (2018) gazetelerin, şiddet olaylarını daha ilgi çekici kılmak için haberleri magazinsel bir kurguyla aktardıklarını ortaya koymuştur. İnce (2018), özellikle internet ortamında daha çok tıklanması kaygısıyla haberlerin aşırı heyecan verici bir dil ve üslupla hazırlandıklarını ifade ederken, Ünal (2018) ve Utma (2020), gazetelerin insanların ilgisini daha çok çekerek tirajı artırmayı ve böylece kar etmeyi öncelendiklerini vurgulamıştır.

Haberlerin genelinde büyük puntolarla ve yine dikkat çekici ifadelerle verilen alt başlıklarda, metinler arası geçişler yapılarak ve olay örgüsü hikâye edilerek haberlerin ardalan bilgisi güçlendirilmektedir. Bununla birlikte alt başlıklarda, metnin geneline hâkim olan duyguyu canlı tutan ifadeler ile haber retoriğinin desteklendiği söylenebilir. Haberlere ilişkin paylaşılan görsellerin de, haber bağlamı içerisinde sunuldukları, başlıklarla aktarılan duyguyu destekler nitelikte oldukları, gazetenin dünya görüşünü yansıttıkları ve ilgi çekici biçimde hazırlandıkları görülmüştür.

Okul müdürlerini konu alan haberlerin içeriği incelendiğinde ise, haber başlıklarına hâkim olan söylemin, metinlerde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Habere konu olan okul müdürünü veya okul müdürünün eylemlerini betimleyen kelime gruplarının, haber başlıklarında daha keskin ifadelerden seçildiği ancak haber metninin içeriğinde ise bu ifadelerin yumuşatıldığı

görülmektedir. Ana başlıkta olumsuz olan söylemlerin, haber metninde nötr tona yaklaştığı ve başlıkta nötr olan söylemlerin ise haber metninde olumlu tona yaklaştığı söylenebilir. Örneğin “Okul müdürünün odasında öğrenciyi dövdü” (Türkiye, 24.02.2020) başlıklı haber incelendiğinde, başlıktan öğrenciyi kimin dövdüğü anlaşılamamakla birlikte, olayın müdür odasında gerçekleşmiş olması başlığın, okul müdürü açısından olumsuz algı yaratabilecek bir yapıda olduğu yorumu yapılabilir. Tercih edilen bu başlık ile okuyucunun zihninde, okuldaki darp olayından okul müdürünün sorumlu olduğu algısı uyandırmaktadır. Ancak haber metninden, bir öğrenci velisinin başka bir öğrenciyi, müdürün odasında dövdüğü ve okul müdürünün ise veliyi sakinleştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. “Hademe tacizi iddiasıyla gündeme gelen okulun müdürüne soruşturma” (Habertürk, 14.01.2020) başlıklı haberde ise, ana başlıktan okul müdürünün birlikte çalıştığı hademeyi taciz ettiği anlamı çıkarılabilmektedir. Ancak haber metninden, okul müdürünün görev yaptığı okulda yaşanan taciz olayında bir ihmalinin olup olmadığına ilişkin bir soruşturma yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Haber başlıkları ile metinler arasındaki bu farklılığın, gazetelerin haberi daha fazla ilgi çekici hale getirme çabalarının ve tiraj kaygılarının bir sonucu olduğu yorumu yapılabilir.

Tiraj beklentisi ile ekonomik kaygıların haber seçiminde ve söyleminde oldukça önemli olduğu anlaşılmasına karşın gazetelerin bazı haberlerde, politik duruşlarını daha fazla yansıttıkları görülmüştür. Erdoğan (2007) gazetelerin, medya patronlarının çıkarlarını gözeten, iktidar ve güç odaklarıyla bağlantılı olarak toplumsal sorumluluktan yoksun bir işletmeci tipine döndüklerini belirtmiştir. Bal’ın (2011) vurguladığı üzere medya kuruluşlarının ideolojik eğilimleri yayın politikalarını şekillendirerek haber metinlerini biçimlendirmektedir. Gazeteler, olaylara ilişkin hükümlerini politik duruşlarına göre belirlemekte Çetin (2014), gerçeklikleri, adrenalin üretmek ve bir ürünü ya da sosyo-kültürel bir düşünceyi satmak üzere inşa etmektedir (Yaylacı, Beldağ, Gök ve İpek, 2015). Gazetelerin haberleri aktarımında politik kamplaşmaların da güçlü bir etkisi olmaktadır (Yaylacı ve Beldağ, 2018). Erdoğan’ın (2019) belirttiği üzere haber seçiminde neyin uygun olduğuna karar vermek, haberi paketleyen profesyonellerin işidir. Bu uygunluk da bireysel, ideolojik, ekonomik vb. çıkarlarla ilişkilidir. Araştırma sonuçları, gazetelerin bazı haberlerde ideolojik eğilimlerini yansıttıklarına yönelik sonuçların elde edildiği bu çalışmayı destekler niteliktedir. Okul müdürlerine ilişkin haberlerde, okul müdürü temsilini olumsuz etkileyebilecek ifadeler en çok yer veren gazetenin Sözcü Gazetesi olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra çalışma grubundaki diğer gazetelere kıyasla Sözcü Gazetesi’nin, haberlerinde politik tutumlarını en çok yansıtan ve okuyucuya aktaran gazete olduğu söylenebilir.

Gazetelerin ideolojik tavırları sadece okul müdürlerinin temsili açısından olumsuz tondaki haberlerde değil, olumlu tondaki haberlere de yansiyabilmektedir. Sendikal örgütlerin, siyasi partilerle olan ilişkileri bilinmektedir. Kamu görevlileri ise çoğunlukla siyasi görüşlerine yakın olan sendikalara üye olmaktadır (Özaydın ve Han, 2014). Buradan hareketle gazeteler, kendi ideolojik veya siyasi eğilimleriyle ortak bir tavır sergileyen sendikaların, haberlere konu olan olaylara ilişkin eylem ve yorumlarına özellikle yer vermektedirler. Araştırmada, okul müdürlerinin sendikal bağlantılarının vurgulandığı haberlerin ise en çok Sözcü ve Sabah gazetelerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu noktada Sözcü Gazetesi'nin genellikle atama/soruşturma kategorisindeki haberlerinde, üyesi olduğu sendika dikkate alındığında gazete ile aynı ideolojik çizgide olduğu düşünülebilecek okul müdürlerinin mağduriyetlerine işaret ettiği ve okurda acıma, öfke vb. duyguları uyandıracak ifadeleri kullandığı görülmektedir. Buna karşın iktidar yakın bir tutum sergileyen Sabah Gazetesi'nin ise, bireysel ve eğitimsel faaliyetler kategorisindeki haberlerinde, politik açıdan ortak görüşleri paylaştığı sendikanın üyesi olan okul müdürlerinin başarılı ve göz dolduran çalışmalarına yer verdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, Hürriyet ve Türkiye gazetelerinin de olumsuz tondaki haber içeriklerine, Sözcü ve Habertürk gazetelerine kıyasla daha az yer ayırdıkları görülmektedir.

Haber metinlerinde kullanılan görseller ile metinlerde özellikle tercih edilen sentaktik yapıların ve kelime seçimlerinin, gazetelerin ideolojik eğilimlerini yansıttığı ve aynı zamanda haber retoriğini oldukça güçlendirdiği saptanmıştır. Okul müdürlerine yönelik olumlu temsil kategorisindeki bazı haberlerde, çoğunlukla ilgili sendikalara vurgu yapan Sabah ve Sözcü gazeteleri, siyasi eğilimlerini yansıtabilecek görsellere yer verebilmektedirler. Örneğin yandaş sendikadan olan bir okul müdürünün başarılarının veya mağduriyetinin vurgulandığı haberlerde üyesi olduğu sendikanın flaması birçok haberde görsel olarak sunulduğu görülmektedir. Bu haberlerde müdürlerin başarılı eylemleri etken ifadelerle aktarılırken, mağduriyeti söz konusu olduğunda ise edilgen fiiller tercih edilmektedir.

Modern çağ, bir dayatma çağı olarak tanımlanabilir (Aydoğan, 2016). Bu yönüyle toplumlara etkileyip, yönlendirmede çağımızın en etkili araçlardan biri olan gazetelerde, medyanın biçimlendirdiği ve toplumun algıladığı ideal bir okul müdürü tipinin yansıtıldığı görülmektedir. Okul müdürü temsili açısından olumlu olarak değerlendirilen haberlerin söylemi, ataerkil toplumun zihinsel kodlarında yer alan babacan, korumacı, saygın, fedakâr, otoriter, önder, iyi niyetli, yardımsever bir idareci temsilini canlandırmaktadır. Trak (2019), medyanın mesleki kimliklerin temsilinde bir takım görsel metaforları kullanarak, stereotipler oluşturduklarına işaret etmiştir. Örneğin hâkimler için tokmak, çiftçiler için buğday ve doktorlar için stetoskop

metaforları kullanılmaktadır. Bu yönüyle gazete haberlerinde tercih edilen görseller incelendiğinde, okul müdürlerinin çoğunlukla takım elbise, çalışma masası ve kalem metaforlarıyla temsil edildikleri görülmektedir. Bu metaforlar değerlendirildiğinde, çoğunlukla iş adamlarının, bankacıların, siyasilerin ve öğretmenlerin tercih ettikleri takım elbise, zihinlerde saygın, bilgili, uzman, güvenilir, zengin vb. özelliklere sahip bir bireyi uyandırmaktadır. Çalışma masası ve kalem metaforlarının ise işinin başında, aktif, çalışkan, kontrollü ve işinin uzmanı olan bireyleri canlandırdığı söylenebilir. Buradan hareketle haber görsellerinde kullanılan metaforlar aracılığıyla çalışkan, güvenilir, uzman ve itibarlı bir okul müdürü çerçevesi çizildiği belirlenmiştir.

Toplumsal anlamda okul müdürlerine yönelik anne-baba, aslan, aile reisi, yönlendirici, koruyucu lider gibi metaforlar (Arpaçay, 2014) söz konusudur. Toplumun okul müdürlerine yönelik kişilik ve mesleki algılarının yol gösterici, örnek, adil, ilkeli, tutarlı, güvenilir, hoşgörülü, baskın, sonuç odaklı, tedbirli, resmi, hırslı, mantıklı, ahlaklı, anlayışlı, planlı ve lider bireyler (Akbaşlı ve Diş, 2019; Karaköse, 2008; Sezer ve Akan, 2018; Yalçın, 2011) olarak şekillenmektedir. Buradan hareketle toplumun beklediği ve biçimlendirdiği ideal okul müdürü tipinin paternalist ve hizmetkâr lider olduğu kabul edilebilir. Erdoğan'a göre (2019), post-modern toplumda medya ile tüketiciler arasında simetrik bir ilişki olduğu varsayılır. Tüketiciler toplumun çoğulcu değerlerini yansıtarak medyayı, kendi tutum ve ilgilerine göre manipüle edebilirler. Buradan hareketle gazetelerde sunulan paternalist ve hizmetkâr okul müdürü temsillerinin, toplumun çoğulcu değerleriyle şekillendiği söylenebilir.

Haberlerin yıllara göre dağılımlarına ilişkin bulgular son 5 yılda, okul müdürlerinin konu edildiği haberlerin en çok 2018 yılında paylaşıldığı, en az haberin ise 2020 yılında paylaşıldığı görülmüştür. 2020 yılında, koronavirüs salgınının eğitime ilişkin haberlerin de gündemini değiştirmiştir. Okul içinde kişiler arası etkileşimin neredeyse en çok zayıfladığı pandemi süreci okul yöneticilerinin daha az gündeme geldiği bu sürecin, okul müdürlerine yönelik haberleri de etkilediği düşünülebilir. Ekonomik nedenlerle gazeteler, haberlerde şiddet olaylarına daha çok yer vermektedirler. Bu yönüyle okul müdürleri şiddet olayları açısından genellikle, darp, taciz, istismar vb. olaylarla gündeme gelebilmektedirler. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin daha çok öğrencilerle olan ilişkileri sonucunda dahil oldukları olaylar ile haberlere konu olmaktadır. Okul idaresiyle öğrencilerin, diğer yıllara göre daha az etkileşimde olduğu pandemi döneminde, okullardaki şiddet olaylarının görece azaldığı söylenebilir.

Bulgulara göre okul yöneticilerinin, öğretmenler veya diğer okul personeliyle olan ilişkileri öğrencilere, velilere veya üstlerine kıyasla haberlere daha az yansıdığı görülmektedir. Tezcan Koçer (2014) öğretmenlerin, okul müdürlerine yönelik olumlu algılar geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Arpaçay (2014) ise, öğretmenler ile okul müdürleri arasında güçlü iletişim ilişkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlik geçmişleri de olan okul müdürleri, diğer meslek gruplarına göre öğretmenlere daha yakın olabilirler. Ayrıca okulun tüm paydaşları değerlendirildiğinde, akademik açıdan okul müdürlerine en yakın olanlar, birlikte görev yaptıkları öğretmenlerdir. Bu açılarından, öğretmenler ile okul müdürlerinin birbirlerini anlamaları ve onaylamalarının diğer gruplara göre daha kolay olduğu kabul edilebilir. Okul personeli ile müdür arasındaki ast üst ilişkileri, bu iki grup arasındaki iletişime yön vermektedir. Bu nedenlerle okul müdürleri, birlikte görev yaptıkları öğretmenler ve okul personeliyle olan ilişkileriyle medyada haber değeri taşıyabilecek nitelikteki olaylara daha az konu oldukları düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Gazete haberlerinde okul müdürlerinin nasıl temsil edildikleri ve bu temsillerin nasıl algılandığı sorularına yanıt aranan bu araştırmada beş farklı gazetenin internet arşivlerinden yararlanılarak, 2015-2020 yıllarında paylaşılan ve okul müdürlerinin konu edildiği haberler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre genel anlamda, gazete haberlerinde okul müdürleriyle ilgili daha çok şiddet içerikli haberler (darp/saldırı, taciz, istismar, cinayet), tabloid habercilik anlayışıyla, kısa metinler ve sıra dışı ifadelerle aktarılmıştır. Gazeteler, genellikle haberlerin daha fazla tıklanması amacıyla okurun ilgisini çekebileceğini düşündükleri olayları seçerek, habere dönüştürmektedirler. Bu noktada haber başlıklarında okuyucunun duygusal tepkilerini harekete geçirecek ifadelerin sıklıkla kullanıldığı ve işlenen konuyla şok haber izlenimini uyandırabilecek sunum biçimlerinin tercih edilmektedir. Haber metinlerindeyse vitrin haber anlayışıyla, okuyucuya aktarılan olay veya durumun betimlenerek hikâye edildiği ve sıradan olayların kurgulanarak sıra dışı hale getirildiği görülmektedir. Haber bağlamıyla ilişkili olarak sunulan alt başlıklar, metinler ve görseller, haber retorikini güçlendirebilecek ve ana başlıkta aktarılan duyguyu destekleyebilecek niteliktedir. Ancak çoğunlukla haber metinlerinin, ana başlıklara kıyasla daha olumlu tonda hazırlandıkları söylenebilir. Buradan hareketle gazete haberlerinin arka planında, ideolojik amaçların veya toplumsal sorumlulukların değil ekonomik kaygıların olduğu yorumu yapılabilir.

Okul müdürü temsili açısından olumsuz tondaki haberlerde, okul müdürleri genellikle “tacizci”, “dayakçı”, “istismarcı” gibi kelimelerle nitelendirilmişlerdir. Okul müdürlerinin kimi

zaman yüz kızartıcı suçlara karşılabiliyor olmaları, eğitimsel, toplumsal ve ahlaki boyutlarıyla çok üzücü bir durum olmasına karşın okul paydaşlarına göre bu olayların, gazeteciler tarafından adeta cımbızla çekilerek habere dönüştürülmeleri, okul müdürlerinin itibarını zedeleyebileceği gibi gazetelerin de güvenilirliğini sarsabilir. Gazetelerin şiddet içeren olayları sürekli gündeme taşıması ve bu davranışları her zaman olduğu gibi eleştiri bombardımanına tutması, suç teşkil eden davranışların dışlanarak tekrarlanma olasılığını düşürmesi beklenilebilir. Buna karşın ticari kaygıların etkisiyle betimlenen, kurgulanan veya hikâye edilen bu olumsuz davranışlar estetik hale getirilebilmektedir. Bu nedenlerle okul müdürlerinin gazetelerde daha çok şiddet içeren haberlere konu olmaları ve bu haberlerin söylemi, diğer eğitim yöneticilerine olumsuz örnekler teşkil edebileceği gibi, toplumun okul ve okul müdürü algılarını da olumsuz etkileyebilecektir.

Okul müdürlerinin alışılmışın dışında gerçekleştirdikleri çalışmaları, kararları ve uygulamaları genellikle bireysel/eğitimsel faaliyetler kategorisindeki haberlerde, olumlu tonda aktarılabilmektedir. Bu haberlerde okul müdürleri “fedakâr”, “sportmen”, “çalışkan” gibi olumlu ifadelerle nitelendirilmektedirler. Ancak haberlerin söylemi dikkate alındığında, olumlu kategorideki haberlerin ise genellikle ideolojik kaygılarla hazırlandıkları saptanmıştır. Gazeteler, özellikle siyasi veya ideolojik anlamda aynı çizgide oldukları okul müdürlerinin olumlu eylemlerini, okuyucularıyla paylaşmaktadırlar. Okul paydaşlarının, her zaman alışageldik, sıradan davranışlar olarak tanımladıkları olayların veya durumların, gazeteler tarafından kurgulanarak sıra dışı habere dönüştürüldükleri görülmektedir. Ancak okul paydaşlarının görüşleri dikkate alındığında, bu haberlerin olumlu okul müdürü temsili açısından önemli oldukları söylenebilir.

Okul müdürlerine ilişkin haberler bütünsel açıdan değerlendirildiğinde, haberlerde bir ideal okul müdürü kimliğinin inşa edildiği söylenebilir. Araştırma bulguları, toplumun okul müdürlerine yönelik yüksek ahlak, öz veri, bilgelik ve başarı beklentisini ortaya koymaktadır. Bu açılardan medyanın sunduğu ve toplumun algıladığı ideal okul müdürü tipinin paternalist ve hizmetkâr liderler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, haberlerin internet ortamında ne kadar çok tıklanmalarının ve okuyucuların haber sayfalarında ne kadar çok vakit geçirdiklerinin önem kazandığı yeni iletişim çağında, gazetelerin haber seçimlerinde ve söyleminde ekonomik kaygıların belirleyici olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okul müdürlerinin konu edildiği haberlerin, sarsıcı, sıra dışı, sansasyonel, şok haber vb. biçiminde tanımlanabilecek forma dönüştürülerek daha dikkat çekici hale getirildiği saptanmıştır. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin yüz kızartıcı suçlarının işlendiği ve

müdürlerin birer suç makinesi gibi temsil edildiği olumsuz tondaki haberler, toplumun nefret, öfke ve hayret duygularını harekete geçirebilecek biçimde aktarılmaktadır. Siyasi eğilimleri dikkate alındığında, haberlerine konu oldukları gazetelerle aynı çizgide oldukları düşünülen okul müdürlerinin, sıradan veya alışageldik davranışlarının yüceltilerek sunulduğu ve adeta birer kahraman olarak temsil edildikleri olumlu tondaki haberler ise, okurda hayret, sevinç ve hayranlık duygularını uyandırabilecek biçimde aktarılmaktadır. Kültürel hafızadan ve toplumsal değerlerden oldukça etkilenen medya, aynı zamanda bu toplumsal birikimin koruyucu ve taşıyıcı olma sorumluluğunu taşımaktadır. Buradan hareketle gazetelerin, okuyucularının beklentilerini karşılayan ve içinde bulunduğu toplumun değerlerini yansıtan ideal bir okul müdürü kimliğini inşa ettikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, toplumun beklediği ve gazetelerin desteklediği ideal okul müdürü tipinin paternalist ve hizmetkâr liderler olduğu belirlenmiştir.

Medyanın toplum üzerindeki etkisi dikkate alındığında gazeteciler, toplumun fikir ve yaşam dünyasının geliştirilmesi adına önemli sorumluluklar üstlenmektedirler. Gazetecilerin, ekonomik veya ideolojik kaygılardan öte, toplumsal sorumluluklarını dikkate almaları gerekmektedir. Özellikle eğitime ilişkin haberlerde şiddetin kurgulanarak estetize edilmesi yerine, şiddeti dışlayıcı ve önleyici bir söylemin tercih edilmesi önemlidir. Haberlere konu olan olumsuz olayların sorumlusu olanların, neticede bir insan oldukları unutulmamalı ve bu hatalı davranışları mesleki kimlikleriyle ilişkilendirilmemelidir.

Bu araştırmada haftalık satış sayıları yüksek olan ve farklı siyasi eğilimlere sahip ulusal gazetelerden, internet arşivleri kullanışlı olanlar seçilmiştir. Araştırma konusuna ilişkin gelecekte yapılabilecek çalışmalarda, tirajı düşük olan ve farklı yollarla arşivlerine ulaşılabilen ulusal gazeteler ile yerel gazetelerin çalışma grubuna dâhil edilmesi, daha çeşitli verilerin elde edilmesini sağlayacaktır. Araştırmada okul müdürlerinin konu edildiği haberlere, gazetelerin internet arşivlerindeki arama motorlarından yararlanılarak ulaşılmıştır. Bu noktada araştırma konusuyla ilgisi olmayan birçok veriyle karşılaştığı için, çalışma grubuna sadece ana başlığında “okul müdürü” ifadesinin geçtiği haberler tercih edilmiştir. Gelecekte yapılabilecek araştırmalarda, okul müdürlerinin konu edildiği tüm haberlere ulaşılabilecek bir veri toplama tekniğinin geliştirilmesi, çalışma alanına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. ve Kirkit, G. (2005). Okul yöneticilerinin basındaki imajı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 41, 25-46.
- Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2(2), 86-102.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. The Journal of SAU Education Faculty, 20, 140-150.
- Arpaçay, A.E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin saygın okul müdürü algısı arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Arslan, A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. ISSN: 1303-5134
- Arslan, Z. (2001). Televizyonda suç söylemi ve ideoloji, hegemonya ve iktidar ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (2016). Doğu-batı paradigması bağlamında değer ve eğitimi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 6(1). 1-8.
- Avcı, N. (1989). Enformasyon toplumu ve eğitim sistemlerine etkileri/Türk eğitim sistemi açısından yakın geleceğin değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bal, M. (2011). İmaj ve önyargı faktörünün gazete haberlerine etkisi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1(2), 201-226.
- Bilecen, N.S. (2010). Bireylerin gazete okuma alışkanlıkları ve motivasyonları kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Karadeniz Bölgesinde bir saha araştırması. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi/teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- (2000). Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek. Ankara: Pegem Akademi.
- (2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, F. ve Bilişli, Y. (2019). İdeoloji, söylem ve iletişim çalışmalarında Ruth Wodak. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), 99-124.
- Çetin, N. (2014). Gazete haberlerinde kimlik inşası: terör haberlerinin sunumu. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çinkır, Ş. ve Kuru Çetin, S. (2010). Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16 (3), 353-371.
- Dere, A. (2007). Okul müdürlerinin sorunları ve çözüm önerileri. Değirmen Dergisi, 11. <https://www.memurlar.net/haber/91152/okul-mudurlerinin-sorunlari-ve-cozum-onerileri.html>
- Erdoğan, G. (2007). Ulusal yazılı basında uzman gazetecilik: kültür sanat haberciliğinin ana akım ve fikir gazetelerindeki uygulamaları. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (2019). Medya sosyolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Erkılıç, T.A. (2008). Eğitimle ilgili yazılara ilişkin yerel basın üzerinde yapılan bir çözüleme. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(19), 223-234.
- Gökalp, E., Ergül, H. ve Cangöz, İ. (2010). Türkiye'de yoksulluğun ve yoksulların ana akım basında temsili. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 13(1), 145-182.
- Greer, C. (2007). News media, victims and crime. İçinde P. Davies, P. Francis, C. Greer (Ed.), Victims, crime and society: an introduction. (s.20-44).
- Habertürk, "Ankara'da okul müdürü öğrencisinin kafasıyla tahta sildi" (21 Mayıs 2015),
-
-

<https://www.haberturk.com/gundem/haber/1081169-ankarada-okul-muduru-ogrencisinin-kafasiyla-tahta-sildi>

Habertürk, “Cebeci’den okul müdürüne çini tabak” (2 Temmuz 2015),

<https://m.haberturk.com/kutahya-haberleri-amp/38727433-cebeciden-okul-mudurune-cini-tabak>

Habertürk. “Hademe tacizi iddiasıyla gündeme gelen okulun müdürüne soruşturma” (14 Ocak 2020)

<https://www.haberturk.com/hademe-tacizi-iddiasıyla-gundeme-gelen-okulun-mudurune-sorusturma-2558555>

Habertürk, “Pantolon boyu ölçen müdür açığa alındı” (6 Aralık 2019),

<https://www.haberturk.com/son-dakika-pantolon-boyu-olcen-mudur-aciga-alindi-2546814>

Habertürk, “Öğrencinin yüzüne tekme atan okul müdürüne dava” (13 Şubat 2020),

<https://www.haberturk.com/video/haber/izle/ogrencinin-yuzune-tekme-atan-okul-mudurune-dava/674000>

Hürriyet, “Cebeci’den okul müdürüne çini tabak” (2 Temmuz 2015),

<https://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/kutahya/cebeci-den-okul-mudurune-cini-tabak-37137192>

Hürriyet, “Okul müdüründen iğrenç taciz... Açığa alındı” (16 Ocak 2018),

<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/kiz-ogrenciye-cinsel-tacizle-suclanan-mudur-aciga-alindi-40711863>

Hürriyet, “Son dakika haberi... Pantolon boyu ölçen müdür açığa alındı” (6 Aralık 2019),

<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/son-dakika-haberi-pantolon-boyu-olcen-mudur-aciga-alindi-41391054>

Işık, H.H. (2006). Medya ve terör: Kasım 2003 bombalama olaylarının yazılı basında sunumu. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnce, M. (2018). İnternet haberciliğinde çok tıklanma beklentisi ve tuzak başlıklar. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 298-313.

- Jansson, H. (2017). Tror vi på den värld vi ser? En undersökning om hur skolan framställs i media. (Degree of Master). Linnaeus University Faculty of Social Sciences Department of Political Science.
- Kara, S. (2011). Tehcirin 93. yılında özür diliyoruz imza kampanyasının basına yansımaları. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. Değerler Eğitimi Dergisi, 16(6). 113-129.
- Kirkit, G. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Basındaki Görünümü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, H. (2007). Yeni risk tanımlamaları bağlamında küresel medya. Selçuk İletişim, 5(1), 42-51.
- McCaughey, A.L. (1947). School publicity in newspaper. (Master of Education) Boston University School of Education Library. 1-53.DOI: 10.1086/267990
- Mora, N. (2008). Medya, toplum ve haber kaynağı olarak sembolik seçkinler. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1), 2-25.
- Norşenli, N.E. (2015). Haber değeri açısından Türkiye’de basınım eğitim konulu haber içeriği. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özaydın, M.M. ve Han, E. (2014). Sendika üyesi kamu görevlilerinin “sendika-siyaset” ilişkilerine yönelik yaklaşımları üzerine bir alan araştırması. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(2), 57-73.
- Özer, Ö. (2011). Haber, söylem, ideoloji. Literatür Yayıncılık. Konya.
- Özonat, F. (2015). Çözüm sürecine ilişkin siyasi haberlerin analizi: 2009-2014. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Palabıyıkoglu, R., Birçek, İ., Yılmaz, B., Yargıcı, S. ve Gürel, D. (2001). Medyada intihar davranışının sunumu. Kriz Dergisi, 9(2), 11-22.
- Sabah, “Dayakçı müdür gözaltına alındı” (25 Mart 2015),
<https://www.sabah.com.tr/yasam/dayakci-mudur-gozaltina-alindi-2986316>
-
-

Sabah, “Tacizci müdürü önceki müdürün güvenlik kamerası yakalattı” (15 Aralık 2016),

<https://www.sabah.com.tr/yasam/tacizci-muduru-onceki-mudurun-guvenlik-kamerasi-yakalatti-3830495>

Sabah, “Öğrencilerin kâbusu müdür tutuklandı” (15 Mayıs 2018),

<https://www.sabah.com.tr/yasam/ogrencilerin-kbusu-mudur-tutuklandi-4303009>

Saltoğlu, E. (2019). Demokratikleşme, küresel eşitsizlik ve insan hakları perspektifiyle suriyeli sığınmacı krizinin Türk yazılı basınında temsili. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezer, Ş. ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8(3), 729-737.

Shoemaker, P. J. ve Cohen, A.A. (2006). News around the world: content, practitioners, and the public. Taylor & Francis Group, DOI:10.4324/9780203959091

Shoemaker, P.J. ve Vos, T. (2009). Gatekeeping theory. (1. Edition). Routledge. New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203931653>

Sözcü, “Görevden alınan okul müdürleri flaş karar” (11 Şubat 2015),

<https://www.sozcu.com.tr/gorevden-alinan-okul-mudurleri-icin-flas-karar-wp740240>

Sözcü, “Bozüyük’te kadın müdür ile kadın öğretmenin kavgası” (11 Haziran 2016),

<https://www.sozcu.com.tr/bozuyukte-kadin-okul-muduru-ile-kadin-ogretmenin-kavgasi-wp1271517>

Sözcü, “Sosyal medyada hedef gösterilen okul müdürü ilçeyi terk etti” (12 Ocak 2016),

<https://www.sozcu.com.tr/sosyal-medyada-hedef-gosterilen-okul-muduru-ilceyi-terk-etti-wp1040038>

Sözcü, “Atamaları paylaşan müdür görevden alındı!” (11 Nisan 2018),

<https://www.sozcu.com.tr/atamaları-paylasan-mudur-gorevden-alindi-wp2344848>

- Tanrıöver, H. U. (2007). Medya’da kadınların temsil biçimleri. (İçinde S. Alankuş (Ed.) Kadın odaklı habercilik.) s.149-166. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Terkan, B. (2003). Yazılı basında kadın imajı. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 2(4), 149-167.
- Tezcan Koçer, N.A. (2014). İlkokul ve ortaokullarda okul müdüründen kaynaklanan sorun ve çatışmalar. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Trak, E. (2019). İnternet gazeteciliğinde mesleki kimliklerin görsel temsili. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Türkiye, “Okul müdürüne ‘jammer’lı soygun!” (12 Ekim 2018),
<https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yasam/okul-mudurune-jammerli-soygun-584148>
- Türkiye, “Okul müdürünün odasında öğrencisini dövdü” (24 Şubat 2020),
<https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yasam/okul-mudurunun-odasinda-ogrenciyi-dovdu-683632>
- Utma, S. (2020). İletişim çağında medya ve kültür etkileşimi: “medyatikleşen kültürler”. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(3), 39-52.
- Ünal, A. M. (2018). Yeni sağ politikalar çerçevesinde Türkiye basınındaki eğitim haberciliğine yönelik içeriklerin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vona Kurt, E. (2015). Kentsel hareketlerden gezi parkı eylemlerinin yazılı medyada temsili. (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yalçın, M. (2011). İlköğretim okullarında okul müdürlerine ilişkin metaforik algılar. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2018). Değerler eğitimi ve güncel tartışmalar: gazete haberlerine ilişkin bir eleştirel söylem analizi. 8(1). 139-155. Doi: 10.19126/suje.382369
- Yaylacı, A.F., Beldağ, A., Gök, E. ve İpek, C. (2015). Medyanın 5 ilkesinin uygulanması: sınıfta Hayvan Çiftliği’ni izlemek. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34. 169-193.
-
-

Yıldız, V. (2019). 15 Temmuz darbe girişiminin Türk yazılı basınındaki söylemi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Yörük, Ş. (2018). Kadına yönelik şiddet olgusu ve yazılı basında temsili üzerine bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. İzmir.

Yüce, F. ve Çoban, A. (2019). Eğitim ile ilgili yazılar açısından ulusal basının değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 1-15.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlilikleri ile Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Fahrettin Hasan Adagideli¹

Hilal Yılmaz²

Tülin Gümüştekin Ertugay³

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca, çalışmada bu iki değişkenin öğretmen adaylarının çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşma farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 91 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada demografik bilgi formu, Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlilik Ölçeği ve Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri arasında yüksek düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı; mezun oldukları lise alan türüne ve lisans öğreniminde matematik öğretimine yönelik ders alıp almamalarına göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin mezun oldukları lise alan türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı; sınıf düzeyine, mezun oldukları liseye ve lisans öğreniminde matematik öğretimine yönelik ders alıp almamalarına göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inancı, okul öncesi öğretmen adayları

Investigation of the Relationship Between Preservice Pre-School Teachers' Mathematical Literacy Self-Efficacy and Self-Efficacy Beliefs for Teaching Mathematics

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between preservice pre-school teachers' mathematics literacy self-efficacy and self-efficacy regarding mathematics teaching. Besides, it aimed to investigate whether these variables differ according to their various demographic

* Bu çalışma, 2-5 Ekim 2019 tarihlerinde Kars'ta düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, fahrettin@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6042-5797>

² Sorumlu Yazar, Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yilmazhilal@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4594-3155>

³ Uzman Öğretmen, Şehit Öğretmen İzzet Yüksel Ortaokulu, tulingumustekin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4509-8078>

characteristics. It was mainly a correlational study. Participants consisted of 91 preservice pre-school teachers enrolled in the pre-school department in Istanbul. The data were collected with a demographic information questionnaire, Mathematics Literacy Self-Efficacy Scale and Self-Efficacy Beliefs Regarding Mathematics Teaching Scale. A high level, significant positive relationship was found between preservice pre-school teachers' mathematics literacy self-efficacy and self-efficacy regarding mathematics teaching. Moreover, there was a significant difference in preservice teachers' mathematics literacy self-efficacy according to their grade; but not according to their high school types, fields of graduation from high school, and taking mathematics teaching course. In addition, there was a significant difference in preservice teachers' self-efficacy regarding mathematics teaching according to their fields of graduation from high school; but not according to their grade, high school types and taking mathematics teaching course.

Keywords: Mathematics literacy, self-efficacy belief in mathematics teaching, preservice pre-school teachers

Giriş

Eğitim, toplumların gelişiminde temel bir unsur olarak kabul edilmekte ve bu sürecin başarılı olmasında öğretmenlerin rolü büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, sadece bilgi aktarımının ötesinde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, motivasyonlarını artırabilen ve öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirebilen profesyoneller olarak öne çıkmaktadırlar. Bunu gerçekleştirebilmeleri öğretmenlerin pek çok beceri ile donatılmış olmalarından kaynaklanmaktadır. 21. yüzyıl öğretmen becerileri içerisinde de önemle yer verilen kişisel beceri öğretmenlerin öz-yeterlilikleridir.

Öz-yeterlilik Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biridir ve bireylerin belli bir davranışı göstermek için gerekli etkinlikleri yerine getirerek, bu davranışı başarıyla gerçekleştirmelerine ilişkin bireysel yargısı şeklinde tanımlanmaktadır (Kan, 2014). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlilik bireyin sosyal çevresinde gözlemlediği davranışı performansa dönüştürmesini etkilemektedir. Sosyal öğrenme sürecinde gözlem yapan bireyin kendi davranışını izlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Bu süreçte bir görevi yerine getiren benzer akranları gözlemlemek, gözlemcilere onların da başarabileceklerini göstermektedir. Bu süreçte birey kendi davranışını gözlemleyip değerlendirerek, bu davranış için gerekli yeterliğe sahip olup olmadığına kendisi karar vermektedir (Schunk, 1991). Öz-yeterlilikte bireyin karşılaştığı durumlarla baş etmesini sağlayan inancı; bireyin kendi deneyimleri, dolaylı deneyimler, ikna ve psikolojik durum gibi bazı faktörlerden etkilenmektedir (Wise ve Trunnell, 2001). Tüm bu süreç bireyin yaşantısının her alanında varlığını göstermektedir. Özellikle öğretmen adaylarının belli alanlardaki öz-yeterliliklerinin ortaya konulması, davranışlarını gözden geçirebilmeleri ve bu davranışları eğitim sürecine yansıtılabilmeleri açısından son derece önemlidir. Okul öncesi öğretmen adayları için bu öz-yeterlilik, matematik okuryazarlığı ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliktir. Çünkü

günümüzde okul öncesi dönemde çocukların matematik becerilerinin gelişiminin önemi (Adagideli ve Güner, 2017) ve bu becerilerin gelişiminde öğretmenlerin rolü (Umay, 2004) ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarından başlanmak üzere matematik öz-yeterliliğinin incelenmesinin erken çocukluk yıllarındaki matematik eğitim sürecinin de geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Matematik okuryazarlığı öz-yeterliliği kavramı; bireyin var olan bir durumu matematiksel duruma dönüştürme, matematiğe ilişkin dili kullanma, problem çözme, matematik temelli düşünme, bilimsel güncel olayların arasındaki ilişkileri matematik açısından görme ve kullanmaya yönelik inançların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Tekin ve Tekin, 2004). Matematik okuryazarlığı, gündelik yaşantıda da matematik ile ilgili bilgilerin kullanılması ve bunun neticesinde bireyin mantık çerçevesinde kararlar almasında etkilidir (Hope, 2007). Bununla birlikte, matematik okuryazarlık düzeyi arttıkça öğretmenlerin öğrencilere matematik öğretmekte de başarılı olacakları düşünülmektedir (Topbaş-Tat, 2018). İlköğretim matematik öğretmenleri ile yürütülen bir çalışma bu düşünceyi destekler niteliktedir (Dinçer, Akarsu ve Yılmaz, 2016). Dinçer ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendilerini matematik okuryazarı algılamaları ile matematik öğretimine dair kendilerine inanmaları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda, henüz lisans düzeyinde matematik okuryazarlıklarının belirlenmesinin ve geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayları için matematik öğretiminde önemli değişkenlerden bir diğerinin matematik öğretimine dair öz-yeterlilik olduğu bilinmektedir. Matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik, öğretmenlerin matematik öğretimine dair kendilerine inançlarıdır (Klibanoff, Levine, Huttenlocher ve Vasilyeva, 2006). Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarının niteliği ve çeşidi, öğretmenlerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinden etkilenmektedir (Klibanoff, Levine, Huttenlocher ve Vasilyeva, 2006). Öğretmenlerin matematik öğretimi konusunda kendi yeteneklerine duydukları inanç, çocuklara matematik öğretiminde katkı sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin başında gelmektedir (Briley, 2012). Buna göre, öğretim sürecinin nitelikli ve verimli bir şekilde yürütülmesinde, bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözüme ulaştırılmasında hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının kendi beceri ve kabiliyetlerine ilişkin kişisel inançları oldukça önemlidir (Özdemir, 2008). Nitekim Çelik (2017) okul öncesi öğretmenlerinin erken yaşlarda matematik öğretimine dair öz-yeterlilikleri ile matematik etkinlikleri planlama ve uygulama arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit

etmiştir. Buradan hareketle lisans yıllarında matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesi ve varsa eksiklerin giderilmesinin meslek yaşamındaki olası sorunların çözümünde etkin rol oynayacağı düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının lisans öğrenimi sürecindeki hem matematik okuryazarlığı hem de matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının, onların meslek yaşamlarında etkinlik planlama süreçlerine ve çocuklara matematik kavramları öğretimine etki edeceği düşünülmektedir. Nitekim Brown ve Baird (1993) öğretmen adaylarının lisans öğrenimi esnasında sahip oldukları bilgi, tutum ve davranışları, öğretmen adayları mesleğe başladıklarında matematiğe yönelik olumlu bakış açıları geliştirmelerine ve uygulama süreçlerini etkili bir biçimde planlamalarına önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedirler. Çünkü öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecindeki bilgilerini meslek yaşamlarında kullandıkları bilinmektedir (Akdemir, 2020; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Bozbayındır, 2019). Bu doğrultuda, alanyazın incelendiğinde eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin matematik okuryazarlığı inançları ve matematik öğretimine yönelik inançlarının incelendiği görülmektedir.

Alanyazında matematik okuryazarlığı öz-yeterliliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınıf öğretmeni adayları ile (Aldan-Karademir ve Deveci, 2019; Ayvaz-Can, 2019; Soy Türk, 2011); matematik öğretmeni adayları ile (Aydın, Çulha ve Yeşilgöz, 2020; Topbaş-Tat, 2018; Yılmaz, 2019b); fen bilgisi öğretmeni adayları ile (Özsoy-Güneş, Çingil-Bariş ve Kırbaşlar, 2013) ve araştırmaya farklı branşlardan birlikte katılan öğretmen adayları ile (Gülten, Poyraz ve Soy Türk, 2012; Güneş ve Gökçek, 2013; Kırmalı, 2015) yürütüldüğü tespit edilmiştir. Alanyazında matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik çalışmalarının özel eğitim öğretmeni adayları ile (Yılmaz-Yenioğlu ve Yenioğlu, 2020); sınıf öğretmeni adayları ile (Arseven, Arseven ve Tepehan, 2015; Deringöl, 2018; Doruk ve Kaplan, 2012; Gözel ve Toptaş, 2017; Hacıömeroğlu, 2013; Ketenci, 2019; Yılmaz, 2019a); matematik öğretmeni adayları ile (Aksu, 2019; Göloğlu-Demir, 2011; Taşdemir, 2019; Uysal, 2019); fen bilgisi öğretmeni adayları ile (Geçer, 2018); araştırmaya farklı branşlardan birlikte katılan öğretmen adayları ile (Usta, Gökkurt-Özdemir ve Kutluca, 2019); sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları ile (Pul ve Aksu, 2020) ve sınıf ve matematik öğretmeni ve öğretmen adayları ile (Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014) yürütüldüğü görülmektedir.

Farklı lisans bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar ile onların matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri incelenmesine rağmen okul öncesi öğretmen adayları ile sınırlı sayıda çalışmanın yapılmış olduğu

görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen matematik okuryazarlık çalışmaları oldukça sınırlıdır (Kesicioğlu, 2014; Şeker, 2020; Taşkın ve Tuğrul, 2014). Matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik ile ilgili yürütülen araştırmalarda da benzer bir sınırlılık göze çarpmaktadır (Bulut-Üner, 2018; Dağlıoğlu, Genç ve Yüksek-Usta, 2017; Gümüştekin-Ertugay, 2019; İncikabı, 2013; Sancar-Tokmak, 2015).

Yurtdışı alan yazın incelendiğinde ise her iki değişkenin ele alındığı okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda matematik öğretimine yönelik yeterliliklerinin incelendiği görülmektedir (Bates, Latham ve Kim, 2011; Kim ve Connelly, 2019). Diğer çalışmalarda ise matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri incelenmiştir (ör., Chen, McCray, Adams ve Leow, 2014; Todd-Brown, 2005).

Okul öncesi dönemdeki çocukların matematik beceri gelişiminin ve okul öncesi öğretmenlerinin bu gelişimdeki katkısı düşünüldüğünde bu durumun yapılacak çalışmalar ile giderilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi öğretmen adaylarının lisans öğrenimi sürecindeki durumlarının tespit edilmesi, okul öncesi dönem çocukların matematiği doğru öğrenmesi, küçük yaşlarda oluşabilecek matematik kaygısının önüne geçilebilmesi ve küçük yaşlardaki olası kavram yanılgılarının engellenmesi açısından son derece önemlidir (Umay, 2004). Ayrıca özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların matematik temel kavramları ile ilgili bilgileri edinmelerinde öğretmenlerin etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Erdoğan ve Baran, 2009; Pekince ve Avcı, 2016; Wortham, 2006). Tüm bunlara ek olarak, alan yazında her iki değişkenin birlikte incelendiği ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile yürütülen bir çalışmaya rastlanmıştır (Dinçer vd., 2016). Araştırmanın bulgularına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Mevcut araştırmada ele alınan iki değişkenin incelendiği ve öğretmen adayları ile yürütülen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada ele alınan her iki değişkenin de öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında etkili olacağı düşünülmektedir. Lisans öğrenimi sürecinde var olan durumun tespit edilmesi, gerekirse lisans programlarında değişikliklerin yapılması ve uygun müdahalelerin ortaya konulması okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Yürütülen bu çalışmanın matematik ve matematik öğretimine ilişkin okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülecek gelecek çalışmalar için fikir verici olacağı düşünülmektedir. Tüm bu hususlar dikkate alınarak bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ile

matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları çeşitli değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmalarda değişkenlerin ilişkilerini ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere etkisini incelemeye çeşitli araştırma modelleri kullanılmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve bu ilişkilerin çözümlenerek anlamlandırılmasının hedeflendiği çalışmalar ilişkisel tarama modeli araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012). Bu bağlamda, bu çalışma temel olarak ilişkisel tarama modeli bir çalışmadır. Ayrıca, bu çalışmada öğretmen öz-yeterliliklerinin onların çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmada nedensel karşılaştırma modeli de kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen'e (2012) göre nedensel karşılaştırmalı modeli çalışmalar, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasının yapıldığı araştırmalardır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2018 yılı güz döneminde İstanbul'daki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini sürdüren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya 85'i kadın 6'sı erkek, toplam 91 kişi katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	85	93,4
Erkek	6	6,6
Yaş		
20 yaş ve altı	52	57,1
21 yaş ve üstü	39	42,9
Sınıf düzeyi		
İkinci sınıf	48	52,7
Üçüncü sınıf	25	27,5
Dördüncü sınıf	18	19,8
Mezun olunan lise		
Anadolu lisesi	45	49,5
Anadolu öğretmen lisesi	8	8,8
Düz lise	11	12,1
İmam hatip lisesi	16	17,6
Meslek lisesi	11	12,1
Lise alan türü		
Eşit ağırlık	57	62,6
Sözel	22	24,2
Sayısal	7	7,7
Diğer	5	5,5
Matematik öğretimi lisans dersi		
Alanlar	55	60,4
Almayanlar	36	39,6

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %57,1'i 20 yaş ve altında iken diğerleri 21 yaş ve üzerindedir. Grubun yaş ortalaması ise 21,0'dir ($ss=0,29$). Öğretmen adaylarının çoğunluğu ikinci sınıf öğrencisidir (%52,7). Benzer şekilde, çalışmanın grubunun neredeyse yarısını anadolu liselerinden mezun olan öğretmen adayları oluşturmaktadır (%49,5). Lisede mezun oldukları alan incelendiği zaman ise çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %62,6'sının eşit ağırlık alanından mezun oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu (%60,4) okul öncesi öğretmenliği bölümünün zorunlu alan derslerinden matematik öğretimi dersini almıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Araştırmacıların oluşturduğu formda katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, matematik öğretimine yönelik lisans dersi alma durumu ve lise alan türü) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği (MOÖÖ)

Çalışmada Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. 25 maddeden 21 tanesi olumlu maddeler iken geri kalanlar olumsuz maddelerdir. Bu ölçekten maksimum 125, minimum 25 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması matematik okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek geliştirilirken geçerlik analizlerinden faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Buna göre ölçek tek faktörden oluşmaktadır. Tek faktörden oluşan ölçek varyansın %42,9'unu açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise 0,94 olarak bulunmuştur (Özgen ve Bindak, 2008). Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazarlardan alındıktan sonra uygulamalar yapılmış ve bu çalışmadaki iç tutarlık katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir.

Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği (MÖYÖİÖ)

Çalışmada Aksu (2008) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden ve iki alt boyundan oluşmaktadır: Öz-yeterlilik inancı ve başa çıkma davranışı. Ölçek, beşli likert tipindedir. Ölçekten maksimum 120, minimum 24 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Geçerlik analizi kapsamında içerik analizi yapılan ölçek için uzmanlar arasındaki uyum yüzdesinin %85 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik analizleri ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0,89 olduğunu göstermiştir (Aksu, 2008). Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazardan alındıktan sonra uygulamalar yapılmış ve bu araştırmadaki iç tutarlık katsayısı 0,93'tür.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları katılımcılara elden dağıtılmış, doldurmalarını takiben teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcıların öz-yeterlilik inanç düzeylerini betimlemek amacıyla betimleyici analizlerden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği Kolmogorov-Smirnov analizi ile ($p>,05$) tespit edildikten sonra ilişki analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Öz-yeterliliklerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla fark analizleri (Kruskal Wallis-H testi, Mann-Whitney U testi ve Bağımsız Gruplar t testi) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulguları sunulmuştur.

Tablo 2

Betimsel Analiz Bulguları

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Min.	Maks.
MOÖÖ	85,24	14,59	37	125
MÖYÖİÖ	90,74	12,78	44	120

Betimsel analizlere göre okul öncesi öğretmen adaylarının MOÖÖ'den aldıkları maksimum puan 125, minimum puan 37'dir. Elde edilen verilerin ortalaması 85,24 iken standart sapması 14,59'dur. MÖYÖİÖ'den alınan maksimum puan 120 iken minimum puan 44'tür. Bu ölçekten alınan puanların ortalaması 90,74 ve standart sapması 12,78'dir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmen adaylarının matematiğe yönelik her iki öz-yeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlilikleri ile Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik	
Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlilik	,71***

*** $p<,001$

Tablo 3'te okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hesaplanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı sunulmuştur. İki değişken arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,71$, $p<,001$). Buna göre, bu iki değişkenden biri arttığında diğ erinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterliliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Fark Analizi Bulguları

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p
MOÖÖ	İkinci sınıf	48	44,00	6,79	2	,033*
	Üçüncü sınıf	25	39,72			
	Dördüncü sınıf	18	60,06			
	Toplam	91				

* $p<,05$

Tablo 4'te okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin onların sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları, öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterliliklerinin onların sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir ($p<,05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Buna göre, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının hem ikinci sınıftakilerden ($p<,05$) hem de üçüncü sınıftakilerden ($p<,05$) anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için de Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, farklı sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$).

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliliklerinin Lise Alan Türü Değişkenine Göre Fark Analizi Bulguları

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p
MÖYÖİÖ	Eşit Ağırlık	57	46,30	10,02	3	,018*
	Sözel	22	35,23			
	Sayısal	7	69,14			
	Diğer	5	57,60			
	Toplam	91				

* $p < ,05$

Tablo 5’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin lise alan türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri lise alan türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Buna göre, lise alan türü sayısal olanların puanlarının sözeldekilere göre anlamlı şekilde daha yüksek tespit edilmiştir ($p < ,01$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan Kruskal Wallis-H testi analizi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin ise onların lise alan türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$).

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterliliklerinin Matematik Öğretimi Lisans Dersi Alıp Almama Durumuna Göre İncelenmesine Dair Fark Analizi Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t Testi	
				t	Sd
Dersi Alanlar	55	86,15	14,23	0,73	89
Dersi Almayanlar	36	83,86	15,23		

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmen adaylarının MOÖÖ’den aldıkları puanların matematik öğretimine yönelik lisans dersi alıp almama durumlarına göre anlamlı

farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, matematik öğretimine yönelik lisans dersi alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($t=-0,73$; $p>,05$).

Tablo 7

Matematik Öğretimi Lisans Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterliliklerinin İncelenmesine Dair Fark Analizi Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t Testi	
				t	Sd
Dersi Alanlar	55	91,11	12,04	1,27	89
Dersi Almayanlar	36	88,64	13,74		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmen adaylarının MÖYÖİÖ’den aldıkları puanların matematik öğretimine yönelik lisans dersi alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, matematik öğretimine yönelik lisans dersi alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($t=-0,73$; $p>,05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde; Şeker (2020) ve Taşkın ve Tuğrul (2014) okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı branşlardaki öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Akkaya ve Memnun, 2012; Aydın vd., 2020; Güneş ve Gökçek, 2013; Yenilmez ve Turğut, 2012). Öte yandan Ayvaz-Can (2019) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin orta seviyenin altında olduğunu tespit etmiştir.

Matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik ile ilgili çalışmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Bulut-Üner (2018) ve Dağlıoğlu ve diğerleri (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kendilerine yönelik inançlarının yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla

yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Geçer, 2018; Göloğlu-Demir, 2011; Şahin vd., 2014; Yılmaz, 2019a; Yılmaz-Yenioğlu ve Yenioğlu, 2020). Öte yandan Deringöl (2018), Doruk ve Kaplan (2012) ve Yenilmez (2017), öğretmen adaylarının inançlarının orta düzeyde olduğunu; Arseven ve diğerleri (2015) ise iyi düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının inançlarının yüksek olması, Umay'ın (2004) da belirttiği gibi çocukların matematiği doğru öğrenmesi, küçük yaşlarda oluşabilecek matematik kaygısının önüne geçilebilmesi ve küçük yaşlardaki olası kavram yanılgılarının engellenmesi açısından önemlidir. Swars, Hart, Smith, Smith ve Tolar (2007) öğretmenlerin etkili matematik öğretimi becerileri ile matematik öğretimine dair kendilerine yönelik inançları arasında güçlü bir ilişkinin varlığını dile getirmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Dinçer ve diğerleri (2016) de ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin matematik okuryazarlığı özyeterlilik algıları ile matematik öğretimi yeterlilik inanç düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, tespit edilen ilişki düşük düzeydedir (Dinçer vd., 2016). Bu bağlamda, her iki çalışmada da matematik okuryazarlığına dair öz-yeterlilikler arttıkça matematik öğretimi yeterliliklerinin arttığı söylenebilir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bu iki değişkenden aldıkları puanlar arasında yüksek ilişkinin varlığı önemli görülmektedir. Bununla birlikte, ilişkisel tarama modeli bu çalışmada, hangi inancın diğerini etkilediğini tespit etmek mümkün değildir. Akla yatkın olan okuryazarlık inançlarının, öğretim inançlarını etkilediğidir. Hangi inancın diğerini etkilediği ileriki çalışmalarda incelenmelidir. Çünkü bu çalışmadaki gibi yüksek düzeyde ilişki, yüksek düzeyde yordama gücünün ve belki de etki gücünün olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin okul öncesi lisans öğrencilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı fakat matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu alan yazındaki çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri üzerinde sınıf düzeyinin etkili olduğunu; son sınıf öğrencilerinin birinci sınıflarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Taşkın ve Tuğrul, 2014). Alan yazındaki diğer çalışmalarda da üst sınıflardaki eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akkaya ve Memnun, 2012; Aldan-Karademir ve Deveci, 2019; Ayvaz Can, 2019;

Dinçer vd., 2016; Özgen ve Bindak, 2011; Özsoy-Güneş vd., 2013; Schnulz, 2005; Yılmaz, 2019b; Zehir ve Zehir, 2016). Öte yandan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı çalışmalara da rastlanmıştır (Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç, 2012; Kırmalı, 2015; Soytürk, 2011; Topbaş-Tat, 2018; Özsoy-Güneş vd., 2013).

Matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde sınıf düzeyine göre farklılaşmanın tespit edilmediği çalışmalar mevcuttur (Arseven vd., 2015; Deringöl, 2018; Dinçer vd., 2016; Işıksal ve Çakıroğlu, 2006; Ketenci, 2019). Öte yandan üst sınıflar lehine farklılaşmanın olduğu çalışmalara da rastlanmıştır (Geçer, 2018; Taşdemir, 2019; Uysal, 2019; Yılmaz, 2019a; Yılmaz-Yenioğlu ve Yenioğlu, 2020). Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının matematik okur yazarlığına dair inançlarının farklı bölümlerde daha üst sınıflarda daha yüksek olduğu tespit edilmekte fakat öğretime dair inancın sınıf düzeyine göre değişmediği görülmektedir. Bu bulgunun olası bir nedeninin, eğitim fakültelerine öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim yapmak amacıyla bu fakülteyi tercih etmeleri olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011) öğretmen adaylarının eğitim fakültesini tercih etme nedenlerinden birinin öğretmenlik mesleğini yerine getirmek olduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka olası neden ise okul öncesi öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında verilen matematik öğretimine dair eğitimlerin yetersiz olması olabilir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının matematik öğretimine dair öz-yeterliliklerinin birinci sınıftan son sınıfa kadar artırabilmek için neler yapılması gerektiği araştırılıp gerekli düzenlemeleri ve geliştirmeleri yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının okur yazarlıkları ise lisanstaki eğitimleri ile artmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin mezun oldukları lise alan türüne göre farklılaşmadığı fakat matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin mezun oldukları lise alan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; sözel ve sayısal alan türü arasında sayısal alan türündeki öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Soytürk (2011) sınıf öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmasının sonucunda matematik okuryazarlığının alan türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan Kesicioğlu (2014) ve Taşkın ve Tuğrul (2014) lise alan türünün matematik okuryazarlığı öz-yeterliliğine etki ettiğini tespit etmişlerdir. Sayısal alandan mezun olanların matematik okuryazarlığı öz-yeterliliği hem sözel hem de eşit ağırlık alandan mezun olanlara göre daha yüksektir.

Matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir ve buradaki bulgunun aksine Aksu'nun (2008) okul öncesi öğretmen adaylarının da dahil olduğu çalışmasında, öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları alana göre matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda da farklılığa rastlanmamıştır (Pul ve Aksu, 2020; Doruk ve Kaplan, 2012; Yılmaz-Yenioğlu ve Yenioğlu, 2020). Bu araştırmanın sonucunda matematik okuryazarlığı öz-yeterliliğinin lise alan türüne göre farklılaşmamasında öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitiminin katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmaya farklı lise alanlarından mezun olarak gelen okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı farkın tespit edilmiş olmasının bunun bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliğin lise alan türü sayısal olan öğretmen adayları lehine farklılaşmasının nedeni olarak ise lise öğreniminde sayısal alandaki matematik müfredatının daha yoğun matematik bilgisi içeriyor olması gösterilebilir.

Bu çalışmada okul öncesi lisans öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin onların lisans öğreniminde matematik öğretimine yönelik ders alıp almamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ile ilgili bu değişkene yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Taşkın ve Tuğrul'un (2014) okul öncesi öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerinin matematik dersi alıp almamaya göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Aydın ve diğerleri (2020) lisans eğitimi boyunca matematik müfredatına yönelik okuryazarlık, akıl yürütme ve kavram yanılgıları dair derslere ağırlık verilmesinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliliklerini artıracaklarını belirtmişlerdir. Son yıllarda okul öncesi lisans programlarının sözel puan ile öğrenci alımı yaptığı ve bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik inançlarının sınıf değişkenine ve matematik öğretimi dersi alıp almamalarına göre farklılaşmadığı göz önüne alındığında okul öncesi eğitimi lisans programlarında matematik öğretimine dair eğitimin güçlendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliğe ilişkin alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde; Arseven ve diğerleri (2015) sınıf öğretmeni adayları ile yürüttükleri çalışmada matematik öğretimi dersi alıp almamanın matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliğe etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan anlamlı farklılığın tespit edildiği çalışmalara da rastlanmıştır (Pul ve Aksu, 2020; Yılmaz-Yenioğlu ve Yenioğlu, 2020). Alan yazında yer alan çalışmalarda, lisans öğreniminde matematik öğretimine yönelik ders alıp almama

durumuna ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında lisans öğreniminde yer alan matematik öğretimi dersinin içeriğinin ve işleniş biçiminin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulabilir: İlerleyen çalışmalarda farklı çalışma gruplarının düzeyleri tespit edilerek, bu durumun olası nedenleri tartışılabilir. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı ve öğretimine yönelik inançlarını geliştirmeye yönelik panel, sempozyum ve eğitimler düzenlenebilir. Her sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığını ve öğretimine yönelik inançlarını arttırmaya yönelik önlemler alınabilir (Matematik dersi eğitimi, Matematik etkinliği uygulamaları vb.).

Kaynakça

- Adagideli, F. H. ve Güner, P. (2017). Oyun ve matematik. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* (ss.189-214). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Akademik Yayıncılık.
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.
- Akkaya, R. ve Memnun, D. (2012). Öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlığa ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-111.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Aksu, Z. (2019). Ortaokul öğretmen adaylarının matematik öğretime yönelik öz-yeterlik, kaygı ve inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 841-856.
- Aldan-Karademir, Ç. ve Deveci, Ö. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde matematik dili kullanımları ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 695-708.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
-
-

- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arseven, A., Arseven, İ. ve Tepehan, T. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(2), 29-40.
- Aydın, B., Çulha, Ş. ve Şengün, G. Y. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 860-874.
- Ayvaz-Can, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 753-766.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates, A. B., Latham, N., & Kim, J. A. (2011). Linking preservice teachers' mathematics self-efficacy and mathematics teaching efficacy to their mathematical performance. *School Science and Mathematics*, 111(7), 325-333.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(72), 2076-2104.
- Briley, J. S. (2012). The relationships among mathematics teaching efficacy, mathematics self-efficacy, and mathematical beliefs for elementary pre-service teachers. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 5, 1-13.
- Brown, C. A., & Baird, J. (1993). Inside the teacher: Knowledge, beliefs, and attitudes. *Research Ideas for the Classroom: High School Mathematics*, 245-259.
- Bulut Üner, A. N. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen ve matematik öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Chen, J. Q., McCray, J., Adams, M., & Leow, C. (2014). A survey study of early childhood teachers' beliefs and confidence about teaching early math. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 367-377.
-

- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Dağlıoğlu, H. E., Genç, H., & Yüksek-Usta, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile matematik öğretimine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 235-260.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi kaygıları ve matematik öğretimi yeterliklerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 261-278.
- Dinçer, B., Akarsu, E. ve Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile matematik öğretimi yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 207-228.
- Doruk, M. ve Kaplan, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 291-302.
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2009). A study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 79-85.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Geçer, K. (2018). İlköğretimde fen bilgisi öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 41-52.
- Göloğlu-Demir, C. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözel, E. ve Toptaş, V. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(4), 412-425.
- Gülten, D., Poyraz, C. ve Soytürk, İ. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliklerinin “ders çalışma alışkanlıkları” açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 143-149.
-
-

- Gümüştekin-Ertugay, T. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-79.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin yeterlik ve sınıf yönetimi inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-18.
- Hope, M. (2007). Mathematical literacy. *Principal Leadership*, 7(5), 28-31.
- Işıksal, M. ve Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 74-84.
- İncikabı, L. (2013). Teacher candidates' efficacy beliefs in mathematics: Play-generated curriculum instruction. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 167-176.
- Kan, A. (2014). Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 75-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Kesicioğlu, O. S. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile matematik eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 117-130.
- Ketenci, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları ile matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırmalı, C. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik okuryazarlığı özyeterlilik inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kim, H., & Connelly, J. (2019). Early childhood preservice teachers' mathematics teaching efficacy: Effects of passion and teacher efficacy. *Asia-pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(1), 1-21.
-

- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., & Vasilyeva, M. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk". *Developmental Psychology*, 42(1), 59-62.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç. ve Kırbaşlar, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 47-64.
- Pekince, P. ve Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.
- Pul, H. H. ve Aksu, H. H. (2020). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 99-114.
- Sancar-Tokmak, H. (2015). The effect of curriculum-generated play instruction on the mathematics teaching efficacies of early childhood education pre-service teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 5-20.
- Schnulz, W. (2005, April). Mathematics self-efficacy and student expectations: Result from PISA 2003. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, Montreal.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Soytürk, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
-
-

- Swars, S., Hart, L. C., Smith, S. Z., Smith, M. E., & Tolar, T. (2007). A longitudinal study of elementary pre-service teachers' mathematics beliefs and content knowledge. *School Science and Mathematics, 107*(9), 325-335.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 120-133.
- Şeker, P. T. (2020). Okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 34-42.
- Taşdemir, C. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 55-68.
- Taşkın, N., & Tuğrul, B. (2014). Investigating preschool teacher candidates' mathematics literacy self-sufficiency beliefs on various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3067-3071.
- Tataroğlu, B., Özgen, K., & Alkan, H. (2011, April). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (pp. 998-1006). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma. <http://www.matder.org.tr/matematik-ogretmen-adaylarinin-matematiksel-okuryazarlik-duzeyleri-uzerine-bir-arastirma/> adresinden erişildi.
- Todd-Brown, E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*(3), 239-257.
- Topbaş-Tat, E. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik algıları. *Elementary Education Online, 17*(2), 489-499.
- Umay, A. (2004). Primary mathematics teachers' and prospective teachers' perspectives towards ICT use. *Hacettepe University Journal of Education, 26*, 176-181.
-

- Usta, N., Gökkurt-Özdemir, B. ve Kutluca, T. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlik, matematiksel problem çözmeye yönelik, matematiksel inançları ve bu inançlar arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 347-37.
- Uysal, H. (2019). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygıları ile matematik öğretimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 268-280.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Cambridge: Pearson.
- Yenilmez, K. (2017). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 324-332.
- Yenilmez, K. ve Turgut, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 253-258.
- Yılmaz-Yenioğlu, B. ve Yenioğlu, S. (2020). Özel eğitim öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69), 1073-1082.
- Yılmaz, D. (2019a). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yılmaz, L. (2019b). *Ortaokul matematik öğretmen adaylarının problem çözme başarısını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Zehir, K. ve Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 104-117.
-
-

Ebeveynlerin Doğa İlişkisi ile Çocukların Doğa Anlayışının İncelenmesi

Merve Bulut Öngen¹

Ebru Ersay²

Özet

Araştırmanın amacı, ebeveynlerin doğayla ilişki düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak ve ebeveynlerin doğayla ilişkisinin, çocukların doğa anlayışına nasıl yansıdığını incelemektir. Bu doğrultuda araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama için, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 57 ebeveynin doğayla ilişki düzeyi belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Doğayla ilişkisi en yüksek ve en düşük olan, toplam 10 ebeveynin çocuğuyla yapılan çalışma ile ikinci aşama tamamlanmıştır. İkinci aşamada; temel nitel araştırma deseni kullanılmış, araştırmacılar tarafından geliştirilen Bir Doğa Çiz-Görüşme Formu ile çocukların doğaya yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; gelir düzeyi arttıkça ebeveynlerin doğaya yönelik perspektifleri gelişirken, eğitim durumlarının ve cinsiyetlerinin, onların doğayla ilişkisini etkilemediği bulunmuştur. Bununla birlikte doğayla ilişkisi kuvvetli olan ebeveynlerin çocuklarının diğerlerine kıyasla; doğaya yönelik farkındalıklarının daha yüksek, bakış açılarının daha olumlu ve gelişmiş olduğu, doğayı daha bilinçli deneyimledikleri ve doğayla ilişkilerinin daha kuvvetli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, doğayla ilişki, ebeveyn.

Examination of Parents' Nature Relationship and Children's Understanding of Nature

Abstract

The aim of the research is to reveal parents' relationship with nature in terms of various variables and to examine how parents' relationship with nature is reflected in their children's understanding of nature. In this direction, the research consists of two stages. In the first stage, correlational research model was used. The relationship level of 57 parents with nature was determined and examined in terms of various variables. The second phase was completed with the study conducted with the children of a total of 10 parents whose relationship with nature was the highest and the lowest. In the second stage, a basic qualitative research design was used, and children's opinions about nature were taken with the Draw-A-Nature Interview Form developed by the researchers. According to the research results; it has been found that as parents' income level increases, their perspective on nature improves, while their relationship with nature is not affected by their

¹ Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, mervebulut@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8753-9399

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, ersay@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1326-238X

educational status and gender. However, children of parents who have a strong relationship with nature, compared to others; it was concluded that their awareness of nature was higher, their perspectives were more positive and developed, they experienced nature more consciously and their relationship with nature was stronger.

Keywords: Child, nature relationship, parent.

Giriş

Doğa aktiviteleri, hem uygulama hem de politika açısından batı ülkelerine göre Türkiye’de son yıllarda gelişmeye başlamıştır (Yalçın & Erden, 2021). Alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların doğanın çocuğun gelişim alanları üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar doğayla etkileşim halinde olmanın çocukların; kan basıncını düzenleme, konsantrasyon, otonom aktivite ve rahatlama sağlama (Kuo, 2015), stresi azaltma ve psikolojik iyilik halini sürdürme (Kemple vd., 2016; Korpela & Hartig, 1996; Korpela, Hartig, Kaiser & Fuhrer, 2001; Wells & Evans, 2003), akranlarıyla derin konsantrasyon gerektiren oyunlar oynama (Smith ve diğerleri, 2014), sosyalleşme, özgür hareket etme (Rivkin, 1997), sosyal yeterliliklerini, kemiklerini ve motor becerilerini geliştirme, dil gelişimini ve problem çözme becerisini destekleme (Davies, 1996; Frost, 1992; Timmons vd., 2012), fiziksel aktivite düzeyini artırma (Barber vd., 2013; Brown vd., 2009; Burdette, Whitakers ve Daniels, 2004; Clements, 2004; Dymont & Bell, 2008), dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu, obezite, anksiyete ve depresyonu azaltma (Taylor vd., 2001; Wells ve Evans, 2003; Burdette ve Whitaker, 2005; Özdemir ve Yılmaz, 2008; Faber Taylor ve Kuo, 2009; Kimbro, Brooks-Gunn ve McLanahan, 2011), özsaygıyı, özgüveni (Berger, 2008) ve yılmazlığı (McArdle vd., 2013) artırma, en önemlisi de bağışıklık sisteminde hayati role sahip “biyolojik saati” düzenleme ve bireyin daha da mutlu olmasını sağlayan beyin epifizini çalıştırma (Pica, 2003) gibi tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını göstermektedir. Tüm bu faydalara rağmen, farklı sebeplerle çocukların doğayla buluşması zorlaşabilmektedir. Bazı araştırmacılar (Louv, 2017; O’Brien & Murray, 2007) bunun nedeninin, ebeveynlerin algıladıkları tehlikelerle ve buldukları kültürle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda çocuğun aile içindeki değerinin artması, ebeveynlerin çocuklarını her türlü riskten koruma çabasına girmelerine neden olmuştur (Kağıtçıbaşı 1996; O’Brien & Murray, 2007; Staempfli, 2009; Sunar & Okman Fişek, 2005; Tucker, 2008). Hatta bazı ebeveynlerin hayvan, çamur, yağmur, kar, böcek gibi doğa unsurlarından da çocuklarını korudukları görülmüştür (White, 2004). Bu noktada, ebeveynlerin güvenlik kaygılarının olması (Aktaş Arnas ve Sarıbaş, 2020; Clements, 2004; Rivkin, 1997) ve çalışma koşulları (Little ve Wyver, 2008; Nedovic ve Morrissey, 2013; White ve Stoecklin, 1998) nedeniyle çocuklarını takip

etme fırsatlarının olmaması, çocukların doğayla buluşma ve orada özgürce oynama fırsatını büyük ölçüde ortadan kaldırmaktadır (Kimbrow vd., 2011; Rivkin, 1997; Valentine ve McKendrick, 1997). Bunun yanı sıra çocukların büyümesi ve gelişmesi için doğanın önemini kabul eden ebeveynler, çocuklarını doğayla buluşturmak için yeni yollar üretmektedir (Garner, Taft ve Stevens, 2015). Dolayısıyla ebeveynlerin doğayla ilişkisi, çocukların doğa anlayışında önemli olmaktadır. Bu noktadan hareketle; çeşitli değişkenlerin (aylık gelir, cinsiyet ve eğitim düzeyi) ebeveynlerin doğayla ilişkisinde etkisinin olup-olmadığı ve çocuklarının doğa anlayışının nasıl olduğu merak edilmiştir. Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ebeveynlerin doğayla ilişki düzeyleri ile aylık gelirleri arasında ilişki var mıdır?

Ebeveynlerin doğayla ilişki düzeyleri, cinsiyete ve eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yüksek ve düşük doğa ilişki düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının doğa anlayışları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada amaç, ebeveynlerin doğayla ilişkisini aylık gelir, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilk aşama için araştırmanın modeli, nicel modelde ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir. İlişkisel taramanın temel amacı, incelenen durumu tanımlamak ve etraflıca açıklamaktır (Çepni, 2012). Bu çalışmada da ebeveynlerin doğayla ilişki düzeyinin; aylık gelir, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenine göre açıklanması amaçlandığı için ilişkisel tarama deseni çalışma için uygun görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında amaç, ebeveynlerin doğayla ilişkisinin çocuklarının doğa anlayışlarına nasıl yansıdığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli, temel nitel araştırma olarak belirlenmiştir. Temel nitel araştırma; bireylerin yaşamlarını nasıl yapılandırdıklarıyla, nasıl yorumladıklarıyla ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenmektedir (Merriam, 2018). Çocukların doğayı nasıl yapılandırdıkları ve nasıl anlamlandırdıklarına odaklanıldığından bu aşama için, temel nitel araştırma tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşaması için çalışma grubu belirlenirken, kolay ulaşılabılır durum örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2008) kullanılmış ve Kütahya ili Merkez ilçesinde bulunan iki anaokuluna kayıtlı çocuklar aracılığıyla ebeveynlere ulaşılmıştır. Toplamda 60 ebeveyn çalışmaya

katılmış ancak 3 ebeveynin formu, araştırmanın amacına uygun olmadığı için çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ili Merkez ilçesinde yaşayan 57 ebeveyn oluşturmuştur. Bu ebeveynlerden 6'sı erkek, 51'i kadındır ve toplam aylık gelirleri 3000,00-25000,00 ₺ arasında değişmektedir. Bununla birlikte; ebeveynlerden 3'ü ilkokul, 6'sı ortaokul, 21'i lise, 5'i ön lisans, 19'u lisans, 3'ü de lisansüstü mezundur.

Araştırmanın ikinci aşaması için çalışma grubu oluşturulurken, amaçsal örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme (Büyüköztürk vd., 2008) kullanılmış ve ebeveyn puanlarından uç değerler belirlenmiştir. Bu süreçte; araştırmaya katılan 57 ebeveynin Doğayla İlişki Ölçeği'nden (DİÖ) aldığı toplam puan, en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. En yüksek puanı alan ilk 5 ebeveyn ile en düşük puanı alan son 5 ebeveynin çocukları araştırmaya katılmıştır ve bu ebeveynlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

DİÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

	ID	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Aylık Gelir (₺)
Düşük Puan	54	K	Ön lisans	3000,00
	16	K	Lise	12000,00
	52	K	Lisans	15000,00
	22	K	Lisans	20000,00
	46	K	İlkokul	7000,00
Yüksek Puan	28	K	Lisans	18000,00
	37	K	Lisans	10000,00
	9	K	Ortaokul	4150,00
	25	K	Lisans	25000,00
	18	K	İlkokul	7500,00

Çalışmaya katılan ebeveynler arasından, en yüksek ve en düşük puanı alan 5'er ebeveynin özelliklerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde; puan alanların tamamının kadın olduğu, eğitim durumlarının ilkokul-lisans arasında, aylık toplam gelirlerinin ise 3000,00-25000,00 arasında değiştiği görülmektedir. Bu özelliklere sahip ebeveynlerin 60-72 aylık olan birer çocuğu, toplamda 10 çocuk, çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların özellikleri de Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*DİÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Ebeveynlerin Çocuklarına Ait Özellikler*

	Ebeveyn ID	Çocuk Cinsiyeti	Okul Öncesi Eğitime Gitme Durumu (yıl)	Doğaya Gitme Sıklığı	Doğada Yapılan Aktiviteler
Düşük Puan	54	E	1	ayda bir	piknik
	16	K	1	ayda bir	piknik
	52	K	1	ayda bir	piknik
	22	E	1	haftada bir	piknik, doğa yürüyüşü
	46	K	3	haftada bir	doğa yürüyüşü
Yüksek Puan	28	K	2	haftada bir	doğa yürüyüşü
	37	K	1	haftada bir	doğa yürüyüşü, piknik doğa gözlemi
	9	K	3	haftada bir	piknik, doğa gözlemi
	25	K	1	vakit buldukça	piknik, doğa gözlemi
	18	E	1	haftada bir	piknik

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubundaki 10 çocuğun; 7'sinin kız, 3'ünün erkek olduğu, bu çocuklardan 2'sinin üç yıldır, 1'inin iki yıldır okul öncesi eğitim kurumuna gittiği, 7'sinin ise okul öncesi eğitiminde ilk yılı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, düşük puanlı ebeveynlerin çocuklarından oluşan grubun doğaya gitme sıklığının [ayda bir(f=3), hafta bir(f=2)], yüksek puan alanlara göre [haftada bir(f=4), vakit buldukça(f=1)] nispeten daha az olduğu görülmektedir. Düşük puan alanların doğada yaptığı aktiviteler piknik yapmak(f=4) ve doğa yürüyüşü(f=2) iken; yüksek puan alanların doğada, piknik(f=4) ve doğa yürüyüşünün(f=2) yanı sıra doğa gözlemi(f=3) yaptıkları da görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; ilk aşama için Kişisel Bilgi Formu ve Doğayla İlişki Ölçeği, ikinci aşama için Bir Doğa Çiz-Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Ebeveynlerin doğa ile ilişkilerini etkileyebileceği düşünülen bazı demografik bilgilerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur. Bu formda ebeveynlerin; toplam aylık gelirine, eğitim durumuna, cinsiyetine, ne sıklıkta doğaya gittiğine ve doğada ne gibi aktiviteler yaptığına ilişkin sorular yer almaktadır.

Doğayla İlişki Ölçeği: Bu ölçek; Nisbet, Zelenski ve Murphy tarafından 2009 yılında, bireylerin doğa ile olan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel bağlantılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Çakır, Karaarslan, Şahin ve Ertepinar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek, 859 (449 kadın,

408 erkek, 2 katılımcı cinsiyetlerini belirtmemiştir) üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin 3 boyutta %44,71 varyans açıkladığını ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda üç boyutlu bu yapının iyi uyum verdiği bulunmuştur (RMSEA= 0,078; CFI= 0,94; GFI= 0,87; X²/sd= 4,78). Bu alt boyutlar; Dİ-deneyim, Dİ-perspektif ve Dİ-özbenliktir. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısının 0,88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, doğayla ilişki ölçeğinin Türkçe versiyonunun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının yetişkinler için uygun olduğu belirtilmiştir.

Doğayla İlişki Ölçeği araştırmada, ebeveynlerin doğayla ilişkisini anlamak için kullanılmıştır. Bu araştırma için ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından elde edilen puanlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha (α) katsayısı olarak hesaplanmış, değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Tamamından Elde Edilen Puanlara İlişkin İç Tutarlılık Katsayısı

	Cronbach Alpha (α)
Öz-benlik	,83
Perspektif	,43
Deneyim	,51
Doğayla İlişki Ölçeği	,79

Güvenirlik katsayısının yorumlanmasında; i) ,50'den düşük ise düşük güvenirlik; ii),50 ile ,80 arasında ise orta düzeyde güvenirlik ve iii),80'den fazla ise verilerin yüksek güvenirliğine işaret etmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink, & Saba, 1997). Tablo 3 değerleri incelendiğinde iç tutarlılık katsayıları öz benlik alt boyutu için ,83; perspektif alt boyutu için ,43; deneyim alt boyutu için ,51 ve ölçeğin tamamı için ,79 olarak kestirilmiştir. Perspektif alt boyutu için elde edilen değer nispeten düşük olmakla birlikte diğer alt boyutlar ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlar kabul edilebilir ve yüksek güvenirliği göstermektedir.

Bir Doğa Çiz-Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan, çocukların doğa anlayışını ortaya çıkarmaya yönelik soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış formdur. Bu form oluşturulurken soruların; çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri nitelikte, açık uçlu ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin; “Resmini bana anlatır mısın? Bu resimde doğa nerede?” veya “Sen hiç doğa görmüş müydün?/doğaya gitmiş miydin? Neler görmüştün orada, hatırlıyor musun?” gibi sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle ebeveynlerin doğayla ilişkilerini incelemek üzere kullanılması planlanan “Doğayla İlişki Ölçeği”nin izni, ilgili yazardan e-mail yolu ile alınmıştır. Kişisel bilgilerin yer aldığı sorular, ölçeğin maddeleri ve çoktan seçmeli seçenekleri Google Forms’a aktarılmıştır. Bu form ebeveynlere elektronik olarak ulaştırılmıştır. Form ilk açıldığında, araştırmayla ve ölçme aracıyla ilgili bilgilerin yer aldığı bir ekran ve ebeveynin araştırmaya katılmayı kabul ettiğine dair onay seçeneği çıkmaktadır. Sonraki sayfalarda yer alan ölçek maddelerini kendi görüşlerine göre doldurmaları beklenmektedir. Ebeveynlerden, “kesinlikle katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kararsızım(3), katılıyorum(4) ve kesinlikle katılıyorum(5)” seçeneklerinden kendilerine en yakın olanı işaretleyerek maddeleri yanıtlamaları istenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması için ise çocuklara, doğa deyince akıllarına ne geldiği sorulmuş, biraz düşünceleri sonra da düşüncelerini resmetmeleri istenmiştir. Çizilen çocuk resimlerinin, araştırmacılar tarafından anlaşılabilmesi ve doğru yorumlanabilmesi için resim çizme işlemi bittikten sonra her çocukla ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Görüşme, sadece araştırmacılarla çocuğun olduğu sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir ve yaklaşık 5-10 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında çocuğa resmiyle ilgili sorular sorulmuş ve yanıtlar ses kaydına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtlarının transkripti yapılarak, analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İlk olarak, ebeveynlerin doldurduğu formların araştırma için uygun kontrol edilmiştir. Üç formun araştırmanın amacına uygun doldurulmadığı tespit edilmiş ve bu formlar araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Geriye kalan formlara 1’den 57’ye kadar numara verilmiş ve SPSS istatistik programına verilerin tamamı aktarılmıştır. Verilerin analizinde hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve dağılımın normal veya normal olmama durumuna uygun analizlerle; demografik değişkenlerin (gelir düzeyi, cinsiyet, eğitim durumu), ölçeğin Öz-benlik, Perspektif, Deneyim alt boyutlarıyla ve toplam puanla ilişkisi analiz edilmiştir. Son olarak; ölçekten alınan toplam puan üzerinden ebeveynlerin puanları sıralanmış, en düşük ve en yüksek puan alan 5’er ebeveyn belirlenmiştir.

İkinci aşama olarak, araştırmaya katılan 57 ebeveynin Doğayla İlişki Ölçeği’nden aldığı toplam puan üzerinden en düşük ve en yüksek puan alan 5’er ebeveyn belirlenmiştir. Belirlenen bu 10 ebeveynin her birinin 60-72 aylık bir çocuğuyla, toplam 10 çocukla yapılan görüşmeden elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu bağlamda ebeveynlere uygulanan DİÖ’nin alt boyutları olan perspektif, özbenlik ve deneyim dikkate

alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Ancak içerik analizi sürecinde ortaya çıkan kodların bu kategorileri isimlerini tam yansıtmadığı fark edilmiş ve daha uygun hale getirmek için kategorileri isimleri alt boyutlarla benzer anlamlar içeren bakış açısı, farkındalık ve deneyim olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak için; verilerin analizinin farklı iki araştırmacı tarafından yapılması suretiyle çeşitleme, araştırma sürecinin detaylı açıklanması ve bulguların katılımcı ifadeleriyle desteklenmesi suretiyle zengin betimleme yapılmıştır. Bununla birlikte, görüşme sorularının hazırlanma sürecinde uzman görüşü alınmıştır (Glesne, 2014, Merriam, 2018).

Bulgular

Araştırmada yanıt aranan birinci ve ikinci problem, “Ebeveynlerin doğayla ilişkileri düzeyleri ile aylık gelirleri arasında ilişki var mıdır?, Ebeveynlerin doğayla ilişki düzeyleri, cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu sorulara cevap aramak için, ebeveynlerin ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Çalışmaya katılan 57 ebeveyn için elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ebeveynlerin Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	α	Ortalama	Ss	En düşük	En yüksek	Çarpıklık	Basıklık
Öz-benlik	,83	32,44	4,93	13	40	-1.53	4.74
Perspektif	,43	29,70	3,61	17	35	-.88	1.59
Deneyim	,51	20,16	3,69	12	28	-.02	-.57
Toplam	,79	82,30	9,43	52	99	-.73	1.27

Tablo 4’teki değerler incelendiğinde, ebeveynlerin öz benlik alt boyutundan 32,44; perspektif alt boyutundan 29,70; deneyim alt boyutundan 20,16 ve ölçeğin tamamından 82,30 ortalama puan aldıkları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, deneyim alt boyutu ve ölçeğe ilişkin toplam puanların normal dağılım gösterdiği ancak öz benlik ve perspektif alt boyutundan elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Alt Grup Analizleri

Doğayla İlişki Ölçeği’nden elde edilen puanlarla; ebeveynlerin gelir düzeyi arasındaki ilişki, cinsiyetleri ve eğitim durumları arasındaki farklılık incelenmiştir. Bu inceleme sırasında her

demografik değişken (gelir düzeyi, cinsiyet, eğitim durumu); ölçeğin Öz-benlik, Perspektif, Deneyim alt boyutlarıyla ve toplam puanla ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Doğayla İlişki Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile gelir düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Doğayla İlişki Ölçeği ile Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkiler İçin Korelasyon Katsayıları

	Gelir durumu
Öz-benlik	,23
Perspektif	,27*
Deneyim	,09
Doğayla İlişki Ölçeği	,25

*p<0,05

Tablo 5'teki değerler incelendiğinde, perspektif alt boyutundan elde edilen puanlar ile ailelerin gelir durumu arasındaki ilişki olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($r_{perspektif*gelir\ durumu} = 0,27$; $p<0,05$). Ancak, öz benlik, deneyim ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlar ile ailelerin gelir düzeyi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Doğayla İlişki Ölçeği'nden elde edilen puanların ebeveynlerin cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla normal dağılım gösterenler için ilişkisiz örneklem t testi, normal dağılım göstermeyenler için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Doğayla İlişki Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre İncelenmesi

İlişkisiz örneklem t-testi	Alt gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deneyim	Kadın	51	20.08	3.82	55	-,47	,64
	Erkek	6	20.83	2.48			
Doğayla İlişki Ölçeği Toplam	Kadın	51	82.23	9.62	55	-,15	,89
	Erkek	6	82.83	8.40			
Mann Whitney U testi	Alt gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P	
Öz benlik	Kadın	51	28.58	1457.50	131,50		,58
	Erkek	6	32.58	195.50			
Perspektif	Kadın	51	29.25	1491.50	140,50		,74

Erkek	6	26.92	161.50
-------	---	-------	--------

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde; ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre, deneyim alt boyutundan elde edilen puanlar ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{deneyim}(55) = -0,47$, $t_{toplam}(55) = -0,15$; $p > 0,05$). Benzer şekilde öz benlik ve perspektif alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre de, ilgili alt boyutlardan elde edilen puanlar cinsiyetlere göre farklılaşmamaktadır ($U_{öz benlik} = 131,50$, $U_{perspektif} = 140,50$; $p > 0,05$).

Ebeveynlerin Doğayla İlişki Ölçeği'nden elde edilen yanıtların eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis testi yapılmış, sonuçlar Tablo 7-8'de sunulmuştur.

Tablo 7

Doğayla İlişki Ölçeği Deneyim Boyutu ve Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyim	İlkokul	3	21.00	3.00	Gruplar arası	15.17	5	3.03	.21	.96
	Ortaokul	6	19.83	2.93						
	Lise	21	20.62	3.67	Gruplar içi Toplam	748.41	51	14.68		
	Ön lisans	5	19.20	3.96						
	Lisans	19	19.79	4.42						
	Lisansüstü	3	20.67	1.53						
Doğayla İlişki Ölçeği Toplam	İlkokul	3	85.33	9.07	Gruplar arası	268.87	5	53.77	.58	.71
	Ortaokul	6	81.00	8.46						
	Lise	21	82.14	8.18	Gruplar içi Toplam	4709.06	51	92.34		
	Ön lisans	5	77.00	15.57						
	Lisans	19	84.21	9.46						
	Lisansüstü	3	79.67	11.59						

Tablo 7'deki değerler incelendiğinde, Doğayla İlişki Ölçeğinin "Deneyim" alt boyutundan elde edilen puanların eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(5,51) = 0,21$; $p > 0,05$]. Benzer şekilde ölçeğin tamamından elde edilen puanlar da eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(5,51) = 0,58$; $p > 0,05$].

Tablo 8

Doğayla İlişki Ölçeği Öz Benlik ve Perspektif Boyutu Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sd	Ki-kare	P
Öz benlik	İlkokul	3	36.17	5	3,61	,61
	Ortaokul	6	26.67			
	Lise	21	27.12			
	Ön lisans	5	21.90			
	Lisans	19	33.45			
	Lisansüstü	3	23.33			
Perspektif	İlkokul	3	25.50	5	1,45	,92
	Ortaokul	6	24.00			
	Lise	21	27.98			
	Ön lisans	5	29.60			
	Lisans	19	32.11			
	Lisansüstü	3	29.00			

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde, Doğayla İlişki Ölçeği öz benlik alt boyutundan elde edilen puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2(5,57)=3,61$; $p>,05$). Bir diğer alt boyut olan perspektif boyutu için de elde edilen puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2(5,57)=1,45$; $p>,05$). Sonuç olarak, hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında elde edilen puanlar eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmada yanıt aranan üçüncü problem, “Yüksek ve düşük doğa ilişki düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının doğa anlayışları nasıldır?” şeklindedir. Bu soruya cevap aramak için, ebeveynlerin ölçeğin tamamından aldıkları puanlara göre bir inceleme yapılmış ve en düşük puan alan 5 ebeveyn ile en yüksek puan alan 5 ebeveyn belirlenmiştir. Toplam puan sıralamasındaki en yüksek ve en düşük 5 ebeveyn için elde edilen puanlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Toplam Puanla İlişkin En Düşük-En Yüksek Puan Alan Ebeveynler İçin Elde Edilen Puanlar

	Ebeveyn ID	Öz-benlik	Perspektif	Deneyim	Toplam
En düşük puandaki ebeveynler	74	13	22	17	52
	16	16	27	15	58
	72	27	24	12	63
	22	28	27	20	75
	66	28	28	21	77

Tablo 9 (devamı)*Toplam Puana İlişkin En Düşük-En Yüksek Puan Alan Ebeveynler İçin Elde Edilen Puanlar*

	Ebeveyn ID	Öz-benlik	Perspektif	Deneyim	Toplam
En yüksek	28	38	34	27	99
puandaki	67	38	32	28	98
ebeveynler	9	38	34	24	96
	65	40	35	21	96
	68	37	34	24	95

Tablo 9'daki değerler incelendiğinde, toplam puan üzerinden yapılan incelemede en düşük puan alan ebeveynler için toplam puan aralığının 52-77 olduğu; en yüksek puan alan ebeveynler için toplam puan aralığının ise 95-99 olduğu görülmektedir.

Tablo 10*Nitel Verilerden Elde Edilen Kategoriler, Alt Kategoriler ve Kodlar*

Kategori	Alt Kategori	Yüksek Puan Alan Ebeveynlerin Çocukları		Düşük Puan Alan Ebeveynlerin Çocukları		Toplam f
		Kod	f	Kod	f	
Bakış Açısı		Doğanın canlı unsurlarını vurgulama (f=2)		Doğayı eğlence yeri olarak vurgulama (f=1)		
		Doğanın cansız unsurlarını vurgulama (f=1)	4	Doğanın canlı unsurlarını vurgulama (f=1)	7	11
		Doğanın hem canlı hem cansız unsurlarını vurgulama (f=1)		Doğayı yakın bir yer olarak vurgulama (f=2)		
				Doğayı tehlikeli olarak vurgulama (f=2)		
				Tanım dışı vurgulama (f=1)		
Farkındalık	Doğal Unsurlar	Canlı Unsurlar (f=18) Cansız Unsurlar (f=16) Doğa unsurlarının etkileşimi (f=1)	35	Canlı Unsurlar (f=27) Cansız Unsurlar (f=11)	38	
	Yapay Unsurlar	Ev (f=1)	1	Araba (f=1), Oturak (f=1), Oyuncak bebek (f=1), Gemi (f=1), Bayrak (f=1)	5	79
Deneyim		Eğlenme amaçlı deneyim (f=1)	4	Eğlenme amaçlı deneyim (f=3)	4	8
		Gözlem amaçlı deneyim (f=3)		Gözlem amaçlı deneyim (f=1)		

Bakış açısı kategorisinde; ebeveyni yüksek puan alan çocuklar ile düşük puan alan çocukların ürettiği kod ve frekansların tamamen farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda ebeveyn puanı yüksek olan çocuklar doğaya yönelik bakış açılarını “doğanın canlı öğelerini (Ç28, Ç18)”, “doğanın cansız öğelerini (Ç37) ve “doğanın hem canlı hem cansız öğelerini (Ç25)” vurgulayarak gösterirken; ebeveyn puanı düşük olan çocuklar doğayı eğlenceli (Ç54), yakın (Ç16, Ç46), tehlikeli bir yer (Ç16, Ç22) olduğunu vurgulayarak göstermiştir. Doğaya yönelik bakış açısını yüksek puan alan ebeveynlerden birinin çocuğu olan Ç28: “Ağaçlar ormanı doğa yapar.” şeklinde doğanın canlı unsurunu, Ç37: “Dağlar varsa orası doğa demektir.” şeklinde doğanın cansız unsurunu vurgularken; düşük puan alan ebeveynlerden birinin çocuğu olan Ç16: “Biz gitmiştik ayıla kaplanlar vardı ben onlara yiyecek verdim bana saldırmadılar.” şeklinde doğanın tehlikeli bir yer olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte sadece bir çocuk doğanın canlı öğelerine vurgu yaparak (Ç46) bakış açısını göstermiştir. Ayrıca doğa tanımının dışında kalan bir ifade ile doğaya yönelik bakış açısının gelişmediği anlaşılan bir çocuk da yine bu grupta yer almaktadır (Ç52). Bu kategoride üretilen kodların toplam frekansının 11 ($f_Y=4$, $f_D=7$) olduğu belirlenmiştir.

Deneyim kategorisinde; ebeveyni yüksek puan alan çocuklar ile düşük puan alan çocukların aynı kodları ürettiği ve frekanslarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna rağmen ebeveyn puanı yüksek olan çocukların gözlem amaçlı deneyimlerinin frekans değeri eğlenme amaçlı deneyimlerinininkinden daha yüksek iken ($f_G=3$, $f_E=1$); ebeveyn puanı düşük olan çocukların eğlenme amaçlı deneyimlerinin frekansı daha yüksektir ($f_E=2$, $f_G=1$). Bu konuda gözleme dayalı doğa deneyimini Ç69: “bir kere çok yükseğe gitmiştik, karlar vardı. Biraz aşağı indik kar yoktu, çok esiyordu orası. Dağlar gördüm, çok esiyordu orası. Karlar gördüm. Buz tutmuş orası, buzun içinden su akıyordu. Çok güzeldi.” şeklinde ifade etmektedir. Ç54 ise eğlenme amaçlı doğa deneyimini, “Doğada insanlar piknik yaparlar, ateş yakarlar, yemek yerler. Oyun oynarlar. Evine giderler.” şeklinde açıklamıştır. Bu kategoride üretilen kodların toplam frekansının 8 ($f_Y=4$, $f_D=4$) olduğu belirlenmiştir.

Farkındalık kategorisinde: Bu kategoride ebeveyni yüksek puan alan çocuklar ile düşük puan alan çocukların ürettiği kod ve toplam frekans değerlerinin tamamen farklılaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda; ebeveyni yüksek puan alan çocukların, doğal unsurlara ($f=31$) ve doğal unsurların birbiriyle etkileşimine ($f=1$) vurgu yaparak doğaya yönelik bakış açılarını ortaya koydukları belirlenmiştir. Doğal unsurlar alt kategorisinde; çiçek, ağaç, çimen gibi bitkiler ($f=14$) ile kelebek ve kuş gibi hayvanların ($f=3$) ve insanın ($f=1$) yer aldığı “canlı unsurlar” ($f=18$) ve güneş, bulut, gökyüzü gibi “cansız unsurlar” ($f=16$) şeklinde iki kod oluşmuştur. Bu canlı ve cansız unsurlara vurgu yapan çocuklardan bazılarının; kiraz ağacı (Ç9), çınar ağacı (Ç37), gül

(Ç25), toprak(Ç28), kum (Ç18), dağ (Ç37), hava (Ç18), esinti (Ç37) gibi ifadeler kullanarak detaylara, yer verdiği görülmektedir. Çocuklardan birinin güneş ile gül arasındaki ilişkiyi büyüme üzerinden açıklaması (Ç25) doğadaki etkileşime yönelik bir bakış açısının oluştuğunu düşündürmektedir. Bu grupta yalnızca bir çocuğun, yapay bir unsurdan (ev) bahsettiği görülmüştür. Onun da, yine doğa içinde bir ev olduğu dikkati çekmektedir (Resim 1).

Resim 1

Ebeveyni Yüksek Puan Alan Ç9'un Çizdiği Resim. Ağaç, Kiraz Ağacı ve Çimenlerin Arasında Bir Ev Çizdiği Dikkati Çekmektedir.



Düşük puanlı ebeveyn grubundaki çocukların ürettikleri “canlı unsurlar” kodunda bitkileri (f=14) ifade ederken ebeveynleri yüksek puan alan çocuklardan farklı olarak ayrıntılara yer vermedikleri ve özellikle yüksek frekansta vahşi hayvanlardan (f=9) bahsettikleri dikkati çekmektedir. Sadece bir çocuk doğada sık karşılaşılabilecek bir hayvandan (kuş) bahsetmiştir (Ç22). Bununla birlikte resminde insan figürüne yer veren (f=3) çocuklar olmuştur. “Cansız unsurlar” kodunda ise, kaya (Ç22) ve deniz (Ç52) ifadeler kullanmalarına rağmen diğer gruptaki çocuklara göre doğadaki cansız çeşitliliğinde çok az bahsettikleri görülmektedir. Yine aynı grupta; araba, gemi ve oyuncak gibi yapay unsurlara rastlanmıştır (f=5). Elde edilen veriler doğrultusunda, farkındalık kategorisinde toplam 79 kodun (f_Y=36, f_D=43) oluştuğu görülmüştür.

Tablo 11

“Bir Doğa Çiz-Görüşme Formu” Aracından Elde Edilen Verilerin Kod Tablosu

Kategori	Alt Kategori	Kod	Kodun Tanımı
Bakış Açısı		Doğanın canlı unsurlarını vurgulama	Çocuğun doğanın bitkiler ve hayvanlar gibi canlı unsurları üzerinden doğayı açıklaması.
		Doğanın cansız unsurlarını vurgulama	Çocuğun doğanın taş, toprak, su ve hava gibi cansız unsurları üzerinden doğayı açıklaması.
		Doğanın hem canlı hem cansız öğelerini vurgulama	Çocuğun doğanın canlı ve cansız unsurlarından en az birer tanesini üzerinden doğayı tanımlaması.
		Doğayı eğlence yeri olarak vurgulama	Çocuğun doğayı piknik, kamp vb. gibi aktivitelerin yapıldığı yer olarak tanımlaması.
		Doğayı yakın bir yer olarak vurgulama	Çocuğun doğayı yakın olarak konumlandırması ve onun üzerinden tanımlaması.
		Doğayı tehlikeli olarak vurgulama	Çocuğun doğayı tehlikeli bir yer olarak ve/veya vahşi hayvanlar üzerinden tanımlaması.
		Tanım dışı vurgulama	Çocuğun doğayı, doğa tanımının dışında kalan ifadelerle tanımlaması.
Farkındalık	Doğal Unsurlar	Canlı Unsurlar	Çocuğun doğanın canlı unsurları olan bitkiler, bitkisel unsurlar ve hayvanlardan bahsetmesi.
		Cansız Unsurlar	Çocuğun doğanın canlı unsurları olan bitkiler, bitkisel unsurlar ve hayvanlardan bahsetmesi.
		Doğa unsurlarının etkileşimi	Çocuğun doğanın canlı ve/veya cansız unsurlarının birbiriyle olan ilişkisinden bahsetmesi.
	Yapay Unsurlar	-	Bu alt kategoride çocuğun, doğada olduğunu düşündüğü doğal olmayan kodlar üretmesi.
Deneyim		Eğlence amaçlı deneyim	Çocuğun doğayı piknik, kamp gibi eğlenilecek aktiviteler yapılan bir yer olarak düşünmesi ve/veya bu amaçla deneyimlemesi.
		Gözlem amaçlı deneyim	Çocuğun doğayı uzun süre incelenebileceği bir yer olarak düşünmesi ve/veya deneyimlemesi.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Doğayla İlişki Ölçeği”nden elde edilen verilere göre ebeveynlerin gelir düzeyi ile perspektif alt boyutundan elde edilen puanlar arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifade ile ebeveynlerin gelir düzeyi arttıkça ebeveynlerin perspektifleri gelişmektedir. Bu sonuç, yapılan bazı araştırma sonuçları ile uyumludur (Değirmenci, 2020; Yaraş, Eyüp ve Şakacı, 2011). Ebeveynlerin gelir düzeyi arttıkça, doğada zaman geçirme ve doğa hakkında bilgi edinme imkânı artacağı için gelir düzeyinin perspektifi etkileyebileceği akla gelmektedir. Gelir düzeyi ile perspektif arasındaki bu ilişkinin, çocuklar üzerinde de olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ailenin gelir düzeyinin yüksek olmasının; çocukların doğaya yönelik olumlu tutum (Aşılıoğlu, 2004; Gifford & Nilsson, 2014), farkındalık (Taşkın & Şahin, 2008) ve doğa bilinci (Haktanır & Çabuk, 2000) geliştirmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ahmetoğlu’nun (2019) 4-6 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada, yüksek gelirli ailelerin düşük gelire sahip olanlara göre doğa etkinliklerine daha çok önem verdiği bulunmuştur. Bunun yanı sıra ailenin aylık geliri, çocuğun doğa uygulamaları yapan bir okula gitmesinde ve doğada daha fazla zaman geçirmesinde etkili olabilir. Yapılan bir çalışmada, doğa temelli bir okula devam eden 4. sınıf ile 6. sınıf öğrencilerinin, çevre bilgisi ve doğaya bağlılık puanlarında artış olduğu bulunmuştur (Otto & Pensini, 2017). Bu tür okullar, çocukların doğada daha fazla zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Ancak bu okulların çoğunlukla özel olmasının, doğaya dayalı eğitimin faydalarını mali imkanları olanlarla sınırlı tuttuğu söylenebilir. Dolayısıyla, ebeveynlerin gelir düzeyi arttıkça doğaya yönelik bakış açılarının geliştiği ve çocuklarının doğayla etkileşim halinde olmasına maddi olanaklar sağlayabildikleri söylenebilir.

Ebeveynlerin aylık gelir düzeyiyle; öz benlik, deneyim alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ise ilişki çıkmamıştır. Bu bulgu ebeveynlerin gelir düzeyinin; öz benliklerini, deneyimlerini ve ölçeğin toplam puanını yansıtan doğayla ilişkilerini etkilemediğini göstermektedir. Moon (2022) tarafından yapılan çalışmada da gelir düzeyinin ebeveynlerin doğayla ilişkilerini etkilemediği bulunduğundan, araştırma sonucunun literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Diğer bir bulgu olarak, ebeveynlerin cinsiyetinin ve eğitim durumlarının hem DİÖ’nin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin cinsiyetinin ve eğitim durumunun; onların doğaya yönelik perspektiflerini, öz benliklerini ve deneyimlerini etkilemediği gibi doğayla ilişkilerini de etkilemediği sonucu çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde, bu sonuçlarla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Yetişkinlerin doğayla ilişkisini cinsiyete göre inceleyen araştırmalardan birinde anlamlı farklılık çıkmazken Değirmenci (2020); bazı çalışmaların

kadınların lehine anlamlı farklılık gösterdiği (Karademir, 2017; Özgün, Kahraman & Özgün, 2018; Tağrikulu, Cirit Gül & Çobanoğlu, 2021) görülmektedir. Bir araştırmada (Özgün, Kahraman & Özgün, 2018) özbenlik, perspektif alt boyutlarında yine kadınların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonucun, çalışmaya katılan erkek katılımcının yani babaların sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada ortaya çıkan ebeveynlerin eğitim düzeyinin, onların doğaya yönelik perspektiflerini ve doğayla ilişkilerini etkilememesi sonucu; Moon'un (2022) araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Ancak bazı araştırma sonuçları bundan farklı olarak, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin doğaya yönelik tutumlarını ve doğayla ilişkilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda eğitim düzeyi arttıkça, ebeveynlerin doğaya bağlılıklarının arttığı bulunmuştur (Ahmetoğlu, 2019; Kroufek vd., 2016). Bu araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında dağılımların çok farklı sayılarda olması bu sonuca ulaşmayı sağlamış olabilir. Geniş bir örneklemede daha farklı sonuçlar çıkabileceği düşünülmektedir.

Çocukların doğaya yaklaşımlarını anlamaya yönelik soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular; ebeveyni DİÖ'den yüksek puan alanlar (95-99 arası) ve düşük puan alanlar (52-77 arası) olarak iki gruba ayrılarak verilmiştir. Koldar; bakış açısı ($f_Y=4$, $f_D=7$), farkındalık ($f_Y=35$, $f_D=43$) ve deneyim ($f_Y=4$, $f_D=4$) kategorileri altında toplanmıştır. Bu veriler, üretilen kodların en fazla farkındalık ($f=78$), sonra bakış açısı ($f=11$), en son ise deneyim ($f=8$) kategorisinde toplandığını göstermektedir. Bu kategoriler ayrıntılı olarak sırasıyla incelendiğinde:

Farkındalık kategorisinde; ebeveyni yüksek puan alan çocukların, düşük puan alan çocuklara kıyasla doğanın canlı ve cansız unsurlarıyla ilgili kodlar üretirken daha fazla dikkat gerektiren, ayrıntılı kodlar ürettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte doğada sık karşılaşılabilen doğa unsurlarına yer verdikleri dikkati çekmektedir. Ancak ebeveyn puanı düşük olan çocukların, vahşi hayvanlarla ($f=9$) ve yapay unsurlarla ($f=5$) ilgili fazlaca kod üretmesi ve ebeveyni yüksek puan alan çocukların bu unsurlardan hiç bahsetmemesi önemli bir fark olarak göze çarpmaktadır. Doğaya yönelik bu farkındalığın, yüksek puanlı grupta gelişmiş olmasının doğada zaman geçirmeyle alakalı olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular, doğayla ilişkisi kuvvetli olan ebeveynlerin çocuklarının doğaya yönelik farkındalığının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Barrable ve Booth (2020) tarafından yapılan araştırmada; çocuğun doğaya yönelik ilgisinde, sorumluluğunda ve farkındalığında ebeveynin doğayla olan ilişkisinin önemli bir gösterge olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynleri yüksek ve düşük puan alan çocuklardan oluşan iki grupta da, çizimlerinde insan figürüne rastlanan çocuklar olmuştur. Yapılan

birçok araştırmada, çocukların resimlerinde en çok insan figürüne yer verdiği görülmüştür (Ballard, 1912; Maitland,1895; Lucens, 1896; Luquet,1013; Akt: Yavuzer,1992). Dolayısıyla doğa resmi için çizilen insan figürü, çocuğun doğaya yönelik farkındalığını ortaya koymak için tek başına yeterli olmayabilir.

Bakış açısı kategorisinde; ebeveyni yüksek puan alan çocuklar ile düşük puan alan çocukların ürettiği kodların oldukça farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. Ebeveyni yüksek puan alan çocukların, doğanın en az bir unsurlarına ve doğa unsurları arasındaki etkileşime vurgu yaparak doğaya yönelik bakış açılarını ortaya koyarken; ebeveyni düşük puan alan çocukların doğayı eğlenme yeri, yakın ve tehlikeli şeklinde betimleyerek bakış açılarını ortaya koydukları saptanmıştır. Doğayı eğlenme yeri olarak çoğunlukla piknik yapmayla, yakın olmasını ise okul bahçesi ya da dışarı gibi ile ilişkilendirmeleri ise doğa alanlarıyla etkileşimlerinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Bu doğrultuda, yüksek puan alan ebeveynlerin doğada bulunma sıklığının “*vakit buldukça (f=1) ile hafta bir (f=4)*” arasında değiştiği; düşük puan alanların ise “*haftada bir (f=2) ile ayda bir (f=3)*” arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular; yüksek puan alan ebeveynlerin çocuklarının doğaya yönelik bakış açılarını çoğunlukla doğada zaman geçirerek kazandıklarını, dolayısıyla düşük puan alan ebeveyn çocuklarının ise doğada yeteri kadar zaman geçirmediğini akla getirmektedir. Çünkü düşük puan alan ebeveynlerin çocuklarının bakış açısına göre doğa, tehlikeli ve vahşi hayvanların olduğu bir yerdir. Çocuğun bu bakış açısını, vahşi hayvanların olduğu bir doğada zaman geçirerek elde etmesi mümkün görünmemektedir. Bu konuda Gözün Kahraman, Ceylan ve Ülker (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların vahşi hayvan türlerine (zürafa, aslan, zebra, çita vb.) ilgileri olduğu bulunmuştur. Bu ilginin; özellikle televizyon ya da CD’de izlenen belgeseller, okullarda yapılan etkinlikler, hayvan karakterlerinin kullanıldığı resimli kitaplar aracılığıyla oluştuğu düşünülmektedir. Yağmur ve Aytan’ın (2019) araştırma sonucunun bu görüşü desteklediği görülmüştür. Bahsi geçen araştırmaya göre, çocuk kitaplarındaki kahramanların hangi doğa unsurları ile etkileşimde olduğu araştırılmış ve en fazla etkileşimin hayvanlarla, en az etkileşimin ise doğa olaylarıyla olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular, doğayla ilişkisi kuvvetli olan ebeveynlerin çocuklarının doğaya yönelik bakış açılarının daha olumlu ve gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde birçok araştırma sonucunun bu sonuçla uyumlu olduğu; ebeveynlerin doğaya yönelik bakış açılarının ve tutumlarının olumlu olması halinde çocuklarında da olumlu tutum, bakış açısı ve doğa dostu davranış geliştiği görülmüştür (Jia ve Yu, 2021; Kroufek vd., 2016; Soga & Gaston, 2016; Wu vd., 2023). Ancak yapılan bazı çalışmalar bu literatürle çelişmektedir ve ebeveynlerin doğaya yönelik

bakış açısının çocuğun doğaya yönelik tutumu ve doğa yanlısı davranışları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir (Bamberg & Möser, 2007; Tam & Chan, 2016).

Deneyim kategorisinde; ebeveyni yüksek puan alan çocuklar ile düşük puan alan çocukların ürettiği kodların, eğlenme amaçlı deneyim ($f_Y=1$, $f_D=2$) ile gözlem amaçlı deneyim ($f_Y=3$, $f_D=1$) başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Ebeveyni yüksek puan alan çocukların “gözlem amaçlı deneyim” başlığında daha fazla kod ürettikleri belirlenmiştir. Bu noktada, ebeveynlerin doğada yaptıkları aktiviteler incelendiğinde yüksek puanlı ebeveynlerin bir tanesi hariç hepsinin doğa gözlemi ve/veya doğa yürüyüşü yaptığı saptanmıştır. Bu bağlamda ebeveyni yüksek puan alan çocukların gözlem amaçlı deneyim kodunda daha yüksek frekansa sahip olmaları, bu gruptaki çocukların doğayı nispeten daha bilinçli bir şekilde deneyimledikleri düşünülmektedir. Benzer şekilde Barrable ve Booth (2020) yaptığı araştırmada; ebeveynin çocuk ile doğada zaman geçirmesinin, doğaya dair değerlerini çocuğu ile paylaşmasının çocuğun doğayla ilişkisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına bütün olarak bakıldığında; ebeveyni DİÖ’nden yüksek puan alan çocukların doğa farkındalığını ve doğaya yönelik olumlu bakış açılarını yaşantı yoluyla kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte doğada eğlenmenin yanı sıra bilimsel amaçlı deneyimler de elde ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan bakıldığında, üç kategoride de yalnızca ebeveyni DİÖ’nden düşük puan alan çocuklardan oluşan grupta tanım dışı ifadeler rastlanmıştır. Bu gruptaki çocukların tanım dışında kalan kodlar üretmeleri doğayla daha zayıf bağları olduğu ihtimalini güçlendirmektedir. Tüm bu bulgular; doğayla ilişkisi kuvvetli olan ebeveynlerin çocuklarının diğerlerine kıyasla; doğaya yönelik farkındalıklarının daha yüksek, bakış açılarının daha olumlu ve gelişmiş olduğunu, doğayı daha bilinçli deneyimlediklerini ve doğayla ilişkilerinin daha kuvvetli olduğunu ortaya koymaktadır. Barrable ve Booth (2020) göre çocuğun doğayla bağlantısının en önemli göstergesi, ebeveyninin doğaya bağlılığıdır. Benzer şekilde yapılan birçok araştırma sonucu; ebeveyn-doğa ilişkisinin, çocuk-doğa ilişkisini etkilediğini ortaya koymaktadır (Barrable ve Booth, 2020; Soga & Gaston, 2016; Wu vd., 2023). Buna rağmen Moon (2022) tarafından yapılan araştırma sonucu ebeveynlerin, çocukların doğayla ilişkisi üzerindeki etkilerini inceleyen literatürle çelişmektedir. Ancak araştırmanın çalışma grubu görece küçük olduğu için, bu sonuçlar elde edilmiş olabilir. Daha büyük örnekleme farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu sonuçlar bağlamında; araştırmacılara, ailelerin doğayla ilişkisini kuvvetlendirmeye yönelik farkındalık eğitimleri düzenlemeleri ve ebeveynlere yönelik doğa programları geliştirmeleri önerilmektedir. Ebeveynlere ise; doğada daha fazla zaman geçirmeleri ve doğada eğlenmenin yanı sıra doğa gözlemi, doğa yürüyüşü gibi farklı aktivitelere de yapmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, E. (2019). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care, 189*(2), 233-243.
- Aktaş Arnas, Y. & Sarıbaş, Ş. (2020). An investigation of pre-school children's and their parents's outdoor play experiences. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(2), 373-398.
- Aşılıoğlu, G. (2004). *Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin çevre eğitimi düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bamberg, S., & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of environmental psychology, 27*(1), 14-25.
- Barber, S. E., Jackson, C., Akhtar, S., Bingham, D. D., Ainsworth, H., Hewitt, C., Richardson, G., Summerbell C. D., Pickett, K. E., Moore, H. J., Routen, A. C., O'Malley, C. L., Brierley, S. & Wright, J. (2013). "Pre-schoolers in the playground" an outdoor physical activity intervention for children aged 18 months to 4 years old: study protocol for a pilot cluster randomised controlled trial. *Trials, 14*, 1-13.
- Barrable, A., & Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability, 12*(1), 375.
- Berger, R. (2008). Going on a journey: A case study of nature therapy with children with a learning difficulty. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(4), 315-326.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child development, 80*(1), 45-58.
- Burdette, H. L., & Whitakers, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 159*(1), 46-50.
- Burdette, H. L., Whitaker, R. C., & Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 158*(4), 353-357.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
-
-

- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2015). Adaptation of nature relatedness scale to Turkish. *Elementary Education Online*, 14(4), 1370-1383.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Davies, M. M. (1996). Outdoors: An important context for young children's development. *Early Child Development and Care*, 115(1), 37-49.
- Değirmenci, B. (2020). 'Çevresel Bilinç İle Çevresel Bağlılık İlişkisinin "Demografik Özellikler" Bağlamında İncelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-13.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health education research*, 23(6), 952-962.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409.
- Frost, J. L. (1992). Reflections on Research and Practice in Outdoor Play Environments. *Dimensions of Early Childhood*, 20(4), 6-10.
- Garner, M. A., Taft, E. D., & Stevens, C. L. (2015). Do children increase their environmental consciousness during summer camp? A comparison of two programs. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 7(1), 20-34.
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141-157.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research] (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Eds.)*. Ankara: Anı.
- Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş. & Ülker, P. (2015). Bilimi yaratan duygu: çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 207-230.
- Haktanır, G., & Çabuk, B. (2000). Environmental perception of preschool children. In *4th Sciences Education Conference Book of Proceedings* (pp. 76-82).
- Jia, F., & Yu, H. (2021). Action, communication, and engagement: how parents "ACE" children's pro-environmental behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 74.
- Kağıtçıbaşı, C. (1996). The autonomous-relational self. *European Psychologist*, 1(3), 180-186.
-
-

- Karademir, M. (2017). *Sosyal ağların kullanımının ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemple, K. M., Ohttps://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101575 h, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood education*, 92(6), 446-454.
- Kimbrow, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine*, 72(5), 668-676.
- Korpela, K. M., Hartig, T., Kaiser, F. G., & Fuhrer, U. (2001). Restorative experience and self-regulation in favorite places. *Environment and Behavior*, 33(4), 572-589.
- Korpela, K., & Hartig, T. (1996). Restorative qualities of favorite places. *Journal of Environmental Psychology*, 16(3), 221-233.
- Kroufek, R., Janovec, J., Chytrý, V., & Simonová, V. (2016). Environmental attitudes of preschool children and their parents. In *INTED2016 Proceedings* (pp. 5469-5473). IATED.
- Kuo, M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. *Frontiers in Psychology*, 1093.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Louv, R. (2017). *Doğadaki Son Çocuk*. (Temürcü, C., Çev.). 17.bs. Ankara. TÜBİTAK Yayınları.
- McArdle, K., Harrison, T., & Harrison, D. (2013). Does a nurturing approach that uses an outdoor play environment build resilience in children from a challenging background?. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 238-254.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Moon, H. (2022). *Parental Factors That Affect the Connectedness to Nature of Pre-School Aged Children in Halifax, Nova Scotia*. Lisans Tezi, Dalhousie University.
- Morse, J. M. (2003). *Principles of mixed methods and multimethod research desing*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
-
-

- Nedovic, S., & Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning environments research*, 16, 281-295.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.
- Özdemir, A., & Yılmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 287-300.
- Özgün, B. B., Kahraman, S., & Özgün, V. (2018, May). Öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeyleri ve ekoloji bilgileri arasındaki ilişki. In *International Conference On Stem and Educational Sciences*, 3(5).
- Pica, R. (2003). *Your active child: How to boost physical, emotional, and cognitive development through age-appropriate activity*. McGraw Hill Professional.
- Rivkin, M. (1997). The Schoolyard Habitat Movement: What It Is and Why Children Need It. *Early childhood education Journal*, 25(1), 61-66.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, NCES 97-464.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (2014). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In *Making sense of social development* (pp. 120-136). Routledge.
- Soga, M., & Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: the loss of human-nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94-101.
- Staempfli, M. B. (2009). Reintroducing adventure into children's outdoor play environments. *Environment and Behavior*, 41(2), 268-280.
- Sunar, D., & Okman Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families. *Families in Global Perspective*, 169-183.
- Tağrikulu, P., Cirit Gül, A., & Çobanoğlu, E. O. (2021). Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 441-458.
-
-

- Tam, V. C., & Chan, R. M. (2016). What is homework for? Hong Kong primary school teachers' homework conceptions. *School Community Journal*, 26(1), 25-44.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33(1), 54-77.
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M. E., Spence, J. C., Stearns, J. A. & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 773-792.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558.
- Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- White, R. (2004). *Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future*. White Hutchinson Leisure & Learning Group, 1-9.
- White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News*, 10(2), 24-30.
- Wu, H., Ji, R., & Jin, H. (2023). Parental factors affecting children's nature connectedness. *Journal of Environmental Psychology*, 87, 101977.
- Yağmur, S., & Aytan, T. (2019). Çocuk kitaplarında çocuk kahramanların etkileşimde bulunduğu doğa elemanları üzerine bir araştırma. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 143-159.
- Yalçın, F., & Erden, F. T. (2021). Açık hava oyunları üzerine kültürlerarası bir çalışma: Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Yaraş, E., Akın, E. & Şakacı, B. K. (2011). Tüketicilerin çevre bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 9(35), 117-126.
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle çocuk*. Ankara: Remzi.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
-
-

Programa Bağlılık Konusunda Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi: Betimsel İçerik

Analizi *

Tuğba Kırabalı¹

Melis Yeşilpınar Uyar²

Özet

Araştırmanın amacı 2018-2022 yılları arasında TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarında programa bağlılık konusunda yayımlanmış makalelerin farklı boyutlar açısından incelenmesidir. Araştırmada betimsel içerik analizi modeli temel alınmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dokümanları, ilgili veri tabanlarında yer alan ve dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 204 makale oluşturmuştur. Verilerin analizinde tümdengelimsel içerik analizi yönteminden yararlanılmış, bu kapsamda araştırmacılar tarafından hazırlanan yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Analiz sonucunda, programa bağlılık konusunda yayımlanan makalelerin 2018 yılından günümüze azalma eğiliminde olduğu ve araştırmaların çoğunlukla öğretmen eğitime yönelik gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Yayınlarda nicel, nitel ve karma olmak üzere farklı araştırma türlerinin temel alındığı, çalışmaların çoğunluğunda veri kaynağı olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemlerinin; nicel verilerin toplanmasında ise anketin veri toplama aracı olarak daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde çoğunlukla tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanıldığı, nicel verilerin analizinde ise yordamsal istatistik tekniklerinden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İçerik analizi, doküman incelemesi, makaleler, programa bağlılık.

Examination of Articles on Curriculum Fidelity: Descriptive Content Analysis

Abstract

The aim of the study was examining the articles published on curriculum fidelity in TR Index, ERIC and SSCI databases between 2018-2022 regarding different dimensions. In this study, descriptive content analysis model was utilized. Document analysis method was used to collect the data. The documents examined within the scope of the research; included 204 articles that were published in the relevant databases and met the inclusion criteria. For analyzing the data, deductive content analysis method was used. With respect to this, classification form of

*Bu çalışma 26-28 Ekim 2022 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. tugbakrbl@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5567-2945>.

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. melis.uyar@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2477-7773>.

publications was prepared for the examination. As a result of the analysis; it was determined that the articles published on curriculum fidelity were tended to decrease since 2018 and the studies were mostly conducted on teacher education. It was determined that the publications are based on different types of research such as quantitative, qualitative and mixed, and students and teachers was included as data sources in the majority of the studies. Observation and interview methods were used in the collection of qualitative data; in the collection of quantitative data, it was determined that the questionnaire was used more frequently as a data collection tool. It was concluded that the inductive content analysis method was mostly used in the analysis of qualitative data, and inferential statistical techniques were used in the analysis of quantitative data.

Keywords: Content analysis, document analysis, articles, curriculum fidelity.

Giriş

Dünyanın sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması, toplumsal özelliklerin, bireysel beklentilerin ve gereksinimlerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu gereksinimleri karşılamada temel rolü üstlenen öğretim programları, öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmaları için planlanan okul içi ve okul dışı yaşantıları kapsamaktadır (Gitlin ve Ornstein, 2007). Öğretim programlarının amaçları, bilim ve teknoloji etkisiyle değişen dünyanın toplumdan ve bireylerden beklentilerine göre sürekli yenilenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğretim programları, bu gereksinimler doğrultusunda ortaya çıkan amaçları ve amaçların nasıl kazandırılacağını belirten bir kılavuz niteliğindedir (Özçelik, 1992). Amaçlara ulaşılmasında, öğretim programlarında yer alan öğrenme-öğretme etkinliklerinin uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik süreçler programın niteliğini ve programdan alınan verimi etkilemektedir (McCartney ve Woodard, 2018). Bu kapsamda programa bağlı kalarak uygulanan etkinliklerin, programdan alınan verime ve programın kalitesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Aslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2021). Ancak uygulama sürecini etkileyen faktörler göz önünde bulundurulduğunda, tüm öğretmenlerin programı tasarlanan şekliyle uygulamaları her durumda mümkün değildir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Programların uygulayıcısı öğretmenlerin programlara ilişkin algısı, bilgi, beceri ve deneyimi programa bağlılık sürecine yön vermektedir (Carroll vd., 2007; Gömleksiz, 2005; Hasson, 2010). Örneğin programda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterince bilgi ve beceri sahibi olmayan öğretmenlerin programı planlanan şekilde uygulaması mümkün değildir (Coşkun, 2005). Aynı şekilde öğretmenlerin buldukları kurumlarda yöneticiler tarafından desteklenmesi, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları ve okul ikliminin özellikleri programın uygulanma durumunu etkilemektedir (Bümen vd., 2014; Little, Sussman, Sun ve Rohrbach, 2013). Uygulama sürecinin bağlamsal özelliklere göre farklılaştığını gösteren bu türde

durumların, öğretmenlerin programa bağlılıklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Dhillon vd., 2015; Dusenbury vd., 2003; Ringwalt vd., 2003).

Programa bağlılık, öğretmenlerin ve programı uygulamadan sorumlu diğer paydaşların, programları program geliştirme uzmanlarının planladığı şekilde uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Dusenbury, Brannigen, Falco ve Hansen, 2003). Programa bağlılık kavramı ile birlikte programa bağlılığı uygulama sürecine yansıtan üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların ilki öğretim programının düzenlemelere ve yeniliklere açık olmadığı ve programa tamamen bağlı kalınan gelenekselci yaklaşımdır. Diğer yaklaşım öğretim programında düzenlemelere ve yeniliklere açık olunabileceğini benimseyen yenilikçi yaklaşım olarak açıklanmaktadır (Bümen vd., 2014; Molla ve Lee, 2012; Roitman ve Mayer, 1982). Bu iki yaklaşımı bütünleştiren uyarılama yaklaşımı ise programda bireysel ihtiyaçların giderilmesi için değişikliklerin gerekli olduğunu, ancak bu değişikliklerin aynı zamanda esnek olması gerektiğini savunmaktadır (Berman ve McLaughlin 1976; Marsh ve Willis, 2007; Shower, 2010).

Dusenbury ve diğerlerine göre (2003), öğretim programına bağlılığın değerlendirilmesinde beş boyutun dikkate alınması gerekmektedir. Bu boyutlar; programa uyma, programın uygulandığı doz/süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıklarıdır. Programa uyma, programda belirtilen etkinlik, materyal ve yöntemlerin öğretme-öğrenme sürecinde uygulanması ile ilişkilidir. Diğer bir boyut olan doz/süre ise programın uygulanma sıklığına, süresine ve katılımcı sayısına ilişkin ölçütleri içermektedir. Uygulamanın kalitesinin ölçülmesinde içeriğin sunumu için önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı belirlenmelidir. Katılımcı tepkileri programdan yararlanan kişilerin uygulama sürecine ne ölçüde katıldıkları ile ilişkilidir. Son boyut olan program farklılıklarında ise yeni öğretim programının diğer programlardan farklı öğeleri, ayırt edici özellikleri belirlenmelidir (Dusenbury vd., 2003).

Öğretim programına bağlılığın değerlendirilmesine yönelik bu ölçütlerin yanı sıra, programa bağlılık sürecinin birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Programa bağlılık düzeyini etkileyen bu faktörler arasında, bölge koşulları, okulların sosyolojik bağlamı, program özellikleri, programın uygulandığı sistem, öğretmen ve öğrenci özellikleri yer almaktadır (Dhillon vd., 2015; Ringwalt vd., 2003). Programa bağlılığı etkileyen bu faktörler, programdan yararlananların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasını ve program amaçlarına ulaşılmasını doğrudan etkilemektedir (Little, Sussman, Sun ve Rohrbach, 2013; Mihalic vd., 2008). Bu kapsamda öğretim programına bağlılığın araştırmalarda farklı boyutlar açısından incelenmesi; uygulama sürecinin yapısına ve programların etkililik düzeyinin değerlendirilmesine yönelik önemli veriler sunmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız 2014). Ampirik ve kuramsal türde

araştırmaların bütüncül bir yapıda incelenmesi ise konuyla ilgili eğilimlerin belirlenmesinde ve araştırma gereksinimi duyulan boyutların değerlendirilmesinde oldukça önemli görülmektedir (Dunkin, 1996; Sözbilir, Kutu ve Yaşar 2012).

Yurt içi ve yurt dışı alanyazında; öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin ve programa bağlılığı etkileyen faktörlerin incelendiği çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Aslan ve Erden, 2020; Aşçı ve Yıldırım, 2020; Baş ve Şentürk, 2017; Bay, vd., 2019; Bümen ve Dikbayır, 2016; Bümen vd., 2014; Burul, 2018; Burul, ve Tezci, 2022; Century, Rudnick ve Freeman, 2010; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Little, Sussman, Sun ve Rohrbach, 2013; O'Donnell, 2008; Yeşilpınar-Uyar ve Eti, 2022). Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi'nin (2021) çalışmasında Türkiye'de son on yılda öğretmenlerle ilişkili olarak öğretim programlarına bağlılığı etkileyen faktörleri inceleyen nitel çalışmalar sentezlenerek bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu araştırmalar programa bağlılık sürecine ilişkin önemli veriler sunmakla birlikte, programa bağlılık çalışmalarındaki genel eğilimi belirlemeye doğrudan katkı sağlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinim doğrultusunda araştırmada, 2018-2022 yılları arasında TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarında programa bağlılık konusunda yayımlanmış makalelerin farklı boyutlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Yayımlanan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan araştırmaların odaklanılan öğretim kademesine göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan araştırmaların araştırma türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan araştırmaların araştırma modellerine göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan araştırmaların veri kaynaklarına göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemleri/araçları nelerdir?
- Yayımlanan araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntem ve teknikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada içerik analizi modelleri arasında yer alan betimsel içerik analizi modeli kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel veya nicel ampirik araştırma modellerinden farklı olarak; sözel, basılı vb. materyallerden elde edilen verilerin bir araya getirilmesi ile bilginin yorumlanmasını, sentezlenmesini ve yaygınlaştırılmasını amaçlayan bir araştırma modeli/yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014; Kablan, 2011; Suri & Clarke, 2009). İçerik analizinin, meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik

analizi olmak üzere üç farklı türü bulunmaktadır. Araştırmada tercih edilen betimsel içerik analizi modelinde; belirli bir konu üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların farklı boyutlar açısından sistematik bir yapıda incelenmesiyle konuyla ilgili genel eğilimi belirlemek amaçlanmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014; Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012; Suri & Clarke, 2009; Weber, 1990). İlgili alanyazında; matematik dersi öğretim programları (Kablan, 2011), matematiksel modelleme (Albayrak & Çiftçi, 2017), 5E öğrenme modeli (Eliyeşil & Tuna, 2023), bağlam temelli öğrenme (Arık-Güngör & Saraçoğlu, 2023); yaratıcı yazma (Çoban, 2022), bilimin doğası (Erdemir & Özgür, 2023), astronomi eğitimi (Ayvacı & Sezer, 2019; Oğuzman, Metin & Kaya, 2021), öğretmen liderliği (Koşar, Er, Kılınç & Koşar, 2017) gibi konularla ilgili araştırmaların, betimsel içerik analizi modeli kullanılarak sistematik bir yapıda incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmada da programa bağlılık konusunda gerçekleştirilen çalışmalardaki eğilimi sistematik bir yapıda ortaya koymak amaçlandığı için betimsel içerik analizi modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma kapsamına giren yayınları, 2018-2022 yılları arasında TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarında programa bağlılık konusunda yayımlanmış 204 makale oluşturmuştur. Bu veri tabanlarının seçilmesinin nedeni, ilgili veri tabanlarının eğitim bilimleri alanına yönelik geniş bir arşive sahip olmalarıdır. İlgili veri tabanları; “programa bağlılık”, “uygulama bağlılığı” ve “uygulamanın bağlılığı” ile “curriculum fidelity”, "implementation fidelity" and "fidelity of implementation" anahtar sözcükleri kullanılarak taranmış ve 327 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerden bazılarının bu veri tabanlarında ortak olarak yayımlandığı belirlenmiş ve ilgili makaleler tek bir veri tabanına dâhil edilerek sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda programa bağlılık konusunda, Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış, tam metnine ulaşılabilen 204 makale analiz kapsamına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle 2018-2022 yılları arasında ilgili veri tabanlarında programa bağlılık konusunda yayımlanmış makaleler belirlenmiştir. Ardından ulaşılan yayınlar bir ön incelemeye tabii tutularak, yayınların araştırmanın amacına hizmet etme düzeyi kontrol edilmiştir. Bu çalışma sonucunda dâhil edilme ölçütlerini karşılayan ve programa bağlılık konusunda yayımlanmış 204 makaleye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi kapsamında yer alan tümdengelsel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemle göre gerçekleştirilen analiz sürecinde yapılandırılmış

bir analiz matrisi geliştirilmeli, veri analizi bu matriste yer alan kategoriler temel alınarak gerçekleştirilmelidir (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu doğrultuda araştırmanın amacı ve yayınların incelenmesine yönelik ilgili alanyazındaki çalışmalar (Arslan–Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2021; Baysal ve Kırat, 2021; Ozan ve Köse, 2014; Wadheefa ve Yew, 2020; Yeşilpınar Uyar, 2015) dikkate alınmış ve bir yayın sınıflama formu hazırlanmıştır. Yayın sınıflama formunda, yıl, hedeflenen kitlenin eğitim düzeyi, araştırma türü, araştırma modeli, veri kaynağı, veri toplama yöntemleri/araçları ve veri analizi yöntemleri boyutlarına yer verilerek, ilgili dokümanlar bu boyutlar açısından analiz edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için önerilen stratejiler doğrultusunda (Brantlinger vd., 2005; Creswell, 2008; Daymon ve Halloway, 2010; Patton, 2002) dahil edilme ölçütleri dikkate alınarak araştırmanın amacı ve bulguları ayrıntılı şekilde betimlenmiş ve uzman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda farklı boyutlara ilişkin bulgular kategori özelliklerini betimleyen tablo ve şekillerle desteklenmiştir. Uzman incelemesi çalışmalarında eğitim programları ve öğretim alanında uzman, programa bağlılık konusunda çalışmaları olan, nitel araştırma konusunda deneyimli bir araştırmacıyla yayınların analiz edildiği boyutlar kategorilere uygunluk açısından incelenmiş, bulgular gözden geçirilerek değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda veri analizi yöntem ve tekniklerini açıklayan bazı kategori ve alt kategorilerin adlandırılmasında değişikliğe gidilmiştir.

Bulgular

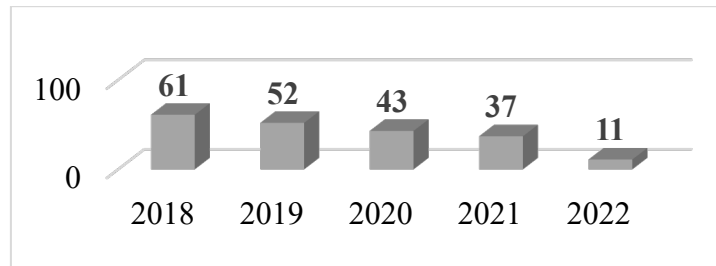
Bu bölümde, programa bağlılık konusunda yayımlanmış çalışmaların; yıllara, odaklanılan öğretim kademesine, araştırma türüne, araştırma modeline, veri kaynaklarına, veri toplama yöntemlerine/araçlarına ve veri analizi yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular alt başlıklar altında sunulmaktadır.

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

İncelenen yayınların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

İncelenen Yayınların Yıllara Göre Dağılımı



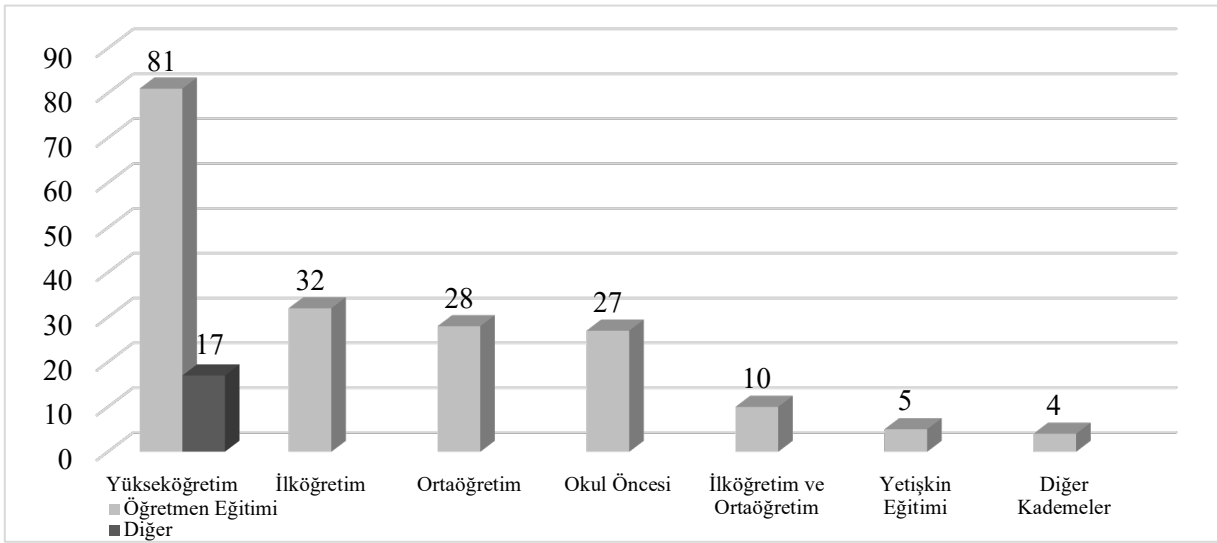
Şekil 1’de görüldüğü üzere, incelenen yayınların 61’inin 2018 yılında; 52’sinin 2019 yılında, 43’ünün 2020 yılında; 37’sinin 2021 yılında, 11 çalışmanın ise 2022 yılında yayınlandığı belirlenmiştir.

Araştırmaların Odaklanılan Öğretim Kademesine Göre Dağılımı

İncelenen yayınların öğretim kademesine göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

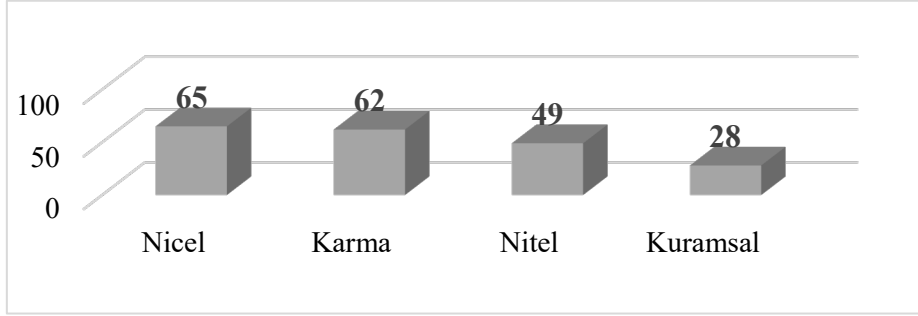
İncelenen Yayınların Öğretim Kademesine Göre Dağılımı



Şekil 2 incelendiğinde, araştırmaların 98’inin yükseköğretim düzeyi temel alınarak gerçekleştirildiği, bu çalışmaların 81’inde ise öğretmen eğitiminin hedeflendiği görülmektedir. Program bağlılık konusundaki çalışmaların 32’sinin ilköğretim düzeyi; 28’sinin ortaöğretim düzeyi, 27’sinin okul öncesi eğitim düzeyi, 5 çalışmanın ise yetişkin eğitimi temel alınarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İncelenen çalışmalardan 10’unun ilköğretim ve ortaöğretim düzeyini kapsadığı, dört çalışmanın ise örgün eğitimin tüm kademelerine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir.

Araştırmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

İncelenen yayınların araştırma türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3*İncelenen Yayınların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı*

Şekil 3'te görüldüğü üzere, incelenen çalışmaların 65'inde nicel araştırma yönteminin, 62'sinde karma araştırma yönteminin, 49'unda ise nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların 28'inin ise kuramsal türde olduğu görülmektedir.

Araştırmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

İncelenen yayınların araştırma modellerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*İncelenen Yayınların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı*

Araştırma Modelleri	f	Araştırma Modelleri	f
Belirtilmemiş	98	İlişkisel tarama	5
Durum çalışması	24	Yordamsal araştırma	2
Deneyisel araştırma	20	Keşfedici sıralı desen	4
Meta-analiz	10	İç içe gömülü desen	2
Derleme	10	Kuram oluşturma	2
Betimsel içerik analizi	8	Nedensel karşılaştırma	1
Açıklayıcı sıralı desen	7	Etnografi	1
Olgubilim	5		

Tablo 1'de görüldüğü üzere, incelenen yayınların 98'inde araştırma modeli belirtilmemiştir. Nitel araştırmaların 24'ünde durum çalışması deseninin, beşinde olgubilim deseninin, ikisinde kuram oluşturma deseninin kullanıldığı, bir çalışmada ise etnografi deseninin temel alındığı görülmektedir. Nicel araştırma türünde gerçekleştirilen 20 araştırmada deneysel araştırma modelinin, beş araştırmada ilişkisel tarama modelinin, iki araştırmada yordamsal araştırma modelinin kullanıldığı görülürken, bir çalışmanın nedensel karşılaştırma modelinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Karma araştırma türündeki çalışmaların yedisinde açıklayıcı

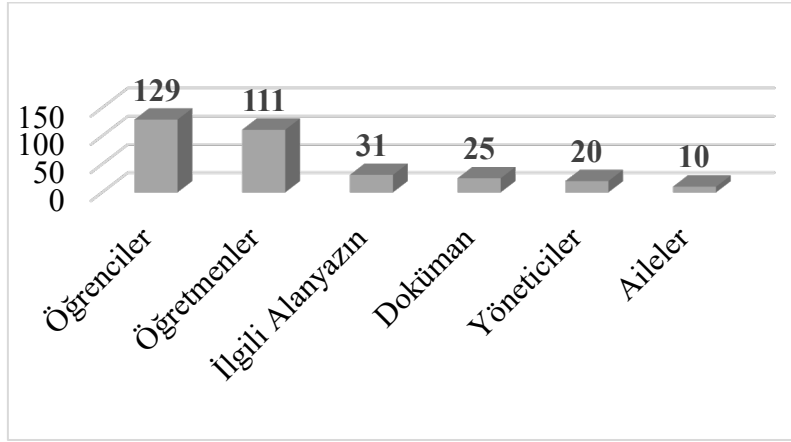
sıralı desenin, dördünde keşfedici sıralı desenin, ikisinde ise iç içe gömülü desenin kullanıldığı görülmektedir. On çalışmanın kuramsal türde derleme çalışması olduğu, 10 araştırmada meta-analiz yönteminin, sekiz araştırmada ise betimsel içerik analizi yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaların Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı

İncelenen yayınların veri kaynaklarına göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4

İncelenen Yayınların Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı



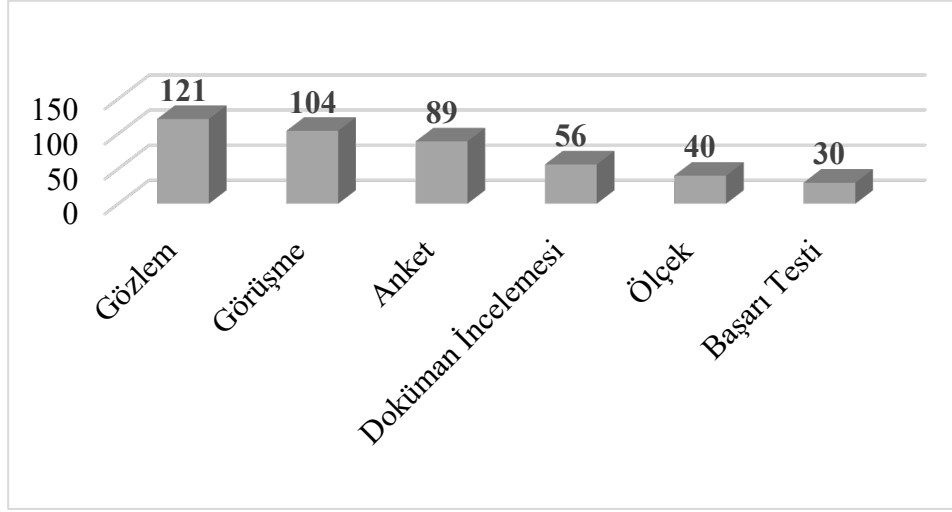
Şekil 4’te görüldüğü üzere incelenen çalışmalarda öğrencilerin (f:129), öğretmenlerin (f:111), yöneticilerin (f:20) ve ailelerin (f:10) veri kaynağı olarak yer aldığı, bu kapsamda araştırmalarda farklı gruplardan veri toplandığı belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda ise verilerin toplanmasında ilgili alanyazından ve dokümanlardan (ders kitapları, alan notları), yararlandığı görülmektedir.

Araştırmaların Veri Toplama Yöntemlerine/Araçlarına Göre Dağılımı

İncelenen yayınların veri toplama yöntemlerine/araçlarına göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

İncelenen Yayınların Veri Toplama Yöntemlerine/Araçlarına Göre Dağılımı



Şekil 5 incelendiğinde, 121 çalışmada gözlem yönteminin, 104 çalışmada görüşme yönteminin kullanıldığı, 56 çalışmada ise veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden yararlandığı belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda veri toplama aracı olarak anket (f:89), ölçek (f:40) ve başarı testi (f: 30) kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmaların Veri Analizi Yöntem ve Tekniklerine Göre Dağılımı

İncelenen yayınların veri analizi yöntem ve tekniklerine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

İncelenen Yayınların Veri Analizi Yöntem ve Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri Analizi Yöntem ve Teknikleri		f
Nitел	Tümevarımsal İçerik Analizi	55
	Betimsel Analiz	13
	Tematik Analiz	9
	Görsel Analiz	2
Nicel	Betimsel İstatistik Teknikleri	29
	Yordamsal İstatistik Teknikleri	83
	Meta Analiz	8
Belirtilmemiş		21

Tablo 2 incelendiğinde; çalışmaların 55’inde tümevarımsal içerik analizi, 13’ünde betimsel analiz, dokuzunda tematik analiz ve ikisinde görsel analiz yöntemi kullanılarak nitel verilerin analiz edildiği görülmektedir. Nicel verilerin analizinde ise betimsel (f:29) ve

yordamsal (f:89) istatistik teknikleri ile meta analiz (f:8) yönteminden yararlanıldığı belirlenmiştir. İncelenen yayınların 21'inde veri analiz yöntemleri ve teknikleri belirtilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı 2018-2022 yılları arasında TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarında programa bağlılık konusunda yayımlanmış makalelerin farklı boyutlar açısından incelenmesidir. Yayınların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde programa bağlılık konusundaki çalışmaların 2018'den günümüze azaldığı görülmektedir. Orhan'ın (2020) araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Ulaşılan bu bulgunun 2019 yılının sonlarında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Pandemi sürecinin veri kaynaklarına ulaşmayı güçleştirdiği ve sosyal izolasyon döneminde akademisyenlerin araştırma sürecine yabancılaşmaları ile akademik performanslarının azaldığı belirtilmektedir (Alparslan, Polatçı ve Yastıoğlu, 2021; Güven, 2021). Araştırmaların odaklanılan öğretim kademesine göre dağılımına ilişkin bulgularda, çalışmaların okul öncesi eğitiminden yetişkin eğitime kadar farklı düzeyleri kapsadığı, bu kapsamda yükseköğretim düzeyi içerisinde öğretmen eğitime yönelik çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Öğretmen özelliklerinin programa bağlılığı etkileyen temel faktörler arasında olduğu görülmektedir (Bümen vd., 2014; Chen, 1998). Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının programa bağlılık sürecinde önemli olduğu belirlenmiştir (Mihalic vd., 2008; Turan-Özpolat ve Bay, 2015). Bu kapsamda konuya ilişkin kapsamlı ve derinlik odaklı verilere ulaşılmasının amaçlanması, öğretmenlerin araştırmalarda temel veri kaynağı olmasında etkili olmuş olabilir. Bu durumun programa bağlılık konusundaki araştırmaların öğretmen eğitimi üzerinde yoğunlaşmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra yükseköğretim düzeyinin diğer programlarını hedef alan çalışmaların diğer eğitim düzeylerine göre sayıca az olduğu dikkati çekmektedir. Merkeziyetçi yaklaşımın temel alındığı ülkelerde, yükseköğretim programlarının planlanmasına ilişkin çalışmalar diğer eğitim düzeylerindeki programlara göre birtakım farklılıklar göstermektedir. Türkiye örneği açısından bu farklılıkların en belirgin örneği, yükseköğretim programlarında diğer eğitim düzeylerinde olduğu gibi merkezden gönderilen kazanımların bulunmamasıdır. Bologna süreci kapsamında gerçekleştirilen düzenlemelerle, yükseköğretim programları ulusal ve uluslararası yeterlikler çerçevesini, ilgili bölümlerin misyonunu ve alana özgü yeterlikleri dikkate alınarak her derse özgü öğrenme kazanımları belirlemektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010). Bu aşamadan sonra yükseköğretim programlarına devam eden öğrencilerin belirlenen yeterliklere

ulaşabilmesi için gerekli ders planlarının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Gündoğdu vd., 2016). Bu durum öğretim programlarının, kurumların ve bölümlerin özel ihtiyaçlarına göre tasarlanmakta ve uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar tasarlanan programların uygulama sürecinin değişiklik göstermesine neden olmaktadır. Çünkü merkeziyetçi anlayışta programın aslına sadık kalarak uygulanması daha çok beklenen bir durum olup, bu süreç eşgüdümlü bir yürütmenin sağlanması açısından programa bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir (Bümen vd., 2014). Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının temel ilke ve esasları dikkate alarak kendi programlarını yapılandırma sorumluluğunu almaları, programa bağlılık konusunda daha az araştırma yapılmasına neden olmuş olabilir.

İncelenen yayınların araştırma türlerine ilişkin bulgular, nicel ve karma yöntem araştırmalarının çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda programa bağlılık konusunda gerçekleştirilen nitel araştırmaların daha az olduğu, kuramsal türde araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında eğitim bilimleri alanları temel alınarak gerçekleştirilen içerik analizi çalışmalarında da nicel araştırma türünün daha sık kullanıldığının belirlenmesi araştırma bulgularını desteklemektedir (Alkan vd., 2022; Arık ve Türkmen, 2009; Baysal ve Kırat, 2021; Ozan ve Köse, 2014). Nicel araştırma türünün daha fazla tercih edilme nedeni, bu türde araştırmalarda örnekleme ulaşma, veri toplama ve analiz süreçlerinin daha kısa sürede gerçekleşmesiyle ilişkilendirilmektedir (Akyürek, 2022; Alkan ve Cengiz, 2022). Nitel araştırmaların daha az tercih edilmesinin nedenleri arasında ise veri toplama ve analiz süreçlerinde daha fazla zamana, maliyete ve emeğe ihtiyaç duyulması gösterilmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Saban vd., 2010). Söz konusu özellikler doğrultusunda programa bağlılık araştırmalarında odaklanılan problemlerin de genellikle nicel araştırmanın doğasına uygun bir yapıda belirlendiği düşünülmektedir. Bununla birlikte karma araştırmaların da nicel araştırmalar kadar tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırmaların (Creswell, 2008), problemin çok boyutlu incelenmesine fırsat tanıyan bir araştırma türü olmasından kaynaklanmış olabilir.

Veri toplama yöntemlerinin dağılımına ilişkin bulgularda da gözlem ve görüşme yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgular, araştırmacıların nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini bir arada kullanarak programa bağlılık süreçlerini derinlemesine ve çok boyutlu inceleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ancak programa bağlılık konusunda son beş yılda yayımlanmış kuramsal türde araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. İlgili zaman diliminde programa bağlılık konusunda yayımlanan kuramsal çalışmaların sınırlı sayıda olması programa bağlılık kavramının kuramsal temellerinin oldukça

eskiye dayanmasından kaynaklanmış olabilir. Bu kapsamda yurtdışı alanyazında 1970’li yıllardan itibaren yaygın çalışma alanına sahip programa bağlılık kavramı, yurtiçi alanyazında son dönemde kavramsallaştırılarak kullanılmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 2009; Burul, 2018; Bümen vd., 2014; Dusenbury vd., 2003; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Aynı zamanda Türkiye’deki programların merkezîyetçi bir anlayışla geliştirilmesi de ulusal alanyazındaki kuramsal türde çalışmaların sınırlı sayıda olmasına neden olmuş olabilir. Bümen ve diğerleri (2014) yurtdışında programına bağlılık konusunda gerçekleştirilen kuramsal ve temel araştırmaların Türkiye’de oluşmasının kısa vadede mümkün olmayacağını belirtmiştir.

İncelenen yayınların araştırma modelleri incelendiğinde karma yöntem araştırmalarının çoğunluğunda araştırma modelinin belirtilmemiş olması dikkati çekmektedir. Yeşilpınar-Uyar (2015) tarafından gerçekleştirilen içerik analizi çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılması araştırma bulgularını desteklemektedir. Nicel ve nitel araştırmaların kuramsal ve felsefi temellerinin daha eskiye dayandığı, karma yöntem araştırmalarının ise günümüzde yaygınlaşmaya başladığı belirtilmektedir (Sözbilir vd., 2015). Bu durumda araştırmacıların karma yöntem desenlerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerinin daha yetersiz olması araştırma modelinin belirtilmemesinde etkili olmuş olabilir.

Ulaşılan bulguların diğer boyutunda, araştırmaların çoğunluğunda öğrencilerin ve öğretmenlerin veri kaynağı olarak yer aldığı, bu kapsamda araştırmalarda farklı gruplardan veri toplandığı belirlenmiştir. Çalışma grubunda yöneticilerin ve ailelerin yer aldığı araştırmaların ise daha az sayıda olduğu görülmektedir. Programa bağlılık sürecini etkileyen en önemli faktörler arasında öğretmenlere ve öğrencilere dayalı faktörlerin yer aldığı belirtilmektedir (Dusenbury vd., 2003). Bu kapsamda uygulamadan sorumlu öğretmenlerin programa bağlılık sürecinin işleyişinde temel rolü üstlendikleri (Arslan–Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2021; Chen, 1998; Dusenbury vd., 2003; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Yılmaz-Tanataş 2010) ve uygulama süreçlerinde birçok değişiklik ve uyarılama çalışması gerçekleştirdikleri görülmektedir (Burhaser ve Lesaux, 2015; Vasquez, 2014). Araştırmalarda daha çok öğretmenlerden veri toplanmış olması, programların incelenmesinde kilit paydaşlara odaklanıldığını göstermekte ve bu durumun programa bağlılık sürecinin derinlemesine incelenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak programa bağlılığı etkileyen yönetici ve aile kaynaklı etmenler göz önünde bulundurulduğunda bu gruplardan veri toplayan çalışmaların daha az sayıda olmasının, paydaş katılımının çeşitlendirilmesi noktasında önemli bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilgili araştırmaların sonuçları nitelikli öğretim süreçleri için öğretmen ve yönetici etkileşiminin önemli olduğunu göstermekte (Bümen vd., 2014; Kauchak ve Eggen, 2012), aile

katılımının programa bağlılığa yön veren önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (McCuaig ve Hay 2014; Ntumi 2016).

Sonuç olarak araştırmada, programa bağlılık konusunda yayımlanan makalelerin 2018 yılında günümüze azalma eğiliminde olduğu ve araştırmaların çoğunlukla öğretmen eğitime yönelik gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Yayınlarda nicel, nitel ve karma olarak üzere farklı araştırma türlerinin temel alındığı, çalışmaların çoğunluğunda öğrencilerin ve öğretmenlerin veri kaynağı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemlerinin, nicel verilerin toplanmasında ise anketin veri toplama aracı olarak daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde çoğunlukla tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanıldığı, nicel verilerin analizinde ise yordamsal istatistik tekniklerinden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, 2018-2022 yılları arasında TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarından ulaşılan makalelerle ve bu makalelerin yıl, öğretim kademesi, araştırma türü, araştırma modeli, veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri açısından incelenmesiyle sınırlıdır. Bu kapsamda programa bağlılık konusunda yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik içerik analizi çalışmaları gerçekleştirilebilir. Araştırmaların öğretim kademesi ve türüne ilişkin sonuçlar; programa bağlılık konusunun yükseköğretim düzeyi açısından incelendiği nitel araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Acar, S., & Peker, B. (2022). Türkiye'de matematik eğitimi alanında yayımlanan sayı hissi ile ilgili makalelerin içerik analizi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9(1), 14-32. <https://doi.org/10.17278/ijesim.1016379>
- Akyürek, M. İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında yayımlanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 324-341. <https://doi.org/10.35675/befdergi.774620>
- Albayrak, E., & Çiltaş, A. (2017). Türkiye'de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.
- Alkan, Ş., & Cengiz, C. (2022). Yaratıcı düşünmeyi konu alan ulusal çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1057-1072.

- Alkan, Ş., Kuruçay, E. N., Aladağ, M., Tatar, T., Çolak, Z. & Cengiz, C. (2022). Okul öncesi çevre eğitimini konu alan çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 328-352. <https://doi.org/10.54637/ebad.1141413>
- Alparslan, A., Polatçı, S., & Yastıoğlu, S. (2021). Covid-19 pandemisinin akademisyenliğe yabancılaşmaya etkisi üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.805133>
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Arık-Güngör, B., & Saraçoğlu, S. (2023). Fen eğitiminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımı konulu tezlerin içerik analizi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 564-598.
- Arslan-Çelik, F. M., & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Ayvacı, H. Ş., & Sezer, K. (2019). Astronomi ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik betimsel içerik. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 47-57.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2017). *Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: İlişkisel bir araştırma*. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumu, 3-5 Kasım, Antalya.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan Özpolat, E. (2019). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Baysal, E. A., & Kırat, K. (2022). A meta-evaluation study on master's theses in curriculum and instruction (2019-2021). *International Journal of Science and Education*, 5(2), 113-132. <https://doi.org/10.47477/ubed.1059232>
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum* 40(3), 345-370.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
-

- Burkhauser, M., & Lesaux, K. (2015). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability, *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Burul, C., & Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2417-2446. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896628>
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/1098214010366173>
- Chen, H.T. (1998). Theory-Driven evaluations. *Adv Educ Productivity*, 7, 15-34.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 455-456.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çoban, A. (2022). Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanan doktora tezlerinin betimsel içerik analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 142-153.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Daymon C., & Holloway I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. New York: Routledge.
-
-

- Dhillon, S., Darrow, C. & Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations, In Meyers, C. V. & Brandt, C. (Ed.), *Introduction to implementation fidelity* (pp. 8-22). New York: Routledge.
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research*, 66(2), 87-97.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A Review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Eliyeşil, B. C., & Tuna, G. (2023). 5E modelinin geometri öğretiminde ele alındığı tezlerin betimsel içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 177-199.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erdemir, A. Ü., & Özgür, S. D. (2023). Türkiye’de bilimin doğası konusunda yapılan tezlere yönelik bir betimsel içerik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 683-713.
- Gitlin, A., & Ornstein, S. (2007). A political humanist curriculum for the 21 st century. A.C. Ornstein, E. F. Pajak & S.B. Ornstein (Ed.), In *Contemporary issues in curriculum* (4 th ed.) (pp. 262-272). Pearson/Allyn and Bacon.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Gündoğdu, K., Çelik, B, Hancı-Yanar, B., Yolcu, O., & Ceylan, V. K. (2016). Curriculum development in the context of internationalization in higher education in Turkey. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 33, 35-48.
- Güven, A. (2021). Covid 19 pandemi sürecinin birinci yılında, Türkiye’de akademisyenlerin iş yaşam kaliteleri üzerine bir değerlendirme. *Enderun*, 5(1), 1-21.
- Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-67>
- Kablan, Z (2011). Analysis of elementary mathematics curriculum evaluation studies. *Elementary Education Online*, 10(3), 1160-1177.
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujgse.915003>
-
-

- Kauchak, D., & Eggen, P. (2012). *Learning and teaching: Research-based methods*. Boston: Pearson.
- Koşar, D., Er, Emre, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4784>
- Little, M. A., Sussman, S., Sun, P. & Rohrbach, L. A. (2013). The effects of implementation fidelity in the towards no drug abuse dissemination trial. *Health Education*, 113(4), 281-
<https://doi.org/296.10.1108/09654281311329231>
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- McCarthy, S.J & Woodard, R. (2018) Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: teachers' curricular enactments in elementary writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 56-80. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1376672>
- McCuaig, L., & Hay. P. J. (2014). Towards an understanding of fidelity within the context of school-based health education. *Critical Public Health*, 24(2), 143–158.
- Mihalic, S. F., Fagan, A. A., & Argamaso, S. (2008). Implementing the LifeSkills Training drug prevention program: factors related to implementation fidelity. *Implementation Science*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-3-5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim öğretim programları*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Molla, A. S., & Lee, Y. J. (2012). How much variation is acceptable in adapting a curriculum? *Journal of Education Research*, 6(1), 1-34.
- Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 54-62.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
-
-

- Oğuzman, T., Metin, M., & Kaya, H., (2021). Türkiye'deki astronomi eğitimi araştırmalarının incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 43- 65. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.883360>
- Orhan, A. T. (2022). İşe yabancılaşmanın akademisyenler bağlamında incelenmesi: bir literatür çalışması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 135-154.
- Ornstein, A. C., & Hunkins F. P. (2016). *Eğitim programı* (Trans. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Research trends in curriculum and instruction. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391. <https://doi.org/10.1177/1090198103030003010>
- Roitman, D. B., & Mayer, J. P. (1982). *Fidelity and reinvention in the implementation of innovations*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Saban, A., Koçbeker-Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D., & Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds), *The world of science education: Handbook of research in Europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sözbilir, Ö., Gül, Ş. Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L. ve Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
-
-

- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Turan-Özpolat, E., & Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 200-227.
- Wadheefa, A., & Yew, T. M. (2020). Teachers' use of curriculum: A review of literature. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 8(3), 39-48.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yeşilpınar Uyar, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanına yönelik bir dergideki araştırmalara ilişkin içerik analizi: 2002-2015. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1009-1024.
- Yeşilpınar Uyar, M., & Eti, İ. (2022). Curriculum fidelity of Turkish preschool teachers in school-based practices. *Education* 3-13, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.2024867>
- Yılmaz-Tanataş, D. (2010). *Teacher opinions about application of the optional information technologies course teaching program in primary education* (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Turkey.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Türkçe Dersi Uygulamalarında Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Web 2.0 Tasarım Araçlarıyla Kullanımı

Ayşe Nur Aslan¹

Banu Özdemir²

Özet

Bilim ve teknolojinin değişimi, insanoğlunun varlığından bu yana başa çıktığı problemlerin büyümesine neden olmuştur. Dünya içinde bulunan sistemlerle birlikte karşı koyamadığı bir etkiyle değişir ve dönüşürken bu etkinin en güçlü hissedildiği başlıklardan biri olan eğitim sistemleri, yeni nesillerin dünyadaki değişimi anlamlandırmaları, uyum sağlamları ve karşılaşacakları problemleri çözebilmeleri açısından önem arz etmektedir. Günümüz dünyasında insanoğlunun varlığından bu yana karşı karşıya olduğu problem çözme, eskisinden çok daha fazla ihtiyaç duyulan ve geliştirilmesi beklenen bir beceri haline gelmiştir. Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri eğitim ortamlarına dâhil ederek problem çözme becerisi başta olmak üzere üst düzey öğrenme becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretimi daha erişilebilir, etkili ve motive edici kılan Web 2.0 tasarım araçları günümüzde kullanımı yaygınlaşan popüler bir öğretim aracıdır. Pek çok alanda kullanılan modern öğretim yaklaşımları ve araçları öğrencilerin ihtiyaç duydukları iletişim ve dil becerilerinin edinildiği ana dili eğitiminde de kullanılmaktadır. Bu çalışmada Probleme Dayalı Öğrenme ve Web 2.0 tasarım araçlarına yönelik alan yazın incelenmiş, Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ile hayatın içinden problem senaryolarının entegre edildiği ve dil becerilerinin Web 2.0 tasarım araçlarıyla zenginleştirildiği Türkçe dersi uygulamalarına yönelik bir örnek ders planı hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Make Believe Comix, Probleme Dayalı Öğrenme, Türkçe dersi, Web 2.0 tasarım araçları

The Use Of Problem-Based Learning Approach In Turkish Lesson Applications With Web 2.0 Design Tools

Abstract

The change of science and technology has caused the problems to grow which humanity has been dealing with its existence. While the World changes and transforms under an irresistible effect with the systems in it; education systems, one of the topics in which this effect is felt most strongly,

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, aysenuraslan997@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4108-6958>

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı banu.ozdemir@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4298-8569>

have importance for the new generations to make sense of the change in the world, to get adapted to it and to solve the problems they will encounter. Problem solving that human beings have been facing since their existence, has become a skill that is needed and expected to be developed in today's world much more than before. Web 2.0 design tools that make teaching more accessible, effective and motivating is a popular teaching tool which is widely used today. Modern teaching approaches and tools used in many fields are also used in native language education, where students acquire the communication and language skills they need. In this research, the literature on Problem-Based Learning and Web 2.0 design tools was examined, and a sample lesson plan was prepared for Turkish course applications in which problem scenarios from life are integrated with a Problem-Based Learning approach and language skills are enriched with Web 2.0 design tools.

Keywords: Make Believe Comix, Problem-Based Learning, Turkish lesson, Web 2.0 design tools

Giriş

Modern dünya insanı etrafını çevreleyen bir problem ağıyla doğar. Durmadan yenilenen ve dönüşen dünyada karmaşık süreçlerde gelişen problemler, düşünme süreçlerini yönetebilmeyi, koşulları sentezleyebilmeyi, girişimcilik ve atılımı, çok boyutlu düşünebilmeyi, dünyayı zamansızca okuyabilmeyi ve araştırma-inceleme süreçleriyle harmanlanan karma çözümler üretmeyi gerektirir. 21. Yüzyıl Becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi nitelikli eğitim standartlarının varlığıyla mümkün kılınacaktır. Buna paralel olarak Dünya Ekonomik Forumu tarafından hazırlanmış İşlerin-Mesleklerin Geleceği Raporu (2020), 2016'dan beri her yıl yer alan becerilerden biri problem çözme becerisidir. Bu standartların sağlanması durumunda; günlük hayattaki problemleri çözebilen, problemin parçaları arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kuran, problem ve çözüm üzerine düşünen, problem çözme sürecinin tamamını sorgulayan ve bu yetkinlikleri yaşamın her alanında kullanan bireyler yetiştirilecektir. Son yüzyılın başından bugüne dek bilimin ilerleyişindeki yadsınamaz hız bilgiye ve bilginin kullanımına dair görüşlerin farklılaşmasını beraberinde getirmiştir. Bilginin yığılarak yükselişini ilke edinen bireyler ve sistemler geliştirme prensibi yerini bilginin dönüştürülebilirliğini ilke edinen birey ve sistemlerin geliştirilmesi prensibine bırakmıştır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amacı mevcut öğrenme öğretme sistemlerinin, yöntem ve tekniklerinin temelden değiştirilmesini gerektirmektedir. Bu gereksinim sonucunda ortaya çıkan görüşlerden biri Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımıdır.

Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı temellerini bilimin doğasındaki en temel sorulardan almıştır. Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı bütün öğrenmelerin bir problemin varlığıyla oluştuğu ilkesine sahiptir (Usta, 2013). Problemlerden öğrenmek insanın varlığının bir şartıdır

(Barrows&Tamblyn, 1980). Bir sorunun varlığı ve sorgu mekanizması öğrenmenin odağındadır. Bilim, sorularla büyür. Bilim insanları önce sorulara, sorular aracılığıyla çözüm yollarını keşfetmeye, çözümler aracılığıyla da bilgiye ulaşır. Bir problem durumu etrafında konuşlanan zihin, çözüm yollarına odaklanarak belirlenen hedefe daha net ulaşabilir. Problem durumundan çözüme uzanan bir doğrudan ilerleyen sürecin aşamalarında her biri öğrenmenin adımlarını düzenler ve pratik hale getirir. Problemler, geleceğe uyarlanabilir nitelikte bilgi ve birikimleri sağlayan birer öğrenme deneyimleridir. Bu deneyimleri aktaracağımız ne kadar çok problem durumuyla karşılaşma fırsatımız olursa öğrendiğimiz çözüm yolları da o kadar köklü ve kalıcı hale gelir (Barrows&Tamblyn, 1980). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler senaryo gereği gerçek hayat sorunlarını çözme becerilerini, bir gruba dahil olarak ve o grubun normlarını benimseyerek karmaşık iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirir. Farklı fikirlere saygı duyabilmek, iletişim kurarak problem çözebilmek, müzakere yürütebilmek, ikna kabiliyeti kazanmak gibi evrensel kabul edilen yetkinliklere ulaşmak konusunda gelişirler. Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı gerçek dünyanın içindeki problemlerin okul sıralarına, oradan da yeniden gerçek hayata aktarılması sürecidir. Bu nedenle okulda kazandırılacak ve hayata aktarılacak önemli öğrenme becerilerinden biri problem çözme becerisidir.

Problemlerin disiplinlerarası doğası, Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının bir kuvveti olarak nitelendirilir (Savery, 2006, aktaran Usta, 2013). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı, bilgiye ulaşma adımları bakımından karşılaştırıldığında yöntem farkıyla diğer öğrenme yaklaşımlarından ayrılır. Bilginin aktarımının ardından problemin yöneltmesiyle pekiştirilen geleneksel öğrenme süreci, Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımında problemin bilgi edinim sürecinin öncesinde sunulmasıyla gerçekleştirilir (Mills,1996, aktaran, Usta, 2013). Öğrenciler bu yolla bilgi edinme sürecinin sıradan olmayan bir yüzüyle karşılaşır ve onlar farklı bir zihin deneyimi yaşar.

Bilimin ve buna paralel olarak eğitimin küresel değişim ve gelişimi Türkiye’de de eğitim öğretim sistemlerinde farklı yöntem, yaklaşım ve stratejilerin kullanımını yaygınlaşmasına ortam hazırlamıştır. (Akpınar ve Ergin, 2005; Hacısalihioğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004; Olkun ve Toluk, 2003; Umay, 2003; Usta, 2013, aktaran Duran, Özdemir ve Kaplan, 2015). Bu değişimin en büyük adımı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretim programlarına entegresidir. Bilginin duyular yoluyla edilgen şekilde değil, öğrenenlerin etkenliği ile yapılandırılıp üretildiğinin vurgulandığı bir öğrenme kuramı olan (Ün Açıkgöz, 2005a: 60-61, aktaran Arslan, 2009) yenilikçi ve dönüştürücü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temellerini bünyesinde barındıran ve en parlak örneklerinden olan (Berkel & Dolmans, 2006; Günhan ve Başer, 2009;

Hmelo-Silver, 2004; Ronis, 2001; Savery & Duff, 1995 aktaran Duran, Özdemir ve Kaplan, 2015) Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı, Krynock ve Robb (1999)'a göre yapılandırmacılığın özü, Savery ve Duffy (1995)'ye göre yapılandırmacı yaklaşımın en iyi modellerinden biri, Wilson (1996)'a göre ise yapılandırmacı yaklaşımın mükemmel bir örneği olarak nitelendirmektedir (Aktaran, Koçakoğlu, 2010).

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Temel Dayanakları

Pozitif ve sosyal bilimlerin pek çok dalında yarım asırdan uzun süredir uygulanan Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ilk kez 1950'li yıllarda Amerika'daki Case Western Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olup, 1960'lı yıllarda Kanada'daki MC Master Üniversitesi'nde Barrows ve Tamblyn tarafından temellendirilmiştir (Savaş, 2013, s.34). 1969'da hastaların gerçek problemlerinin öğretimde kullanılmasıyla oluşturulan tıp müfredatıyla uygulamaya geçirilmiştir (Hillen, Scherpbier ve Wijnen, 2010; Kaptan ve Korkmaz, 2001, aktaran Boncukçu, 2020, s.8). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı Türkiye'de ilk kez 1997-1998 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde uygulanmıştır (Kılınç, 2007).

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı, bilişsel teoriler ve hayat boyu öğrenmenin köklerinden doğmuştur(Cantürk Günhan, Başer, 2009). Öğrenci merkezli öğrenme, sosyal yapılandırmacılık, bilgi işleme kuramı, buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi pek çok temelden beslenir (Bayrak, 2007, 16). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme durumlarının kendi kontrolünde gerçekleştiği öğrenci merkezli eğitimin içerisinde yer alan bir yaklaşım olmakla birlikte öğrenenlerin zihin ürünlerini sosyal ortamlarda paylaşarak etkileşimli olarak yapılandırdıkları sosyal yapılandırmacılığı da temellerinde taşır (Barrows, 1986, Edward, 2000, aktaran Can, 2021, s.7-9). Schmidt (1983) öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolü ve eski bilgilerle yeni bilgilerin düzenlenmesi gerekliliği nedenleriyle bilgi işleme kuramını Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının temellerinden biri olarak nitelendirirken Barrows ise bilginin gerçek dünyadaki bir sorunun çözümünde kullanılmasının benzer bir sorunun çözümünde sağlayacağı kolaylık nedeniyle buluş yoluyla öğrenme teorisine dayandırmıştır(Tootle ve Mc George, 1998, aktaran Özgül, 2021, s.10).

Shuell (1988), yapıcılık ve meta biliş kuramlarını sentezleyerek öğrenmeye ilişkin ortaya koyduğu on iki özellikten ilk altısı öğrenmenin temelini oluşturan özelliklerken, ikinci altı özellik ise öğrenmenin hangi yollarla gerçekleştiği ile ilişkilendirilen özelliklerdir (Ünal, 1999). Öğrenmenin ikinci altı özelliği içerisinde yer alan 'Öğrenmenin probleme ve olaylara dayanarak

gerçekleştirilebilir olduğu' özelliği Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımını kapsayıcı niteliktedir (Simons 1997:28, aktaran Ünal, 1999).

Dewey'in yaşayarak öğrenme görüşü(Barrows, Tamblyn, 1980, aktaran Usta, 2013) ve yine John Dewey'in sınıfların hayatı araştırmak ve problemler çözmek için laboratuvarlar olduğu görüşü, Piaget'in çocukların sahip olduğu merak hazinesinin çevrelerinde olup bitenleri zihinlerinde anlamlandırabilmeleri için onları motive ettiği görüşü ve Bruner'in öğrenmenin sorumluluğunu alan öğrencilerin 'öğrenmeyi öğrenme'yi keşfedeceği ve bilgileri kalıcı hale getireceği görüşleri üzerinde yükselen Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı, tüm bu görüşlerin ışığında öğrencilerin hayatın içinden örnek problem senaryoları ile karşılaştırılarak problem çözme becerilerinin geliştirebilmelerinin, zihinde gerçekleşen aşamalı öğrenme sürecinde öğretmen rehberliğinde kişisel ve öz denetimsel bir öğrenme stratejisi edinebilmelerinin hedeflendiği bir yaklaşımdır (Özdemir, 2003, Plucker, 1999:2, aktaran Sezer, 2013).

Dewey'in, Probleme Dayalı Öğrenme'nin eğitim bilimlerinde uygulanması noktasındaki görüşleri bu alanda temel olma niteliği taşımaktadır. Dewey ile birlikte pek çok araştırmacı Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının gelişim aşamasında modeli farklı şekillerde tanımlamışlardır. Araştırmacılar Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımını problem durumlarının yeni bilgilerin edinimi ve edinilen bilginin kendinden önceki bilgilerle bütünleşmesi için kullanıldığını bir sistem olarak, gündelik hayat problemleriyle birleştirilerek öğrencinin sürece aktif dahil edildiği ve bu sayede problem çözme başta olmak üzere ihtiyaç duyulan pek çok beceriyi öğrenciye kazandırabilecek bir öğretim sistemi olarak, motivasyon ve iş birliği becerilerin artıran yapılandırmacı bir yaklaşım olarak, öğrencilerin problemleri anlamaları ve çözüm yolları üretmelerine rehberlik eden bir yaklaşım olarak, soruşturma ve problem çözümü merkezinde organize edilen bir öğretim stratejisi olarak ve öğrencilerin öğrenmelerindeki derinliği artırmak için tasarlanmış öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak (Barrows, 1986; Finkle ve Torp, 1995; Duch, Groh, Allen, 2001; Levin, 2001; Trop, Sage, 2002; Hack, McKillop, Sweetman, McCormack, 2015, aktaran Aktı Aslan, 2019, s.9) açıklamıştır.

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin hayatın içinden tasarlanan güçlü problemlerle karşılaştıran, öğrencileri aktif kılan, bilişsel beceriler ve problem çözme becerilerini geliştiren bir yaklaşımdır (Stepien, Gallagher & Workman, 1993, 340, aktaran Çınar, İlik, 2013). Probleme Dayalı Öğrenme, öğrencileri bilgi ve tecrübelerini kullanarak çözüme giden yolu kendi kişisel zihin yönetimlerinde yürütmelerini ve bu özgün zihin yönetimini başka problemlerin çözümünde de kullanabilme yeteneğini kazanabilmelerini sağlar. Bu kazanım öğrencileri bireysel kararlar alabilmeleri konusunda destekler(Gürten, 2020 aktaran Özgül, 2021, s.11).

Barrows (1986)' a göre Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının temel amaçları faydalı bilginin yapılandırılması, analiz ve muhakeme yöntemlerinin oluşturulması, öz değerlendirme stratejilerinin oluşturulması, öğrenme motivasyonunun kazanılması ve işbirliğinin sağlanmasıdır (Cantürk Günhan, Başer, 2009). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının en temel özelliklerini sıralayan Watson ve Matthews'a göre ilk özellik; Probleme dayalı Öğrenmenin bilişsel düzey vurgusuna sahip bütüncül bir öğretim organizasyonu olduğudur. İkinci özellik ise; grupla çalışma prensibine paralel olarak minik grupların özel öğretim ve aktif öğrenme süreçlerini kolaylaştıran bir yapıya sahip oluşudur. Üçüncü ve son özelliği ise; öğretim motivasyonunu ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyişidir(Major et al. 2000, aktaran Bayrak, 2007, 13).

Problem Çözme Süreci

Problem çözme zincirleme ve aşamalı bir zihinsel süreci gerektirir. Problem ve çözümün arasında dokunan mekik 'Nasıl çözebilirim?' sorusunu içeren zihinsel süreçtir. Problem çözücü ancak bir zihin işleminin ardından çözüme ulaşabilir. Bu süreç içerisinde problemi çözebilmek için bilgi kaynaklarına gereksinim duyulur. Bilimin kullanıldığı problem çözme işlemi bilimsel yöntem süreciyle ilerleyecektir. Bu süreç Dewey'e göre, problemin tanımlanması, hipotezlerin düzenlenmesi, hipotezlerin test edilmesi ve sonuçların ortaya konması aşamalarından; Wicklegrens'e göre ise, verilerin tanımlanması, gerekli işlemlerin tanımlanması, sonuçların çıkarılması ve hedeflerin tanımlanması aşamalarından oluşur (Mandell 1980, aktaran Gelbal, 1991). Bilimsel yöneme bağlı problem çözme sürecinde ilk adımda problemin; karşılaşılan olayın ya da durumun oluşturduğu zihinsel karışıklığın ya da rahatsız edici durumun farkına varılması gereklidir. İkinci adımda problem, nasıl var olduğu ve sahip olduğu özellikler vb. bağlamında tanımlanır. Üçüncü adımda problemin çözümü için yapılacak işler ve atılacak adımlar ortaya konur. Dördüncü aşamada ise problemin çözümü için planlanmış en doğru çözüm yolu seçilir ve uygulanır. Tüm bu adımların sonucunda ulaşılan çözüm, doğruluğunu ölçecek ve değerlendirecek bir sisteme ihtiyaç duyar.

Problem Çözme Stratejileri

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı, dersin kazanımlarına ilişkin davranış örneklerini içerisinde barındıran gerçek yaşamın izdüşümünde tasarlanmış senaryoların öğrenciye aktarılması ve ardından öğrencilerin aktarılan senaryoya ilişkin problemleri ön bilgilerini ve yeni edinilecek bilgileri kullanarak basamaklarla çözmelerini içine alan bir süreç olarak tanımlanabilir. En temel hatlarıyla problem çözme süreci öğrencilerin bir güçlükle karşılaşmasıyla ya da bir güçlüğü öğretmen tarafından sınıfa getirilmesiyle başlar. Öğrencilerin problemin çözümüne ulaşmak için stratejiler geliştirmesinden önce problemi anlamaları ve gerçekten çözmeleri gerekenin ne

olduğunu fark etmeleri gerekmektedir (Türnüklü&Yeşildere, 2005). Ardından öğrenciler problemi açıklar, anlamlandırır ve sınıflandırır. Bir sonraki adımda öğrenciler çözüme giden yoldaki araştırma süreçlerini planlar. Sonrasında problem derinleştirilerek incelenir ve çözümlere ulaşılır. Çözümler sergilenerek/sunularak problem çözme adımları tamamlanır. Problem çözme stratejilerinin ortak adımları: problemi tanımlamak, bilgi toplamak, kesin olmayan çözümleri oluşturma ve çözüm yoluna ulaşma, çözümü uygulamadır. (Dewey, 1910; Bingham, 2004; Stevens, 1998; Polya 1997, aktaran Kandemir, Çelik, 2021).

Problem çözmenin birden fazla yönteminin oluşu (Newell&Simon, 1972, aktaran Ünsal&Ergin, 2011) Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının sahip olduğu birden fazla stratejinin temel nedenidir. Jonassen (2000)'e göre problem çözmenin iki parçaya bölünerek açıklanması süreci anlaşılır kılar. Bu iki parça, süreçleri anlama ve süreçleri araştırmadır (Ünsal&Ergin, 2011). Probleme Dayalı Öğrenme basamaklarını içeren stratejiler farklı araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Temel basamakların yörüngesinde oluşturulan stratejilerin yanında basamakların ayrıntılandırıldığı stratejiler de bulunmaktadır. Bu nedenle Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı için birden fazla stratejiden söz edilebilir. Problem çözümede Herbert Simon, Kneeland, Gallagher ve Stepien, Morales-Mann, Bingham, Workman, Edens, John Dewey ve Kaitell Yöntemleri bu stratejilerin kendi isimleriyle anılmasına olanak sağlayan en bilinen temsilcileridir.

Tablo 1

Problem Çözme Stratejileri

Stratejinin Adı	Basamakları
Herbert Simon Yöntemi (Ünsal&Ergin, 2011).	Problemin tanımlanması, verilerin toplanması, çözüm yollarının sıralanması, çözüm yollarının probleme uygulanması, uygun çözüm yolunun seçimi ve problem çevresinin analiz edilmesi.
Kneeland(1999)'ın problem çözme basamakları	Problemin farkına varılması, bilgilerin toplanması, problemin derinleştirilmesi, çözüm seçeneklerinin geliştirilmesi, en iyi çözümün seçimi ve çözümün uygulanması.
Gallegher ve Stepien Yöntemi (Ünsal&Ergin, 2011)	Problem çözme adımları problem hakkında düşünmek, problemin ne olduğunu tam olarak öğrenmek, problemin çözümüne katkısı olabilecek deney/gözlem/hesaplamaların neler olduğuna karar vermek, deney/gözlem/hesaplamaları uygulamak, problemin daha iyi anlaşılmasına gerçekten katkısı olan sonuçların olup olmadığına karar vermek, sonuçları bildirmek, konuşmak ve yayınlamaktır.

Tablo 1 (devamı)

Problem Çözme Stratejileri

Morales-Mann ve Kaitell Yöntemi (Ünsal&Ergin, 2011)	Problemi anlama, problem hakkında bilgiler edinme, problemi çözmek için bilgilerini sentez etme ve uygulama, öğrendiklerini aktarma.
Bingham (1998) Yöntemi (Aktaran, Şahin, 2004)	Problem çözme stratejisi problemi tanımlamak ve çözüm gereksinimi duymak, problemi açıklamak ve olası ikincil problemleri kavramaya çalışmak, bilgi toplamak, uygun verileri seçmek ve düzenlemek, çözüm yollarını saptamak, çözüm yollarını değerlendirmek ve en uygun olanı seçmek, çözüm yolunu uygulamak, problem çözme yöntemini değerlendirmek.
Orlich (1990) Yöntemi (Aktaran, Bayrak, 2007, 20)	Problemlerle karşılaşma, problemi tanımlama, problemi tüm hatlarıyla inceleme, problemin sınırlarını belirleme, problemi alt problemlere ayırma, kaynak toplama ve bilgiye ulaşma, bilgi kaynaklarını sınıama, bilginin bütünleştirilmesi, çözümlerin sunulması, raporlama.
Polya'nın Problem Çözme Stratejisi (Ünsal&Ergin, 2011)	Problemi anlama, bir çözüm planı yapma, planı uygulama ve geriye bakma, çözümü gözden geçirme.
Dewey(?)'in Problem Çözme Aşamaları	Bir problemin ortaya çıkması ve tanımlanması, olası çözüm yolların oluşturma, çözümlerin sınanması ve geliştirilmesi, çözümün değerlendirilmesi.
Stevens(1998)'in problem çözme stratejisi (Aktaran, Karadedeli, s.68)	Problemin anlaşılması, gerekli bilgilerin toplanması, problemin özüne inilmesi, çözüm yollarının ortaya konulması, en iyi çözüm yolunun seçilmesi ve problemin çözülmesi.
Lehtinen(2000) Yöntemi (Aktaran, Çınar, İlik, 2013).	Problemi tanımlamak ve bilinmeyen terimleri açıklamak, problemi analiz etmek, çözüm önerileri ortaya koymak, kendi öğrenme sürecini formüleştirmek ve ulaşılan sonucu paylaşmak.
Schmidt Modeli (Schmidt, 1983)	Problemlerle karşılaşmak, problemi tanımlamak, problemi analiz etmek, hipotezler oluşturmak, öğrenme hedeflerini formüle etme, bilgileri ve eksikleri kontrol etme, bulguları tartışma ve sentez.
Hicks'in Problem Çözme Süreci (Hicks, 1994, aktaran, Kalaycı, 2006)	Problemin belirlenmesi, verilerin toplanması, problemin yeniden tanımlanması, çözüm yollarının üretilmesi, en iyi çözümün seçilmesi, çözümün onaylanması ve uygulanması.
Ross ve Kennedy(1990)'nin Problem Çözme Süreci (Aktaran, Sezgin, 2011)	Problemi anlama, problemi analiz etme, daha önce çözülmüş problemlerle karşılaştırma, işlem yollarını söyleme, uygulama, kontrol etme.
Kaptan ve Korkmaz(2001)'a göre problem çözme basamakları	Problemin farkına varılması ve problemin tanımlanması, problemin tam ve doğru olarak açıklanması, problemi çözmek için gerekli olan bilginin tanımlanması, bilgi toplamak için gerekli olan kaynakların belirlenmesi, olası çözümlerin oluşturulması, çözümlerin analiz edilmesi, çözümün sözlü ya da yazılı rapor halinde sunulması.

Herbert Simon, Kneeland ve Stevens stratejileri problem çözme için temel kabul edilecek adımlara sahip oluşunun yanında problem çözme sürecinin sonunda yer alan çözümün sunulması/paylaşılması adımının eksikliği yönüyle diğer yöntemlerden ayrılır. Gallagher ve Stepien'in problem çözme stratejisi problemin ve çözümün derinlemesine düşünülmesi ve özümsemesini temel alması özelliğiyle diğer stratejilerden ayrılmaktadır. Polya'nın dört adımını diğer stratejilerden farklı kılan niteliklerinden biri çözüme giden yolun 'planını' içeren ikinci aşamasıdır. Problem çözümü bu kritik aşamayla yapılandırılır. İkincisi ise çözüm sürecine dönüştürülür nitelik katan 'geriye bakma' aşamasıdır. Dewey'in stratejisinin en temel niteliklerinden biri problem çözme adımlarının sırasının değiştirilebilir oluşudur. Bu nitelik Dewey'in stratejisini mekanik özellikleri sebebiyle diğer stratejilerden ayırır. Aynı zamanda Dewey'in problem çözmenin en son halkası olarak nitelendirdikleri çözümün sınanması onun stratejisini diğerlerinden ayıran önemli bir adımdır. Dewey'in stratejisinin bir başka fark yaratan noktası ise problemin fark edilmesinin ardından önceki deneyimlerin kullanılmasını içeren ikinci adımdır. Bingham'ın stratejisi tıpkı Dewey'in stratejisinde olduğu gibi aşamaların belirli bir sıraya göre gerçekleşmesi zorunluluğuna sahip olmamasıdır. Aynı zamanda aşamaların tümünü kullanmayı gerektirmez ve bu bağlamda uygulayıcılara esneklik sağlar. Lehtinen'in stratejisi öğrenme sürecinin kişisel olarak formüle edilmesini içeren adımıyla diğer stratejilerden ayrılmaktadır.

Tüm stratejilerin ortak zemininden hareketle Kılınç (2007), Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı için bütünleştirici on bir basamak tanımlamıştır. Bunlar sırasıyla; öğretmenin öğrencileri için yapılandıracağı nitelikli problem cümlesi oluşturduğu 'Bulma', öğretmenin süreci örneklendirerek öğrencilerini desteklediği 'Hazırlama', öğretmenin farklı araç ve yöntemler kullanarak öğrencileri problemin her yönüyle karşılaştırdığı 'Karşılaşma', öğrencilerin problemle ilgili var olan bilgi durumlarını incelediği ve bilgi gereklilikleri tespit ettiği 'Saptama', öğrencilerin problem durumunu tanımladıkları ve çözüm önerileri geliştirdikleri 'Tanımlama', öğrencilerin probleme ilişkin bilgi ve iletişim kaynaklarını kullandıkları ve problemi anlamlandırdıkları 'Toplama', öğrencilerin problemi analiz ederek geçici çözüm yolları geliştirdikleri 'Üretme', öğrencilerin her birinin ulaştığı çözüm yollarının değerlendirildiği 'Tartışma', her çözüm yolunun eksi ve artı yönlerinin ortaya konduğu ve bir ya da birden fazlasının seçilerek geliştirildiği 'Kararlaştırma', tüm aşamaların derlenip sözel olarak, elektronik ortamda, deney yoluyla veyahut yazılı ve görsel ortamlarda açıklandığı 'Çözümü Sunma' ve sürecin yazılı olarak şekillendirildiği 'Rapor Hazırlama' basamaklarıdır (Kılınç, 2007).

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının uygulama aşaması öğretmenin senaryo ve materyalleri hazırlamasıyla başlar. Öğretmenin hazırlayacağı senaryo öğrencilerin problem çözme becerilerini ve analitik becerilerini geliştirmelerine ve yeni öğrenmelere ve edinilecek yeni bilgilere yardımcı olan “gerçek hayat” problemlerinden oluşturulmalıdır (Barrows, Tamblyn, 1980; Schmidt, 1983; Boud, Feletti, 1991, aktaran Usta, 2013). Sonrasında öğrenciler takımlara ayrılarak model için uygulama grupları oluşturulur. Aşamaların uygulanması esnasında gruplar arasında oluşabilecek anlaşmazlıkların önüne geçmek amacıyla kurallar hazırlanabilir. Bu kurallar yüksek sesle sınıfta okunmalı, gözle görülür bir noktada konumlandırılmalı ve her öğrenci kuralları kabul etmelidir. Öğrenenler, öğretmenin hazırlamış olduğu ve günlük hayat problemlerinden izler taşıyan senaryo durumları ile karşılaştırılır. Senaryo hazırlanırken konunun ve anlatım biçiminin gerçek hayatın izdüşümlerini içinde bulunduracak şekilde yapılandırılması gereklidir (Duran, Özdemir, 2015; Kaplan, 2015).

Senaryolar hazırlanırken birden fazla duyuya hitap eden materyallerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Senaryolar yazılı, işitsel, görsel araçlar ve teknolojik araçlarla öğrencilere sunulabilir. Senaryonun aktarılmasının ardından bilinmeyen sözcükler ya da anlaşılmakta zorlanılan bölümler çeşitli kaynaklar kullanılarak araştırılır. Araştırmalar sonucunda çözüm önerileri ortaya konur. Denenceler öğrencilerin her birinin bireysel ve tekil zihin ürünüdür. Bu zihin ürünlerinin her biri kaydedilir. Kayıt altına alındıktan sonra bu denenceler grup üyelerince tartışılır (Lehtinen, 2002; Peterson & Treagust, 1998, aktaran, Duran, Özdemir&Kaplan, 2015). Öğrenciler zihinlerinde bilgilerini ve senaryoyla ilgili anladıklarını paylaşırlar, ne öğrenmeye ihtiyaçları olduğu ve problemi nasıl çözecekleri nasıl yapacakları konusunda tartışmalar yapmak için tekrar toplanarak, çalışmalarını değerlendirerek ve sonraki adımlara karar vererek çalışırlar (Karakuş, 2006). Oturumun sonunda öğrenciler kendi performanslarını, grup üyelerinin performanslarını ve öğretmenlerini değerlendirir. Öğretmen ise sürece dair gözlemlerini öğrencilere aktarır. Bir sonraki oturumda ise önceki bilgi ve deneyimler yeni öğrenilenlerle birleştirilir. Bu sayede öğrenciler oturumun başından sonuna dek bilgilerini yapılandırmayı öğrenir.

Problem çözme stratejileri direkt olarak basamakların uygulanışıyla gerçekleştirilebileceği gibi dersin içeriğine uygun olarak öğretmenin çizdiği sınırlar doğrultusunda süreç daraltılabilir ve esnetilebilir. Basamaklar arası geçişler ve basamakların uygulanışı için ayrılan süre problem durumuna, dersin niteliklerine, uygulanacak etkinliklere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Süreç, öğretmenin yöneticiliğinde planlanması ve öğretmen rehberliği ve desteğiyle ilerleyen bir sistemde yapılandırılması yönüyle öğretmene; öğrenme görevinin büyük bölümünün öğrenci

sorumluluğunda olması ve grup çalışmasını içeren kademeli problem çözme sürecini içermesi yönüyle öğrenciye çeşitli roller yükler.

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci ve Öğretmenin Rollerini

Öğrenme süreçlerinin her adımının deneyimlendiği ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımıyla öğretmenler, problem çözmenin öneminin farkına varmakta ve kendilerini geliştirmek için çaba sarf etmektedir (Bingham, 1998, aktaran Ünsal, Ergin, 2011). Problem Dayalı Öğrenme yaklaşımında öğretmen “sahnenin hakimi” rolünü üstlenmez (Brown, Collins, Newman, 1989, aktaran Usta, 2013). Rehberlik ve gözlemle oluşturulan bu rol, öğretmenin derse dair edinilecek bilginin ana kaynağı olarak görülmediği, öğrencilerin öğrenmenin temelinde konumlandığı ve işbirlikçi öğrenmeyle harmanlanmış bir dersin oluşturulmasını sağlayacaktır. (Hmelo-Silver, 2004, aktaran, Can, 2021, s. 10). Aynı zamanda öğretmen öğrencilerine kendi başlarına düşünme ve öğrenme ortamı oluşturduğunda öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve nasıl öğrendiklerini görme fırsatına sahip olur (Barrows, 1996).

Öğretmenin sürecin başından sonuna dek üstlendiği öncelikli rol bilişsel rehberliktir. Öğretmen doğrudan rehberlik ve bireysel öğrenmeyi cesaretlendirmeyi sağlamanın arasında denge sağlayıcı bir rol üstlenmektedir (CIDR, 2004, aktaran, Alus, 2013). Öğrenciler yürüttükleri çözüm sürecindeki her zihin deneyimi için rehberliğe ihtiyaç duyacaktır. Problem çözme öğrencilerin yoğun olarak karşılaştıkları bilginin öğretmenin aktarıcılığı ile edinilişinin aksine bilginin ve ona ulaşılan yolların deneyimlenerek kazanıldığı bir öğrenme süreci olması nedeniyle öğrencinin zorlandığı ya da anlamlandıramadığı noktalarda yönlendirmeler sağlayacak rehberler öğretmenlerdir. Öğretmen, öğrencinin bu alışılmadık sürece uyumu için gerçekleştirilecek kolaylaştırıcılık rolünü üstlenir.

Problem çözme sürecinin en başından itibaren çeşitli roller üstlenen öğretmenin ilk rolü problem durumunu öğrencilerin seviyesine uygun ifade etmek ve problemi yalın bir dil kullanarak aktarmaktır. Öğrencilerin problem durumunu doğru şekilde anlamaları sürecin tümünü etkilediğinden öğretmen her çözüm basamağında güçlü bir iletişimsel rol üstlenir. Çözüm sürecinde öğretmenin üstleneceği bu rol öğrencilerin kendi tercihlerini yapmaları ve kendi karar almaları konusunda onlarda istek uyandırmalıdır (Bingham, 1998). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı uygulanırken öğretmenler sürecin yönlendirme görevini üstlenir. Bu süreçte öğrencilerin problemi kavramaları ve çözüm üretebilmeleri için planlanan etkinliklerin yürütücüsüdür. Problemin probleme ilişkin bilgi ve deneyime olması problemin çözümü için gerekli soruları yöneltebilmesini, öğrencileri doğru kaynaklara yönlendirebilmesini ve çözüm sürecini doğru değerlendirebilmesini kolaylaştırabilir.

Öğretmenin diğer rollerinden biri öğrencilere süreç boyunca sorular yönelmektir. Bir problemin varlığıyla başlayan süreç yeni ve birbirini takip eden, öğrenmeyi destekleyen yeni sorularla ilerletilir. Öğrenme durumlarının ve öğrencilerin düşünme becerilerinin sorgulanması için yöneltilen soruların yanıtları öğrencinin çözüme gidişini kolaylaştıran ipuçlarıdır. Bu nedenle yöneltilen sorular idealize edilmiş bir soru-cevap işleminin dışında öğrenmeyi yapılandıracak sorular olarak seçilmelidir. Öğretmen çocuklara yönelteceği açık uçlu sorularla hem onların eleştirel düşünmelerine fırsat verilmeli hem de onların da meraklarını ortaya koyacakları yeni soruları sormalarını sağlanmalıdır (Tanrıku, 2022). Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermeli ve gereken durumlarda öğrencilerin ilgili bilgi kaynaklarına yönlendirmeleri noktasında rehberlik etmelidir. Fakat öğretmen problem çözme sürecinin doğal ve kusursuz işleyebilmesi için çözüm yollarını sunmamalıdır (Musston, 1968). Öğretmenin sürecin her noktasında yalnızca öğretmeye değil, öğrenmeye olan ilgisi ve isteği yaklaşımın istenilen sonuçlara ulaşması için destekleyici bir koşuldur.

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı öğrenci merkezli doğasıyla gerçekleştirilmesi gereken rollerin öğrencide yoğunlaştığı bir süreci içerir. Problemin içeriğine, niteliklerine, gerektirdiği koşullara göre öğrenci pek çok role bürünür. Çözmesi gereken problemin içine girerek senaryoda kendine bir rol edinir. Probleme dayalı öğrenme, gerçek hayattaki problem çözme için çıraklıktır (Stepien&Gallegher, 1993). Son çocukluk döneminin sonlarına doğru, çocukta problemleri kendi kişisel girişimleriyle çözme yeteneğinin yüksek düzeyde geliştiği görülmektedir (Yavuzer, 1984, s.125, aktaran Doğan, 2007). Yavuzer (1984)'e göre çocuk, problem çözmeye imkân verici fırsatlar sayesinde yeteneklerini keşfeder (Doğan, 2007). Öğrenenler için çok boyutlu bir zihin aktivitesi olan problem çözme sürecinde beynin hem sağ lobu hem de sol lobu kullanılır (Polya, 1957, aktaran Arıcı 2002). Bu birliktelik öğrenciye etkin bir zihin işlemleri ortamı oluşturur.

Torrance (1968) yaratıcılığı problemler için çözüm üretme, tahminde bulunma, hipotezleri kurup sınama olarak tanımlarken, Karataş ve Özcan (2010) yaratıcılığı özgün ürünler oluşturmanın yanında, yeni çözüm yolları sentezlemek olarak tanımlamıştır (Germi, 2020, s.17).Yaratıcı problem çözme sürecinde, analitik düşünceden (beynin sol yarım küresi) duygusal düşünceye (beynin sağ yarım küresi) kesin bir geçiş olur (Lumsdaine, 1995, aktaran Özkök, 2005). Bu geçiş iki temel çemberin güçlü bir zincir oluşturması gibi birbirinin içine geçer. Böylece öğrenci hem problem çözmenin gerektirdiklerini öğrenir hem de bu yol için bilgisini, anlayışını, maharet ve ihtiyaçlarını da ortaya koyacak bir fırsat bulmuş olur (Bingham, 1971, s. 3, aktaran Benzer, 2011). Öğrenciler problem çözme senaryoları sırasında mevcut yeteneklerinin farkına varmaktadır.

Öğrenci sahip olduğu hem iç hem de dış kaynakları nasıl kullandığını keşfeder. (Doğan, 2007). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı birleştirilmiş ve bireysel, esnek ve kullanılabilir bilgi tabanını etkili olarak kullanma becerilerini geliştirir (Kaptan&Korkmaz, 2001). Öğrenciler ekipleriyle birlikte problemi projelendirir ve kendi eğitimleri ve öğrenmeleri için büyük bir sorumluluk üstlenir (Bridges, 1992, s.31). Yöneltilen bir problemi çözebilmek, öğrenciye başka problemleri çözebileceğine dair inanç, özgüven ve içsel (Hmelo-Silver, 2004, aktaran Öztürk, Özel, 2021) motivasyonu sağlayacak itici gücü de içinde barındırır.

Öğrenci problem senaryosunu inceler, ön bilgileri ve deneyimlerini kullanarak kişisel olarak problemi anlamlandırma gayreti gösterir, ait oldukları grupların tüm üyeleriyle araştırma, keşfetme ve yaratıcılık becerilerini paylaşarak etkileşimli zihin ürünleri ortaya koyar, problemin çözüm yollarına ilişkin birden çok yapıyı oluşturur, oluşturduğu yapıları (hipotezler) sınar, sınama sonucunda elde ettiği verilere bağlı olarak artı ve eksileri belirleyip çözümün geliştirilmesi amacıyla analiz yapar, analizlere bağlı olarak araştırma-inceleme süreci yönetir ve problemin olası sonuçlarına ulaşabilmek için bu süreci döngüler halinde tekrar eder. Her yeni deneyim öğrencilerce bir kazanım olarak grubun çözüm planına dâhil edilir. Bu adımlar esnasında öğrenci; problemi saptamak ve derinleştirmek, saptanan probleme ilişkin detaylı incelemeler yapmak, incelemeler doğrultusunda çözüme ilişkin zihinsel bir yapı/iskelet oluşturmak, probleme yönelik gerekli araştırma-inceleme süreçlerini yürütmek, var olan bilgi birikimini araştırma süreçleriyle birleştirmek, elde edilen tüm verileri sentezleyerek çözümler üretmek ve ders sonunda tüm süreci, kendilerini, grup arkadaşlarını ve öğretmenlerini değerlendirmek misyonları üstlenir. Problem çözme sürecinde öğrenci eski bilgileri ve yeni edindiği tüm bilgiler için durmadan sorgulama yapar. Tüm bilgileri karşılaştırır, ihtimalleri hesaplar, seçim yapar (Tavukçu, 2006, s. 7; Benzer, 2011). Bu süreçte öğrenci zamanı, dikkatini, bilgisini, verilerini doğru kullanmayı (Kalaycı, 2001, s. 41, aktaran Aksoy, 2003) ve bağımsız düşünmeyi (Özdemir 2005, s. 27; Benzer, 2011) öğrenir.

Ölçme ve Değerlendirme

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı her basamağında gerçekleştirilen eylemlerin çözüme olan katkısı ve etkisi nedeniyle güçlü ve bütüncül bir değerlendirme sürecini gerektirir. Sürecin hedeflenen noktalara hangi boyutta ulaştığı etkili bir ölçme ve değerlendirmeyeyle belirlenir. Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecine dâhil edilmesi nedeniyle yalnızca sonuç değil süreç odaklı şekilde de gerçekleştirilebilir. Değerlendirme süreç odaklı olmasının yanında çok yönlü bir şekilde bireysel değerlendirme, grup değerlendirilmesi ve öğretmen değerlendirmesini içerebilir.

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımıyla oluşturulan dersin değerlendirilmesi için iki tür değerlendirme yapılması gerektiğini düşünen Yaman (2003)'e göre bunlardan ilki olan standart testler öğrencilerin uygulama esnasındaki durumlarını ortaya koyacaktır. İkincisi olan gözlem ise öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemek için kullanılmaktadır. Bu değerlendirme yöntemlerini seçen öğretmen ev ödevleri ve yaratıcı çalışma ödevlerinin yanında projeler ve raporlar da kullanarak değerlendirme sürecini geliştirebilir.

Problem çözme sürecinin tümünde merkezde yer alan öğrenci ölçme değerlendirme sürecinde de oldukça etkindir. Öğrenci problem çözme sürecindeki deneyimlerini kullanarak kendisini ve arkadaşlarını değerlendirir (Şenocak ve Taşsekenligil, 2005). Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, kendini öğrenme sürecini değerlendirmesiyle pekiştirilir. Değerlendirme sıklığı öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilmesi açısından da oldukça önemlidir. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi üst bilişsel öğrenme becerilerini, grup arkadaşlarını değerlendirmesi ise eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde destekleyecektir. Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımında kullanılacak olan değerlendirme her basamakta ve düzeyde kullanılmalıdır (Saban, 2004). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımında öğrencilerin problem ve çözüm arasında hangi noktada olduklarını kavramak, ilerleyişlerini gözlemlemek, kendilerini ve gruplarını ölçmek için her oturumda değerlendirme yapmaları yaklaşımın daha etkin şekilde uygulanmasını ve amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Akran ve grup değerlendirmelerinin amacına ulaşması öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyi objektif şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır. Doğru sonuçlara ulaşılması için öğretmen değerlendirme sürecini iyi yönetmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin ders dışı ilişkilerini değerlendirme sonuçlarına yansıtmaları (Hsu, 1999) ve puanlandırma eğilimlerindeki değişiklikler (Sluijsmans, Moerkerke, Merrienboer ve Dochy, 2001) doğabilecek sorunların genel nedenleri arasında gösterilebilir.(Aktaran Aktı-Aslan, 2019, s.24).

Öğretmen öğrenme sürecinin somut çıktılarını değerlendirmek amacıyla biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin yanında belgeleyici değerlendirme yöntemleri kullanabilir. Bu sayede problem çözme süreci içerik ve beceri yönüyle değerlendirilebilir. Öğretmen öğrencilerin yalnızca ortaya koydukları ürünleri değil öğrenme sürecinin tümünde ortaya koydukları aktif katılımı değerlendirme süreçlerine dâhil etmelidir.

Tatar (2007)'a göre Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımında değerlendirme yöntemleri süreç merkezli ve ürün merkezli olmak üzere iki başlığa ayrılır. *Süreç merkezli değerlendirme yöntemleri*; öğretmenin ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirme amacıyla yaptıkları sınıflandırmalar, öğrencilerin öz değerlendirmeleri, rahatsız edici olmayan ölçümler (kütüphane

kayıtları, kontrol edilmiş makaleler, öğrenci takip çizelgeleri), sözlü sınavlar, mülakatlar, gözlemler, öğrenci raporları, problemlerle yapılan değerlendirmeler, performans değerlendirmeleridir (görsel, sözlü, işitsel ve yazılı sunumlar, grafikler, gösteriler, matematiksel analizler ve portfolyolar). Portfolyo raporları, yapılandırılmış gridler, posterler, kavram karikatürleri öğrencilerin bilgiyi transfer etmelerini (Erdem, 2005 aktaran Topal Germi, 2020, s.11-12) kolaylaştıracak değerlendirme tekniklerdir. *Ürün merkezli değerlendirme yöntemleri ise;* öğrenci raporları, öğrencilerin yürüttüğü değerlendirmeler, çoktan seçmeli sınavlardır.

Türkçe Eğitimi Uygulamaları ve Probleme Dayalı Öğrenme

Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019), yetiştirilen bireylerden beklenen niteliklerin bilim ve teknolojiye hızlı dönüşüm ve öğrenme yaklaşımlarındaki gelişmeler neticesinde değiştiğini vurgulamaktadır. Bu rollerden en önemlilerinden birinin '*problem çözebilmek*' olduğu ifade edilmiştir. Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 4-5) 'nın Yetkinlikler başlığı altında yer alan ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) bünyesindeki sekiz anahtar yetkinliğinin üçüncüsü olan '*Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler*' in tanımında yer alan '*Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır.*' ifadesi Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımını desteklemektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları (MEB, 2019, s. 8) arasında yer alan '*bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi*', '*basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi*', '*okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması*' maddeleri problem çözme sürecinin önemli adımlarını içerisinde barındırmaktadır.

Öğretim Programı'nın Öğrenme Öğretme Yaklaşımı (MEB, 2019, s. 8-9) başlığı altında işlenen öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının teşviki konulu paragrafta yer alan '*Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir.*' cümlesi içerisinde yer alan öncüller Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı sürecinin öncülleriyle uyusmaktadır.

Eğitim, yapısı gereği çok faktörlü bir süreci ve çoklu bir donanımı bünyesinde barındırır. Eğitim içerisindeki türlü değişkenlerin varlığı, kontrol edilemez farklılıkların ortaya çıkması, vb. nedenlerle bu yapının senkronizasyonu daima istenilen şekilde ilerlemez. Bingham (1971: 1-2)'a göre olağan akışındaki bir sınıfta kişilerarası ilişkiler; kavram, duygu ve eylemleri anlamak;

ilişkileri görmek; maharetleri öğrenmek ve uygulamak kaynaklı ya da kuramsal, ahlaki ve ifade gücü kaynaklı olabilecek farklı yapı ve formda problemler ortaya çıkar (Aktaran, Benzer,2011). Türkçe dersi hayatın birden fazla yönünü içerisinde barındırması nedeniyle pek çok alandaki problem durumlarının tartışılabilmesi ve özgün çözüm yollarının üretilebilmesi için uygun koşullara sahiptir.

Lev Vygotsky ve diğer sosyal yapılandırmacılara göre dil ve kültürün öğrenmedeki işlevleri yadsınamaz boyuttadır (Can, 2021, s.7). Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının Türkçe dersine dâhil edilmesiyle öğrenciler problem durumunu kendi zihinleri, iletişim becerileri, yaratıcıkları vb. ile tanıştıracak, kendi öğrenmesinin derinliklerine inip çözüm yolları için incelemeler yürütecek ve pek çok yeni keşifle karşılaşp, deneyimler kazanacaktır. Bu süreç öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi ve kalıcı öğrenme sağlayabilmesi için de oldukça önemlidir. Böylece öğrenme ezbercilik rotasından çıkacak, öğrencilerin ders konularını kendi metotlarıyla öğrenebilecekleri bir sisteme evrilecektir. (Savaş, 2015).

Bir problemin keşfinin dahi büyük bir farkındalık ve gözlem gerektirdiği düşünüldüğünde öğrencinin problem üzerine düşünmesi ve çözüme giden yolları deneyimlemesi ona katkı sağlayacak beceriler kazandırır. Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı öğrenciye grupla çalışma bilincinin gelişimi için önemli fırsatlar sunar. Çocuğun bilgi birikimini, araştırmalarını, zihin dünyalarını aktarabileceği özgür, eleştirel ve yaratıcı ortamların (Savaş, 2015) oluşturulmasıyla öğrenci Türkçe dersleri için oldukça önemli olan iletişimsel becerilerini güçlendirir. Bununla birlikte öğrenci her problem çözme basamağında Türkçe dersinin dört temel becerisini etkin olarak kullanır. Problem çözme sürecinde öğrenciler problem durumunu kavrama, bilgi edinme yollarını kullanma, araştırma ve incelemeler yürütme esnasında anlama becerilerini; bilgi, deneyim ve yaratıcılığını grup arkadaşlarıyla paylaştığı ve çözüme aktardığı, çözümü sunduğu ve raporladığı safhalarda ise anlatma becerilerini kullanır ve geliştirir.

Türkçe Eğitimi Uygulamalarında Web 2.0 Tasarım Araçları ve Make Belief Comix

Eğitim insanlığın içinden geçtiği süreçlerden doğrudan etkilenecek şekilde yaşamın içinde bir olgudur. Bu sebeple eğitim uygulamaları gelişen ve dönüşen dünyanın koşullarına evrilir. Modern dünyanın teknoloji ağıyla sarılı yapısı, bu yapının içine doğan nesillerin eğitiminin dijitalleşmesi sürecini beraberinde getirmiştir. Bilgi teknolojilerindeki dönüşüm, eğitim hakkında düşünme şeklimizi değiştirmiştir (Halverson & Shapiro, 2012, aktaran, Karadağ, Garip, 2021). Bu değişim eğitimin araçları hakkında da büyük bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Web 2.0 tasarım araçları öğretimi zenginleştiren ve niteliğini artıran bu araçlardan sık kullanılan örneklerinden biridir. Web 2.0 tasarım araçları, iletişimi kolaylaştırmakla birlikte gruplarla birlikte

çalışabilmeyi, bilgiyi paylaşabilmeyi ve işbirliğini geliştirmek için oluşturulmuş ikinci nesil web hizmetlerdir (Faboya & Adamu, 2017). Derslere dahil edilen Web 2.0 tasarım araçları eğitime motivasyon ve verimlilik katar (Byrne, 2009, aktaran, Elmas&Geban, 2012), öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı hale getirilmesine olanak kılar ve fırsat eşitliği sağlayarak eğitime üst düzey katkı sağlar (Batıbay, 2019). Öğrencilerin teknolojiyle çevrili bu çağda donanımlı ve başarılı şekilde yetiştirilebilmesi doğru ve etkili bir teknoloji kullanımına bağlıdır. Bu da öğretim ortamlarında teknolojik ekipmanların kullanımını gerektirmektedir (Eyüp, 2022).

Yaşanan teknolojik gelişmeler, salgın hastalıklar ve uzaktan öğretimin de etkisiyle öğrencilerin kendi öğrenim ortamlarını oluşturmaları ve öğretmenlerin sanal ders ortamlarında öğretimi gerçekleştirmeleriyle bilgisayarlar, tabletler, telefonlar, web uygulamaları, etkileşimli ortamlar dil öğretiminde de önemli unsurları haline gelmişlerdir (Sağlık ve Yıldız,2021). Oluşturulan farklı öğrenme platformları, dil öğretiminin çevrim içi ortamlara taşınmasında etkin rol oynamıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Web 2.0 tasarım araçları sahip olduğu geniş niteliklerle her dersin içeriğine uyarlanarak kullanılabilir. Web 2.0 uygulamalarından dil gelişimini konu alan çalışmaların çoğunlukla öğrenme ortamlarının farklılaştırdığı, zenginleştirdiği ve eğlenceli hâle getirdiği görüşü bulunmaktadır (Wang ve Vasquez,2012). Türkçe dersi Web 2.0 tasarım araçlarının kullanımı için teknolojiye ve yaratıcılığa açık bir içeriğe sahiptir. Türkçe derslerine bütünleştirilecek Web 2.0 tasarım araçları dil becerilerinin her birinin gelişimi için kullanılabilir. Dil öğrenme süreci içerisinde öğrenciler öğrenme ortamına ne kadar çok duyu organıyla ve aktif şekilde katılırsa dil öğretimi de o oranda başarı ve kalıcı öğrenme sağlanacaktır (Kırkılıç vd., 2022). Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirebilmesi, dil bilgisi kalıplarını edinimleri, temalara uygun çalışmaları gerçekleştirebilmeleri ve kazanımları edinebilmeleri için yapılacak pekiştirme çalışmaları bu araçların kullanımıyla zenginleştirilebilir. Pekiştirme çalışmaları sayesinde öğrenmenin kalıcılığı sağlanabilmektedir (Özgün Koca, Yaman & Şen, 2005). Dil öğretim sürecinin her aşamasında Web 2.0 teknolojisinden faydalanabilir. Kullanılan uygulamalar ile açık uçlu sorular, kelime testleri, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları vb. ölçme yöntemleri ile dil öğrenme süreci şekillendirilebilir (Kırkılıç vd., 2022). Bununla birlikte zihin haritaları, pano, poster, karikatür, test, bulmaca, blog oluşturma; kitap ve hikâye yazma, sunum, animasyon, not alma, bilgi afişi, infografik uygulamaları; fotoğraf, film ve video düzenleme ve tasarım uygulamaları; uzaktan eğitim ve sanal sınıf ile sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına (Çelik, 2020) yönelik Web 2.0 tasarım araçları Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılabilir niteliktedir.

Öğrenme ortamlarını zenginleştiren, öğrenciye motivasyon sağlayan ve öğrenmeyi etkin hale getiren görsel araçlardan biri olan kavram karikatürleri dersin içeriğini görsellerle desteklemek, tartışma alanı oluşturmak, öğrencilerin merak, ilgi ve dikkatini konuda toplamak, bilimsel düşünceler üretmek ve duygu ve düşüncenin aktarımı için zemin oluşturmak için tasarlanan çizimler olarak tanımlanmıştır (Long&Marson, 2003; Morris, vd., 2007; aktaran Demirel, 2013). İlk kez 1991 tarihinde Keogh ve Naylor tarafından tasarlanan kavram karikatürleri (Terzioğlu, 2019) ile ilgili ilk çalışmayı yapan Kabapınar (2005), kavram karikatürlerinin öğrencilerin bilişsel planlamalarına destek olan bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Aktaran, Demirel, 2013). Make Belief Comix, öğrencilerin ve öğretmenlerin karikatür oluşturabilecekleri ve yazma ürünlerini görsel şablonlarla destekleyebilecekleri bir web 2.0 tasarım aracıdır. Temelinde yazma becerisi için kullanılabilir görsel ve yazımsal niteliklere sahip Make Belief Comix, ders içeriğine bağlı olarak tüm dil becerilerinin etkinliklerinin materyali olarak da kullanılabilir. Okuma ve yazma becerilerinin etkin olarak kullanılabilmesi için karikatür uygulamaları Türkçe dersi için yapılandırılmış Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı için oldukça uygun araçlardır.

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı sürecinde öğrencilerin problem çözme aşamaları yaklaşım için oldukça önemlidir. Bu aşamalar gerçekleştirilirken öğrencinin yaratıcılığını ortaya koyabileceği ve sahip olduğu bilgiyi aktarabileceği alternatif ders araçları kullanmak uygulamanın ilerleyişini olumlu yönde destekleyeceği söylenebilir. Zira kullanılacak görsel araçlar, teknolojik ekipmanlar vb. sayesinde öğrenci seçtiği çözüm yolunu daha etkin şekilde ortaya koyabilir. Aynı zamanda Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının uygulanacağı ortaokul öğrencilerinin yaş grupları göz önünde bulundurulduğunda alternatif ders araçlarının kullanılmasının uygulamanın olası zorluklarını ortadan kaldırabileceği ve ilgi çekiciliğini artırabileceği söylenebilir. Karikatürler problem senaryolarının daha iyi anlaşılması ve problemin çözümüne ilişkin fikirlerin çok yönlü ifade edilebilmesi için özgün bir alan oluşturur. Yazma öncesinde öğrencilerin yazılarını oluşturmakta faydalanacakları görsel kaynaklar olarak kullanılabilmesinin yanında yazma sırasında görsellerin yazıya dönüştürülmesi, karikatür boşluklarının doldurulması şeklinde de kullanılabilir. Hem senaryonun ve problem durumunun daha ilgi çekici sunulması ve daha kolay anlaşılabilmesi için hem de çözüme ilişkin fikirlerin daha özgün ve yaratıcı ifade edilebilmesi için kullanılan karikatürlerinin öğrenciyi problemi çözmeye yönelik motive edeceği ve probleme ilişkin çözüm yollarının çeşitliliğini artıracığı söylenebilir. Görselliğin desteği ile senaryo daha dikkat çekici hale geldiği gibi senaryo içine gizlenmiş problemin hayatın içinden seçilmiş olduğu algısının öğrenciye daha kolay aktarılmasını sağlayabilir. Diyalog ve canlandırmalarla uygulama

tamamlayıcı ve destekleyici şekilde derinleştirilebilir. Bu sayede öğrenci senaryoyu okurken karikatürde yer alan olayın ya da durumun kendi hayatındaki izdüşümü üzerine düşünür ve çözüm yollarına daha kolay odaklanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ile ilgili hem ulusal hem de uluslararası alan yazında eğitim alanının farklı disiplinlerine, öğretim kademelerine, sınıf düzeylerine, konu alanlarına ve öğrenme ürünlerine yönelik araştırmaların yapıldığı bilinmektedir (Alacapınar ve Ok, 2020; Ayaz, 2015; Dağyar, 2014; Gijbels, Dochy, Van den Bossche ve Segers, 2005, aktaran Öztürk, Özel, 2021).

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı derslerde öğrencilerin akademik başarılarına(Tunç, 2015; Savaş, 2018; Öztürk, 2019), tutumlarına (Savaş, 2013; Ayaz, 2015), problem çözme becerilerine (Usta, 2013; Yıldırım, 2017; Aktı Aslan, 2019; Tatlısu, 2020) girişimcilik düzeyine (Bayram, 2021), yaratıcılıklarına (Kar, 2010; Çoban, 2014), çevre okuryazarlığı ve öz düzenleme becerilerine (Boncukçu, 2020), kavramsal anlama becerilerine (Olça, 2015; Küçük, 2017) üstbilişsel farkındalıklarına (Kuvaç, 2014), öğrenme ürünlerine (Tavukcu, 2006; Özgen, 2007; Altunçekiç, 2010), kalıcılığa (Karaalioglu, 2016; Aysu, 2019; Menten, 2019), motivasyonlarına (Topal Germi, 2020; Kök, 2020; Tekin, 2019), bilgi işlemsel düşünme becerisine (Saygılı Yıldırım, 2020; Turan, 2019)bilimsel süreç becerilerine (Serin, 2009; Çelik, 2013; Demirel, 2014) yönelik etkisinin incelendiği çalışmaların varlığı saptanmıştır.

Bununla birlikte bu çalışmaya paralel nitelikte Web 2.0 araçları ve Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının birlikte incelendiği (Nerse, 2021), multimedya destekli Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının ortaya konduğu (Divarcı, 2016) ve Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının kavram karikatürüyle desteklendiği (Erim, 2019) çalışmalar mevcuttur. Alan yazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının Türkçe dersine ilişkin hazırlanmış örnek uygulamaların (Arslan, Akçay, 2011; Benzer, 2011) yer aldığı gözlenmiştir.

Köklerini bilimin doğasından alan, eğitim ve öğretimin pek çok alanında kullanılmış ve etkin sonuçlar elde edilmiş olan Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının, eğitimi dijital boyuta aktaran, geliştiren ve zenginleştiren Web 2.0 tasarım araçları ile birlikte Türkçe derslerinde kullanımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, üst düzey düşünme becerilerini, sosyal öğrenme becerilerini, dil becerilerini, Türkçe dersine yönelik akademik başarı, tutum ve motivasyonu artıracığı düşünülmektedir. Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ve Web 2.0 tasarım

araçlarının Türkçe derslerinde uygulanışına yönelik bilgilerin yanında öğretmenler için örnek olarak sunulan ders planı ekler bölümünde yer almaktadır.

EK-1

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Web 2.0 Tasarım Araçları Kullanılarak Hazırlanan Örnek Türkçe Ders Planı

Ders:Türkçe

Sınıf:7

Yaklaşık Süre: 4 ders saati

Temel Beceriler: Okuma ve Yazma

Kazanımlar:

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.

T.7.4.11. Kısa metinler yazar.

T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

Süreç

(Ders süreci Kneeland(1999)'in problem çözme stratejisi basamaklarına uygun yapılandırılmıştır.)

Problemin Anlaşılması Aşaması

Öğretmen tarafından Make Belief Comix ile hazırlanmış okuma metni öğrencilere okunur. Bu sayede öğretmen problem durumunu öğrencilere yazılı olarak sunmuş olur. Öğrenciler 'Su, Su, Su! İşte hepsi bu!' metnini okurlar. Metnin sonunda yer alan soruya ilişkin öğrencilerin cevapları üzerine tartışılır. Öğretmen hazırlayacağı görseller, videolar vb. destekleyicilerle problemin anlaşılmasını kolaylaştırmalıdır. Öğrenciler zihinlerinde oluşan problem durumunu pekiştirir ve sorunun ne olduğuna dair düşünmeye başlar

Gerekli Bilgilerin Toplanması Aşaması

Problem üzerine düşünen öğrenciler probleme dair zihinlerinde halihazırda var olan fikirleri ortaya koyar. Öğretmen öğrencileri gruplara ayırarak probleme ilişkin araştırma yapmaları

konusunda yönlendirir. Bilgi kaynakları konusunda rehberlik eder. Öğrenciler edindikleri bilgileri afiş halinde hazırlar ve sunar. Bu sayede öğrenciler her grubun sunumuyla probleme ilişkin yeni bilgiler edinirler.

Problemin Özüne İnilmesi Aşaması

Araştırmaların sonucunda öğrenciler balık kılçığı yöntemiyle problem durumunu ve yardımcı problem durumlarını yazılı şekilde ortaya koyarlar. Bu, öğrencilerin soruna birden çok açıdan bakmalarına ve en kapsayıcı şekilde problemi irdelemelerini sağlar. Bu aşama, öğrencilerin hem bireysel hem de grupla özdeşik düşündüğü, problem durumunu zihninde yeniden yapılandırıldığı ve yazılı çizili ifade edildiği üretim atölyeleridir.

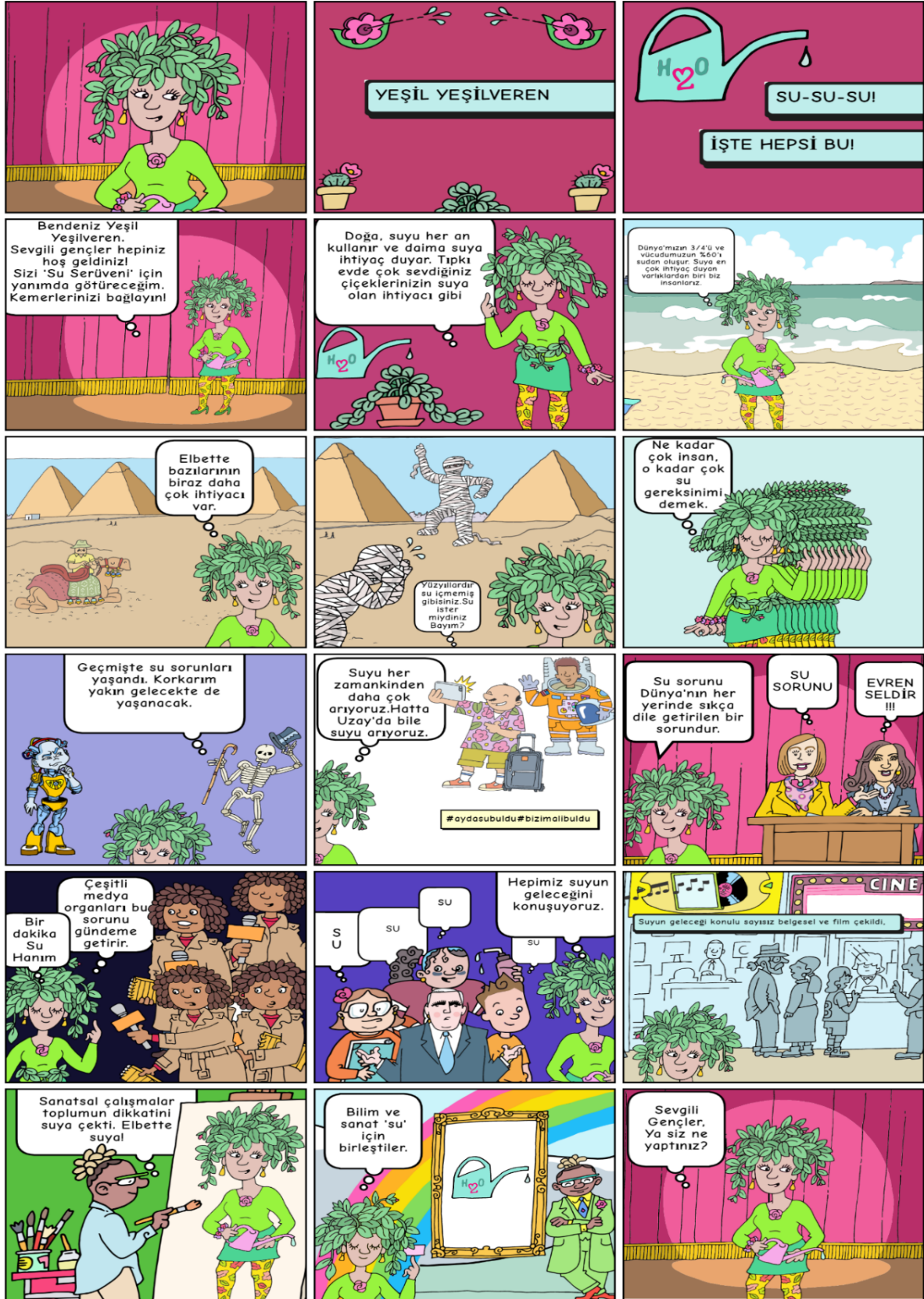
Çözüm Yollarının Ortaya Konması Aşaması

Bu aşamada öğrenciler uygulamanın başından bu yana edindikleri bilgiler ışığında problemin çözümüne ilişkin üretim aşamasına geçerler. Bu aşamada fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, özgün projelerin temellendirildiği beyin fırtınası tekniği kullanılır. Bu noktada öğrencilerin ortaya koydukları çözüm fikirlerinin kalıcılığının sağlanması ve sergilenmesi amacıyla Make Belief Comix kullanılır. Öğrenciler çözüm yollarını görsellerle destekleyerek yazılı şekilde hazırlar. Sorunun çözümüne ilişkin fikirlere bir yapının kazandırıldığı ve çözümün formülize edildiği bu aşamada çözüme dair argümanlar tartışılır. Tasarımlar ve planlar derinleştirilir. Öğrencilerin su sorunu için ürettikleri çözümler, projeler gün yüzüne çıkmaya başlar. Bu üretim öncelikle bireysel gerçekleştirilir. Bu aşamada dilerse iş bölümü yapılabilir. Her bir üye araştırılacak ve geliştirilecek bir alanda uzmanlaşır.

En İyi Çözüm Yolunun Seçilmesi & Problemin Çözümü

Bu aşamada öğrenciler kendi çözüm yollarını sunar ve diğer grupların problem çözüm önerilerini kritik ederler. Öğretmen grupların problem çözme süreçlerini bütüncül olarak değerlendirir. Bu değerlendirme için öğrencilerden sürecin başından sonuna dek edindikleri bilgi ve deneyimleri aktaracakları bir değerlendirme raporu yazmaları istenir.

Make Belief Comix İle Oluşturulmuş Senaryo Metni



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Kaynakça

- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 83-98.
- Akti-Aslan, S. (2019). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarı, problem çözme becerisi ve motivasyonlarına etkisi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Altunçekiç, A. (2010). *Web destekli probleme dayalı öğrenme ortamlarının bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi: Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi örneği* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alus, M. (2013). *Probleme dayalı öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arslan, A. & Akçay, A. (2011). Türkçe dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36, 21-27.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Ayaz, N. (2015). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilimleri derslerindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Aysu, G. (2019). *Probleme dayalı öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem Based Learning An Approach to Medical Education*. Springer Publishing Company; 1st edition (March 15, 1980).
- Barrows, H. S. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for teaching and learning*, 68.
- Bayrak, R. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile katılar konusunun öğretimi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bayram, H. (2021). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik düzeyine etkisi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Baysal, N. & Duman, M. & Arkan, K. & Hastürk, E. (2012). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (4), 78-90.
-

Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 1 (1), 39-55.

Benzer, A. (2011). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile Türkçe ders planının hazırlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268-287.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Boncukçu, G. (2020). *Sürdürülebilir kalkınma konusunda probleme dayalı öğrenme modelinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, problem çözme ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Bridges, E. M. (1992). Problem Based Learning for Administrators. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*.

Can, G. (2021). *Probleme dayalı öğrenme süreçlerinde beden eğitimi öğretmenin kolaylaştırıcı roldeki eylemlerinin keşfedilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Cantürk Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.

Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çınar, D. & İlik, A. (2013). İlköğretim fen eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3 (2), 21-34.

Çoban, B. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına ve transfer becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demirel, M. & Arslan Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.

Demirel, O. E. (2014). *Probleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Demirel, R. (2013). *Kavram karikatürleriyle desteklenen fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal anlamalarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Dewey, (?). *How we think?*. D.C. Healt& Co Publishers

Divarcı, Ö. M. (2016). *Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi: basınç konusu* [Yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U. Ü Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 155-187.

Duran, M. & Özdemir F. & Kaplan, A. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bir araştırma: olasılık konularının öğretimi örneği. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 2(6), 250-284.

Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 tasarım araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), s.243-254.

Erim, H. B. (2019). *6. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde "İslam'ın sakınılmasını istediği bazı davranışlar" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ersoy, E. & Başer, N. (2010). Probleme dayalı öğrenme sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 5 (4), 336-358.

Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.

İnel, D. & Balım, A.G. (2011). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 169-188.

Kalaycı, N. (2006). Öğretim yöntemi olarak kullanılan problem çözme adımları, ilgili etkinlikleri ve değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31, (139), 56-59.

Kandemir, M.A. & Çelik, Y. (2021). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma sürecinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 200-217.

Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.

Karaalioglu, A. (2016). *7. sınıf oran ve orantı konusunun probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenci başarı ve kalıcılığın etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Karadedeli, İ. (2018). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Karakuş, U. (2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 7, (2), 163-176.

Kılınç, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.

Kneeland, S. (1999). *Effective problem solving: How to understand the process and practice it successfully*. How to Books.

Koçakoğlu, M. (2010). *Probleme Dayalı Öğrenme: Yapılandırmacılığın özü*. Milli Eğitim, 188.

Kök, F. Z. (2020). *Probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerisi ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Kuvaç, M. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilinci ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Küçük, Ş. (2017). *3 boyutlu sanal öğrenme ortamında probleme dayalı öğrenmenin, kavramsal anlama ve problem çözmeye dayalı öğrenme performansı üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Menten, G. (2019). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının onuncu sınıflarda geometriye ilişkin akademik başarı, kalıcılık, tutum ve motivasyona etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Mete, F. & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.

Mosston, M. (1968). Problem solving- A problem for physical education. Paper presented at the Annual Meeting of New York City Association of Physical Education Teachers. <https://vibdoc.com/mosston-1968-problem-solving.html>

Nerse, B. N. (2021). *Online eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, üstbilişsel farkındalıklarına, teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine ve dijital okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Olça, M. (2015). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin analitik düşünme becerileri, kavramsal anlamaları ve fene yönelik tutumları üzerine etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Olça, M. (2015). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin analitik düşünme becerileri, kavramsal anlamaları ve fene yönelik tutumları üzerine etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özgen, K. (2007). *Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

Özgül, B. (2021). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği: bir meta-analiz çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.

Öztürk, Z. D. (2019). *Fen bilimleri dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Öztürk, Z.D.& Özel, M. (2021). Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 1-31.

Saban, A. (2004). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Savaş, S. (2018). Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenci akademik başarısına etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 10 (3), 109-125.

Savaş, S. (2013). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Saygılı Yıldırım, T. (2020). *Robotik kodlama öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının başarı, pozitif duygu ve bilgi işlemsel düşünmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.

Serin, G. (2009). *Probleme dayalı öğrenme öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerin fen başarısına, fene karşı tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Sezer, N. (2013). *İstatistiğin temel kavramlarının probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğretimi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Stepien, W.& Gallegher, S. (1993). *Problem-based learning: As authentic as it gets. Educational Leadership*, 50 (7).

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.

Şenocak, E., ve Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 359-366.

Tanrikulu, D. D. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde karikatür destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin problem çözme alguları, derse yönelik tutumlar ve erişim düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tatlısu, M. (2020). *Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilköğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Tavukcu, K. (2006). *Fen bilgisi dersinde Probleme Dayalı Öğrenme ürünlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

Tekin, A. D. (2019). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve motivasyonları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Terzioğlu, F. (2019). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş fen öğretiminin etkinliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Tetik, A. T. (2013). *Sosyal bilimler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

The Future of Jobs Report (2020). World Economic Forum.

Topal-Germi, N. (2020). *Probleme dayalı öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin maddenin değişimi ünitesinde başarılarına, yaratıcı düşünme becerilerine, kavram algılama düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi* [Doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Tunç, T. (2015). *Analitik Kimya dersi "Elektrokimya" konusunda probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Turan, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geliştirdiği oyun ve robot projelerinde probleme dayalı öğrenmenin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Türnüklü, E. B., Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, (3), 107-123.

Usta, N. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, matematik özyeterliliğine ve problem çözme becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 373-378.

Yaman, S. (2003). *Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, C. (2017). *Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme ile problem çözme becerilerine ve kavramsal anlamalarına etkisi* [Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Hafızada Tutma Tekniği ile İlgili Konuşma Etkinlikleri

Kader Yeniçeri Tuna¹

Fulya Topçuoğlu Ünal²

Özet

Bu araştırmada hafızada tutma tekniğinin etkinliklerle zenginleştirilmeye çalışılması ve konuşma becerisine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan yöntem ve tekniklerden biri de hafızada tutma tekniğidir. Hafızada tutma tekniği belli kodlarla, oluşturulan metni sıralamaya koymak şeklinde açıklanmaktadır. Hafızada tutma tekniği konuşma becerisinin zihinsel süreçlerini geliştirmeye yönelik bir tekniktir. Üst düzey düşünce becerilerinin içerisinde yer alan yorumlama, sınıflandırma, ilişkilendirme, sorgulama yöntemleri bilginin zihinde düzenli depolanmasını sağlar. Böylece konuşurken bireylerin bilgilerini zihne getirmelerini ve ifade etmelerini kolaylaştırır. Bundan dolayı hafızada tutma tekniğinin kullanılması konuşma becerisinin daha etkili ve verimli olmasına yardımcı olacaktır. Hafızada tutma tekniği öğrencilerin daha fazla detayı hatırlamasına yardımcı olarak sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ve daha iyi konuşmacı olmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca Hafızada tutma teknikleri, kelime bilgisini artırarak konuşma için gerekli bilgilerin hızlıca hatırlanmasına daha önce öğrenilen bilgilerin hafızaya geri çağrılıp karmaşık konuların ele alınması için fayda sağlayacaktır. Hafızada tutma tekniklerini etkili bir şekilde kullanmak için uygulamalı olarak kullanılması önemlidir. Bu çalışmada tasarım tabanlı araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma nesnesini hafızada tutma tekniği etkinlikleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamada doküman inceleme, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak ise hafızada tutma tekniği ile ilgili konuşma etkinliklerinde kullanılabilecek tavsiye niteliğinde etkinliklere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hafızada tutma tekniği, konuşma, konuşma becerisi, teknik

Speaking Activities Related to Memory Retention Technique

Abstract

In this research, it is aimed to try to enrich the memory retention technique with activities and to contribute to speaking skills. One of the methods and techniques used to improve speaking skills is the memory retention technique. The memory retention technique is explained as putting the created text in order with certain codes. Memory retention technique is a technique aimed at improving the mental processes of speaking skills. Interpretation, classification, association and

¹ Doktora Öğrencisi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü kader.1829@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-7604-8578>

² Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisansüstü Eğitim Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü fulyatopcuoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3981-9841>

questioning methods, which are among the high-level thinking skills, ensure that information is stored regularly in the mind. Thus, it will make it easier for individuals to remember and express their knowledge while speaking. Therefore, using the memory retention technique will help speaking skills become more effective and efficient. Qualitative research design was used in this study. The technique of keeping the object of study in memory consists of activities. The memory retention technique will contribute to students remembering more details, thereby enhancing their oral communication skills and making them better speakers. Furthermore, memory retention techniques will enhance vocabulary, facilitating the rapid recall of essential information for speaking and benefiting the retrieval of previously learned knowledge and addressing complex subjects. Practical application is essential for effectively utilizing memory retention techniques. In the study, a design-based research model has been employed. The study object of the research consists of memorization technique activities. In the research, document analysis was used in data collection and content analysis was used in data analysis. As a result, recommended activities that can be used in speaking activities related to the memory retention technique are included.

Keywords: Memory retention technique, speaking skill, speech, technique

Giriş

İnsanların sosyal bir varlık olmasına ve diğer insanlarla iletişim kurmasına yardımcı olan dil, insanı diğer canlı varlıklardan ayıran en temel özelliğdir. İnsan, çevresinden aldığı sözel veya görsel uyarıları birtakım zihinsel süreçler neticesinde anlar; onları yeri ve zamanı gelince diğer insanlarla paylaşma ihtiyacı duyarak çevresine anlatır. İnsanın çevresindeki uyarıcıları algılayıp işlediği anlama becerileri okuma ve dinleme; diğer insanlarla paylaşmak için kullandığı anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011, s.201). Bu dört beceri arasında konuşma ve dinleme en çok kullanılan iki beceri alanıdır. İnsan ömrü boyunca okuyup yazmadan hayatını devam ettirebilir ancak konuşma ve dinleme eylemlerini yapmadan yaşantısına devam etmesi mümkün değildir. Bu sebeple Türkçe eğitiminde konuşma ve dinleme eğitimi üzerinde daha fazla durulması ve bu becerilerin gelişmesi için çaba sarf edilmesi doğru olacaktır (Topçuoğlu, 2011, s. 150).

Çaba sarf edilmesi gereken bu iki beceriden biri olan konuşma becerisinin önemi programda yer alan genel amaçlar bölümünde şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2019, s.8):

1. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları.

Programda (MEB, 2019, s.6), “konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve

rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmelerinin” amaçlandığı ifade edilmektedir. Konuşma becerisine yönelik olarak programda yer alan amaçlara ulaşmak için öğretmenlerin kullanabileceği çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmektedir. Bu yöntem ve teknikler arasında, konuşma becerisini geliştirmenin bir yolu da konuşma ile bellek arasında kurulan ilişkidir. Bu bağlamda hafızada tutma tekniğinin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Hafıza kapasitesinin daha etkili bir şekilde kullanılması için son zamanlarda hafıza geliştirme stratejilerine olan ilginin arttığı gözlenmektedir. Hafızayı geliştirmenin temel amaçlarından biri, istenilen bilginin beyne daha etkili bir şekilde yerleştirebilme alışkanlığının kazandırılmasıdır. Bu da gerekli bilgileri önem sırasına göre dizmekle sağlanmaktadır. Gereklilik sırası belirlendikten sonra, bu bilgilerin gruplandırılması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi için eğitim yapılması gerekmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011, s.201).

Dil, bilgi, kültür, depolama ve aktarım özelliklerini barındıran kavramlardır bu nedenle bu özelliklerin hafızaya dayandığı söylenebilir. Ayrıca bu kavramlar yazılı ve görsel materyallerle saklanabilir ancak konuşma becerisi diğer kavramlardan ayrılarak yalnızca hafızaya dayalı bir yetenek olarak kabul edilmektedir çünkü akıcı ve etkili konuşmanın temelinde beyindeki bilgilerin düzenli bir şekilde ifade edilmesi yatmaktadır. İyi bir konuşmacı, bilgileri düzenli bir şekilde hafızasında muhafaza etmeli ve bu bilgileri gerektiğinde yerinde ve zamanında etkili bir şekilde kullanabilmelidir. (Yalçın, 2002, s.100).

Konuşma yeteneği, temel olarak beyinde düzenlenmiş bilgilerin fiziksel organlar yoluyla dile getirilmesini ifade eder. Başka bir deyişle, konuşma düşüncelerin sözel olarak ifadesidir. Dolayısıyla iletişim kurulacak bilgilerin hafızada sistematik bir şekilde yerleşik olması ve gerektiğinde kullanılmaya hazır olması önemlidir. Bilginin hafızaya sağlıklı yerleştirilmesi hafızanın eğitilmesi ile mümkün olabilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011, s.80). Hafızanın eğitilmesi ve bu sayede konuşma becerisinin etkili olması için hafızada tutma tekniği şu şekilde açıklanmaktadır: “Hafızada tutma tekniğinde amaç, konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun biçimde yapılmasını sağlamaktır.” Bu tekniğin uygulama aşamasında, konuşma içeriği düşünce akışına göre düzenlenir. Konuşmadaki cümleler, düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve ortaya çıkan sözlük listeleri kâğıda yazılır. Hayal gücü, abartma, mizah, benzetme vb. den faydalanarak seçilen sözcüklerle küçük bir öykü oluşturulur (MEB, 2006, s.65). Yukarıda sıralanan bu işlemler incelendiğinde, hafızada tutma tekniğinin ezberlemeye ve anlatmaya dayalı bir eylem olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Anlatmaya ve ezberlemeye dayalı olan hafızada

tutma tekniği bellek destekleyici ipuçları ile kullanıldığında öğrenilen bilgilerin daha derinlemesine anlaşılmasına ve hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca yeni bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek belleğin güçlenmesine katkı sağlamaktadır ve öğrenilen bilgileri mevcut bilgi tabanınıza uyum içinde yerleşmesini sağlamaktadır. Bellek destekleyici ipuçları Senemoğlu (2007, s.14) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Loci/ Mekân/ Yerleşim/ Hafıza Sarayı Tekniği, hafızaya yerleştirilecek bilgiler için zihinde hayali mekân oluşturulmasına dayanır. Bu teknik uygulanırken, bir yapı ya da organizasyon planı öğrenilir. Gerekli bilgi veya malzeme (bir konuşma metni, bir liste vb.) parçalara ayrılır ve her bölüm, zihinsel bir görsel oluşturmak amacıyla yapıya yerleştirilir (Ün, 1986, s.14).
- Zincirleme/Link/Bağlanma Tekniği, öğrenilecek bilgilerin belli bir sıra ile hatırlanması gereken durumlarda kullanılan tekniktir. Bağlama tekniği, zincir sistemi olarak da bilinmektedir ve iki adımdan oluşmaktadır: İlk adımda, öğrenmek istediğiniz her madde için görsel bir imge yaratılmaktadır. İkinci adımda, her madde ile bir sonraki öge arasında görsel bağlantılar kurulmaktadır (Er, 2006, s.16). Bu teknikte hedef kelimeler bir kurgu içinde art arda kullanılır. Hatırlanması gereken her bilgi sistematik şekilde bir diğeri ile ilişkilendirilerek öykü oluşturulur (Oflaz, 2017, s.16).
- Askı/Kanca/Çivileme/Peg System Kelime Tekniği, numaralandırılmış ve sıralanmış bilgilerin ezberlenmesi ve hatırlanmasında oldukça etkili bir tekniktir. Bu tekniğin amacı, ezberlenmesi gereken sıralanmış bilgiler ile nesnelere arasında ilişki kurarak, bu nesnelere hareketle bilgilerin hatırlanması sağlamaktadır. Hatırlanması istenen bilgilerin sayılara benzetilmesi de hatırlama sürecini hızlandıracak yöntemlerden biridir (Oflaz, 2015, s.18).
- Anahtar Kelime/Keyword Tekniği, bir kelime veya kavramı somutlaştırarak kelimelerin ses benzerliğinden yararlanarak zihinden tutmayı sağlayan bir bellek destekleyici tekniktir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007, s.24).

Araştırmada konuşma etkinlikleri oluşturulurken hafızada tutma tekniğinin verimliliğini artırmak için bellek destekleyici ipuçlarından yararlanılmaya çalışılmıştır. Oluşturulan etkinliklerde kullanılan bellek destekleyici ipuçları şunlardır: Loci/Mekân/Yerleşim/Hafıza Sarayı Tekniği, Zincirleme/Link/ Bağlanma Tekniği, Askı/Kanca/ Çivileme/Peg System Kelime Tekniği ve Anahtar Kelime/ Keyword Tekniği. Bu ipuçlarının kullanıldığı etkinlikler sayesinde öğrencilerin hafızalarını etkili kullanarak konuşmalarında olayları ve bilgileri sıraya koyarak

anlatması, konuşmalarında sebep sonuç ilişkisi kurması, bilginin sistematik şekilde hatırlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışma öğretmenlere ve diğer eğitimcilere hafızada tutma tekniği ile kullanılarak oluşturulan etkinliklerinin nasıl kullanacakları dair yol gösterici olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Tasarım tabanlı araştırma modelinin başlıca amacı doğal koşullardaki öğretme-öğrenmeyi etkileyecek yeni kuramları ve uygulamaları ortaya koymaktır (Brown, 1992; Collins, 1992). Bu yöntem değişik öğrenme biçimleri tasarlamayı ve bu öğrenme biçimlerini çalışmayı gerektirir. Tasarım tabanlı araştırma, öğrenme ortamlarının tasarlanması ve kuramların üretilmesinde kullanılır ve araştırma sürecinde sürekli olarak devam eden tasarım, karar verme, analiz ve tasarımın gözden geçirilmesi döngüsüne sahiptir (Cobb, 2001; Collins, 1992). Tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalar sadece başarı veya başarısızlığı değil aynı zamanda öğrenmenin olduğu etkileşimlere de odaklanır. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi, varolan kuramları test etmek yerine, yeni ürünler geliştirmek için çeşitli araştırma yöntemlerini bir araya getirir (Edelson, 2001). Tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile üç farklı türde tasarım yapmak ve ürün geliştirmek mümkündür (Design Based Research Collective, 2003):

- Yenilikçi öğrenme ortamlarının geliştirilmesi,
- Yeni sınıf uygulamalarının geliştirilmesi ve
- Yeni öğrenme kuramlarının geliştirilmesi.

Araştırma Kaynakları

Araştırma kaynakları, hafızada tutma tekniği ile ilgili yapılmış akademik çalışmalardan, Türkçe dersi öğretim programından, konuşma becerisi ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklardan, kitaplardan, makalelerden, tezlerden ve elektronik ortamdan elde edilmiş bilgilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, etkinliklerin tasarım sürecinde alan yazında kaleme alınmış olan makaleler doküman analizi yoluyla değerlendirilip veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doküman inceleme, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman inceleme de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, deneysel bilgi

geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Tasarlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada veriler etkinlik tasarlama yönergesine uygun olarak kodlanmıştır. İkinci aşamada, ilk aşamada elde edilen kodlardan oluşan veriler belirli kategoriler altında toplanılarak temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşama da veriler kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlanmıştır. Dördüncü ve son aşama da ise detaylı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Bulgular, konuşma etkinlik tasarımı yapılarından oluşmaktadır.

Loci/ Mekân/ Yerleşim/ Hafıza Sarayı Tekniği

Belleği güçlendirmek, bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmak, bir yapının planının ezberlenmesini sağlamak için görsel veya mekânsal zekânın kullanıldığı etkili bir stratejidir. Öğretilmek istenilen bilgiler için zihinde hayali bir mekân oluşturulmasına dayanır.

Konuşma Etkinliği Tasarımı Örneği: 1

Etkinliğin Adı: Hafıza Sarayım

Sınıf Seviyesi: 6.Sınıf

Kazanımlar:

Konuşma stratejilerini uygular.

Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

Etkinlik 3 aşamadan oluşmaktadır.

Konuşma Öncesi

Öğrencilerin konuşma öncesi zihinsel tasarım yapmalarını teşvik etmek amacıyla öğrencilere iki farklı hazırlık sorusu sorulur. Hazırlık sorularının amacı öğrencilerin konuyla ilgilenmelerini sağlamaktır. Bu sebeple sorular genellikle bilgiye değil yoruma dayalı olarak öğretmen tarafından sınıfa sözlü bir şekilde yöneltilir.

1. Öğretmen öğrencilere sürekli gözlerinin önünde bulunan bir mekânı düşünmelerini ve bu mekânda yer alan öğeleri zihinde canlandırmalarını söyler. Öğretmen bu mekânın her gün yürüdüğünüz bir yol, kendinize ait bir oda gibi olabileceğine dair örnekler verir. Konuşmaya istekli olan öğrencilere söz hakkı verilir.
2. Öğretmen öğrencilere seçilen mekân belirlendikten sonra bu mekânı diğer mekânlardan ayıran özellikleri düşünmelerini söyler. Mekânda yer alan eşyalarının renklerini, şekillerini, boyutlarını düşünerek zihinlerine yerleştirmeleri söylenir.
3. Bu iki sorunun sorulma amacı öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek Loci/Mekân/Yerleşim/Hafıza Sarayı Tekniğinin seçme ve belirleme basamaklarının sezdirilmesidir.

Konuşma Sırası

Konuşma sırasında, konuşmacının, öğrencilerin ve dinleyici konumundaki öğrencilerin rolleri farklılık göstermektedir.

Rehber rolünü üstlenen öğretmen, konuşma sırasında tüm öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını sağlamaya çalışmaktadır. Bunun için;

1. Öğretmen yaşadıkları şehirdeki doğal ve tarihi yerlerin adlarını tahtaya yazar. Bu aşamadan sonra Loci/Mekân/Yerleşim/Hafıza Sarayı Tekniğinin seçme basamağı uygulanır. Öğrencilerden, bu adları sıra ile belleklerine yerleştirmeden önce zihinlerinde çok iyi bildikleri bir yeri canlandırmaları istenilir. Öğrencilere zihinlerinde canlandıracakları bu yerin kendi odaları olabileceğini, sürekli vakit geçirdikleri okulu ya da çok iyi bildikleri başka bir yeri de seçebilecekleri söylenir.
2. İkinci olarak belirleme basamağı için zihinlerinde oluşturdukları bu mekânı diğer mekânlardan ayıran özellikleri düşünmeleri istenilir. Eşyaların detaylarını yerlerini, renklerini, boyutlarını hayal etmeleri söylenir.
3. Üçüncü basamak olan yerleştirme basamağı için belirledikleri mekânların içinde olan eşyaları detaylı bir şekilde düşünüp not almaları istenilir. İlişkilendirme basamağında ise bu eşyalar ile yaşadıkları şehirdeki doğal ve tarihi yerlerin adlarını eşleştirmeleri söylenir. Tahtaya yazmış olduğu doğal ve tarihi yerlerin adları silinir.
4. Öğrencilere hazırladığı konuşma etkinlik tasarımını dağıtılır. Konuşma etkinlik tasarımı iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmen kendine ait olan bölümü elinde tutar; öğrencilere ait olan bölüm için etkinlikte yer alan öğrenci sayısı kadar çoğaltılır. Öğrencilere konuşma etkinlik tasarımını dağıtılır ve tekniğin son basamağı olan kullanma basamağı için

öğrencilerden zihinlerinde kodladıkları yerleri sırası ile yazacakları hikâyede kullanmalarını istenilir. Yazdıkları hikâyeleri canlandıracaklarını belirtilir. Canlandırma sırasında nelere dikkat edecekleri konusunda sınıfa soru yöneltilir. Bu görevin amacı, dinleyicilerin sürecin bir parçası olmalarını teşvik ederek daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktır.

Konuşma Sonrası

1. Bu aşama konuşmayı değerlendirme aşamasıdır ve bu aşamada dinleyici olan öğrenciler Loci/Mekân/Yerleşim/Hafıza Sarayı Tekniğinin kullanılarak oluşturulduğu hikâyelerin canlandırılmasını değerlendirmek için ellerinde bulunan konuşma etkinliği formunu doldurur. Canlandırma yapan öğrencilere heyecanlanıp heyecanlanmadıkları nerede zorlandıkları, işitilebilir ses tonuyla konuşup konuşmadıklarına dair genel sorular sorulur.
2. Sınıfa hikâye metnindeki yerlerin sırlamasının doğru olup olmadığı sorulur ve sıralama kontrol edilir.
3. Sonrasında tahtadaki öğrencilerde yerlerine oturtulur.
4. Dinleyici öğrenciler canlandırma yapan arkadaşlarını ellerindeki forma göre değerlendirmek için söz hakkı alır.
5. Dinleyici öğrenciler canlandırma yapan arkadaşlarını değerlendirirler.

Zincirleme/ Link/ Bağlama/ Tekniği

Öğretilecek bilgilerin belli bir sıra içinde hatırlanması gerektiği durumlarda görsel imgelerle bağlantılar kurarak kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte verilen her bir maddenin görsel imgesi oluşturulur ve her bir madde birbiri ile ilişkilendirilerek hikâye yazılır. Görsel imgelerle kelimelerin ilişkilendirilmesi hatırlamayı kolaylaştıracaktır.

Konuşma Etkinliği Tasarımı Örneği: 2

Etkinliğin Adı: Kelimelerimi Zincirliyorum

Sınıf Seviyesi: 6.Sınıf

Kazanımlar:

Konuşma stratejilerini uygular.

Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

Etkinlik tasarımı renkli kutunun içerisinde içi su dolu pet şişe ve öğrenci çalışma yapraklarından meydana gelmektedir.

Etkinlik 3 aşamadan oluşmaktadır:

Konuşma Öncesi

Konuşma öncesinde, öğretmen öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek öğrencileri derse güdülemek ve merak duygularını harekete geçirmek amacıyla renkli ve ağzı kapalı bir kutu ile derse girer. Burada amaç öğrencilerin derse olan ilgisini çekmektir. Kutunun içinde neler olabileceği sorusu sözlü olarak tüm sınıfa yöneltilir.

1. Kutunun içinde eşyalar varsa kutunun dolu olduğunu söylenir. Kutunun içinde eşyalar yoksa kutunun boş olduğu belirtilir. Karşıt anlamlı kelimenin ne olduğunu sezdirmeye çalışmak için ilave sorular sorularak doğru cevaba doğru öğrenciler yönlendirilir.
2. Kutunun içindeki şişe çıkartılır. Elini gösterir. Şişedeki suyu eline döker eline ne olduğu sorulur tüm sınıftan elinin ıslandığı cevabının gelmesi beklenilir ve az evvel elinin kuru olduğunu belirtir. Zıt anlamlı kelimeleri farklı örneklerle hatırlatır.

Konuşma Sırası

Dersin işleniş bölümü olan bu aşamada konuşma sırası etkinliği olarak:

1. Öğretmen: Tahtaya öğretilmesi gereken kelimeleri yazar bu kelimelerin karşıt anlamlarını sorar doğru cevapları yazar.
2. Konuşma etkinlik tasarım kâğıtlarını sınıfa dağıtılır. Tahtaya oluşturduğu listeyi sıralı şekilde konuşma etkinliği tasarımı kâğıtlarına yazmaları istenilir ve yazılan her bir maddenin görsel imgesini oluşturmaları söylenir. Bu imgeleri isterlerse boyayabilecekleri belirtilir. Yazılanlar görsel imgelerle desteklenirken görseller arasında bağ kurmaya çalışılması gerektiği söylenir.
3. Öğrenciler görsellerle ilişkilendirdikleri kelimeleri art arda kullanarak hikâye oluşturur.

Hikâyeyi oluşturan öğrenci hikâyesini okur ve hikâyesi üzerine konuşur.

Konuşma Sonrası

Bu aşamada öğrenciler etkinliği tamamlar. Öğrenciler oluşturdukları hikâyeleri okur. Öğrencilere zincirleme tekniğini kullandıkları söylenir ve bu teknikle ilgili bilgi verilir. Zincirleme tekniğinin doğru uygulanıp uygulanmadığını değerlendirir. Değerlendirme aşaması olan bu bölümde tekniğin öneminden bahsedilir. Edinilen bilgilerin hafızdan istenildiği zaman geri

getirilmesi için hafıza tekniklerinden yararlanılması gerektiğinden bahsedilir. Sırasıyla öğrenilen bilgilerin hatırlanması için bir önceki bilgiden yararlanılabileceği üzerinde durulur.

Askı/ Kanca/ Çivileme/ Pegword/ Peg System Kelime Tekniğı

Ezberlenmesi gereken bilgilerin herhangi bir nesne ile ilişkilendirilip ilişkilendirilen nesneden hareketle hatırlanmasına dayalı bir tekniktir. Hatırlamayı kolaylaştıran etkili teknikler arasında gösterilebilir.

Konuşma Metni Etkinliğı Tasarımı Örneğı: 3

Etkinliğın Adı: Kelimelerim Askıda

Sınıf Seviyesi: 5.Sınıf

Kazanımlar:

Konuşma stratejilerini uygular.

Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

Etkinlik tasarımı, 1'den 9'a kadar sayıların yazıldığı konuşma etkinliğı tasarımı kâğıtlarından oluşur.

Etkinlik 3 aşamadan oluşmaktadır.

Konuşma Öncesi

Etkinlik tasarım kâğıtları öğrencilere dağıtılır.

Konuşma öncesinde, öğrencilere kullanılacak teknikler ilgili hazırlık soruları sorulur.

1. Öğretmen tahtaya çivi, askı, kanca resimleri çizer. Burada amaç öğrencilerde merak duygusu uyandırmaktır.
2. Tahtaya çizdiklerinin ne olduğunu ve günlük hayatta ne işe yaradıkları sorularını sınıfa yöneltilir (Öğrencilere sorulacak olan sorudaki amaç tekniğın nasıl işe yarayacağını sezdirmeğdir.)
3. Kelimeleri beynimize asabilir miyiz? Sorusunu sınıfa yönelterek Askı/Kanca/Çivileme/Pegword/Peg System Tekniğının ne işe yaradığı konusunda farkındalık oluşturmaya çalışılır.

Konuşma Sırası

Dersin işleniş bölümü olan bu aşamada konuşma sırası etkinliği olarak:

1. Öğretmen tahtaya 9 tane kelime yazar.
2. Tahtaya yazılan kelimelerin yanlarına benzerliklerini düşünerek 1'den 9'a kadar bir rakam yazmaları istenir. Sayılar ile ilişkilendirilmesi istenilen kelimeler: mum, ördek, tabure, çatal, eldiven, at, balta, gözlük ve balondur.
3. Öğrencilere sayılar ile verilen kelimelerin hangi özelliklerini düşünüp ilişkilendirdikleri sorusunu tüm sınıfa yöneltilir ve öğrencilerin bu konuda düşüncelerinin paylaşmaları sağlanır.
4. Sayılarla kelimeler arasında oluşturdukları ilişki sonucu askı sözcük elde ettikleri söylenir. Elde edilen askı sözcükler 1. mum, 2. ördek, 3. tabure, 4. çatal, 5. eldiven, 6. at, 7. balta, 8. gözlük, 9. Balondur.
5. Elde ettikleri askı sözcüklere etkinlik tasarımı yazan Gülten Dayıoğlunun 9 eserini takmaları istenir. Askı sözcüklere asılması beklenen Gülten Dayıoğlu'nun eserleri: Fadiş, Dört Kardeştiler, Suna'nın Serçeleri, Ölümsüz Ece, Sekizinci Renk, Yeşil Kiraz, Kaf Dağı'nın Ardına Yolculuk, Sıcak Ekmek, Uçan Motor'dur.
6. Örnek olması için öğretmen kendi oluşturduğu örneği tahtaya yazar. Örnekler: Mumu eline alan Fadiş elini yaktı. Bahçedeki yavru ördekler 4 kardeştiler. Suna'nın Serçeleri bahçedeki taburedeki yemleri yedi. Ölümsüz Ece elindeki çatalla uçan halının üstünde köfte yedi. Sekizinci Renk adını verdiğim mavi eldiveni kaybettim. Mehmet elinde bir torba Yeşil Kirazla ata bindi. Kral elinde balta ile Kaf Dağı'nın Ardına Yolculuk yaptı. Gözlüklerinin üstünden bakan babaannem akşama Sıcak Ekmek al dedi. Uçan Motor ve mavi balon en sevdiğim şeylerdir.
7. Daha sonra öğrencilerden kendi askı sözcüklere taktıkları eserlerden hikâyeler oluşturmaları istenilir.

Konuşma Sonrası

Öğrenciler etkinliği tamamlar. Oluşturulan hikâye gönüllü öğrencilere okutulur. Öğrencilere insan beyninde uzun süreli bellek ile duyguların aynı merkezde olduğu söylenir. Duygu içeren her bilginin hatırlanmasının daha kolay olduğu belirtilir. Kullanılan teknik ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınır.

1. Hikâyeyi oluşturan öğrencilerden gönüllü olanlardan hikâyeyi okumaları istenilir.
2. Gönüllü öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra Askı/Kanca/Çivileme/Peg System Kelime Tekniği üzerine öğrencilerin görüşleri alınır.

3. Askı/Kanca/Çivileme/Peg System Kelime Tekniğinin hatırlama üzerindeki büyük etkisi olduğunu ve sıralı bilgileri hatırlamak için kullanabilecekleri söylenir.

Anahtar Kelime/ Keyword Tekniği

Bilgilerin daha kolay hatırlanması için özelleştirilmiş bağlamsal bir tekniktir. Anahtar kelimeler hatırlanması gereken bilginin özünü ve önemli noktalarını temsil eder. Bu teknikte hatırlanmak istenilen bilginin anahtar kelimesi belirlenir. Belirlenen anahtar kelime hatırlanmak istenilen bilgi ile ilişkilendirilir. Görsel imgeler hafızada güçlü izlenim bırakacağı için anahtar kelimeler görselleştirilir. Anahtar kelimelerin hatırlanması için bir düzen içinde bağlam oluşturulmalıdır. Bu bağlam bir hikâye olabilir.

Konuşma Etkinliği Tasarımı Örneği: 4

Etkinliğin Adı: Anahtarım Nerede

Sınıf Seviyesi: 6.Sınıf

Kazanımlar:

Konuşma stratejilerini uygular.

Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

Etkinlik 3 aşamadan oluşmaktadır.

Konuşma Öncesi

Öğretmen sınıfa adem, âdem, aşık, âşık, adet, âdet, hal, hâl, hala, hâlâ kelimelerin anlamlarını içeren görselleri gösterir. Görseller üzerine sınıfta beyin fırtınası yapılır. Buradaki amaç anahtar kelime tekniğinin kaydetme basamağını uygulamaktır. Kaydetme basamağında öğretilmek istenilen kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştırmak için kelimeler görsellerle ilişkilendirilir.

Konuşma Sırası

1. Öğretmen tahtaya alta alta sırasıyla adem, âdem, aşık, âşık, adet, âdet, ala, âlâ, hal, hâl, hala, hâlâ kelimelerini yazar.
2. Öğretmen her kelime ile ilgili bir cümle oluşturur.
3. Öğrencilerden dağıtılan etkinlik kâğıtlarına aynı kelimeleri kullanarak cümle kurmalarını ve bu cümlelerin içinde kullanacakları anahtar kelimeleri hatırlatacak resim çizmeleri istenilir.

4. Öğretmen tahtaya bu kelimelerden oluşturduğu tekerlemeler yazar. Anahtar kelimelerin altlarına kelime ile ilişkili resim çizer.
5. Adem âdem aşık âşık,
Adet âdetin izinde hal, hâlde,
Hala, hâlâ sevda dolu bir kalp çarpar,
Hakim hâkim aşkı yargılar durur.
Ala âlâ dağlar yükselir,
Gökyüzünde kuşlar süzülür,
Aşkın izinde yürekler coşar,
Tekerlemeler dilden dile dolaşır.
6. Öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak benzer bir tekerleme yazıp ezberleyip okumalarını istenilir.

Konuşma Sonrası

Öğrenciler etkinlikleri tamamlar. Öğretmen, tahtaya yazdığı örnek tekerlemeyi vurgu tonlamaya dikkat ederek okur.

1. Öğrencilerin yazdıkları tekerlemeleri okumalarını ardından öğrencilerden tekerlemeleri tahtaya yazmaları istenilir.
2. Öğrencilerden tahtaya yazdıkları tekerlemelerdeki anahtar kelimelerin yanına anahtar kelimeleri hatırlatacak resim çizmeleri istenilir. Çizdikleri resim üzerine öğrencilere sorular sorulur.

Tartışma

Hafızada tutma tekniği, kişinin belirli bilgileri, belirli bir sıra içerisinde hatırlayabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bu teknik iletişim sırasında önemli noktaları hatırlayarak daha etkili bir konuşma yapma becerisini içermektedir. Konuşma becerilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Hafızada tutma tekniği konuşmacının sunum sırasında önemli verileri hatırlamasına ve konuşmasını düzenlemesine yardımcı olmaktadır bu da dinleyicilerle daha etkili bir iletişim kurmasına etki etmektedir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılacak etkili bir yöntem olarak ele alınabilmektedir. Yapılan çalışmada hafızada tutma tekniği kullanılarak tasarlanan etkinliklerin konuşma becerisine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Konuşma becerisinin gelişmesi için yöntem ve tekniklerden sık sık faydalandığı bilinmektedir.

Alanyazın tarandığında konuşma becerisinin gelişmesi için birçok yöntem ve teknik ile çalışıldığı görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağladığı söylenmektedir. Hafızada tutma tekniği ile yapılan bu çalışma diğer çalışmalar gibi konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlaması için yol gösterici olması düşünülmektedir.

Topçuoğlu Ünal ve Yangil (2019) “İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisini” belirlemek için 65 öğretmen adayına ikna etme tekniğiyle oluşturulan 6 haftalık ders programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ise ikna etme tekniği kullanılarak oluşturulan dersin konuşma becerisi tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam ve Doğan (2013) “7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerini” tespit etmek için 98 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin 3 dakikalık hazırlıksız konuşmayı tamamlayamadığı ve yapılan değerlendirmede ise bu öğrencilerin ortalamalarının 100 üzerinden 38 olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirmek için hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Özdemir, S. (2017) “Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolünü” belirlemek için deneysel desenli öntest- sontest desenini kullanılmıştır. Çalışmayı 41 aday öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hazırlıklı konuşma çalışmaları belirlenirken Türkçe Öğretim Programı’nda önerilen etkinlikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hazırlıklı konuşma yapıldığında öğretmen adaylarının kaygılarının azaldığı gözlemlenmiştir. Konuşma becerilerinde yaşanan kaygının giderilmesi ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde hazırlıklı konuşma yöntemi kullanılmasına sık sık yer verilmesi gerektiği görülmüştür.

Yaman ve Karaarslan (2012) “Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi” adlı çalışmada amaç ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine beyin fırtınası tekniğinin etkisini belirlemektir. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada beyin fırtına tekniği merkezde kullanılmış ve dersler kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma becerisine olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada, belirtilen çalışmalarla benzer öneriler sunulmaktadır. Hafızada tutma tekniği diğer kullanılan teknikler gibi konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Hafızada tutma tekniği ile konuşmalar daha etkili bir planla yapılabilir ve yaratıcı düşünce yeteneği gelişebilir. Hafızada tutma tekniği kullanılarak yapılan konuşmalar öğrencilerin

özgüvenine katkı sağlayabilir bu sayede öğrencide oluşacak kaygıyı azaltabilir. Derin düşüncelerini sağlayabilir.

Sonuç ve Öneriler

2006 Türkçe dersi öğretim programında yer alan “hafızada tutma tekniği” nin etkinliklerle zenginleştirilmeye çalışılması ve konuşma becerisine katkı sağlamanın amaçlandığı bu makalede hafızada tutma tekniğinin içinde bulunan Loci/Mekân/Yerleşim/Hafıza Sarayı Tekniği, Zincirleme/Link/Bağlanma Tekniği, Askı/Kanca/Çivileme/Peg System Kelime Tekniği ve Anahtar Kelime/Keyword Tekniği kullanılarak konuşma etkinlikleri tasarlanmıştır. Hafızada tutma tekniği, konuşma becerisini geliştirmede önemli bir rol oynar çünkü konuşurken düşüncelerin organize edilmesine, fikirlerin net bir şekilde açıklanmasına ve konuşma yapmak için gereken bilginin hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. İyi bir hafızada tutma tekniği, konuşma hazırlığı sırasında, konuşma esnasında ve sonrasında hatırlanması gereken noktaları netleştirir ve konuşmanın daha etkili olmasını sağlamaktadır. Ayrıca konuşma öncesi konuşmaya daha iyi odaklanıp, daha planlı ve düzenli bir sunum yapılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, hafızada tutma teknikleri, konuşma becerisini geliştirmek için büyük önem taşımaktadır. Bu teknik içerisinde yer alan Loci/ Mekân/Yerleşim/Hafıza Sarayı Tekniği kullanılarak tasarlanan konuşma etkinliği, planlanırken amaç konuşmacının konuşma sırasında hatırlaması gereken önemli noktaları kolay bir şekilde hatırlamasına yardımcı olmaktadır. Etkinlik tasarlanırken konuşmacıların özgüvenini artırmak ve konuşmaya hazırlanırken konuşmacıların stresini azaltmak için düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca tasarlanan etkinlikte konuşmacının konuya hâkimiyetini artırmak ve sunumunun daha akıcı ve etkileyici olması için çalışılmaktadır.

Hafızada tutma teknikleri içerisinde yer alan diğer teknik Zincirleme/Link/Bağlanma Tekniğidir. Bu tekniğin kullanılarak tasarlandığı etkinlikteki amaç öğrencilerin düşüncelerini organize etmeleri, kelime dağarcıklarını genişletmeleri, akıcı şekilde konuşmalarını sağlamaktır. Tasarlanan etkinlikte konuşmacıların ilişkilendirdikleri kelimeleri hatırlayarak organize şekilde kullanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Hafızada tutma teknikleri içerisinde yer alan ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olan önemli tekniklerden bir diğeri de Askı/Kanca/Çivileme/Peg System Kelime Tekniğidir. Bu tekniğin kullanılarak tasarlandığı etkinliklerdeki temel amaç konuşmacıların ilişkilendirdikleri sayılarla nesnelere sayesinde hatırlamaları gereken bilgileri hızlı bir şekilde ifade edebilmeleridir. Bu teknik sayesinde konuşmacıların düşünme hızlarının artırılması planlanmaktadır. Ayrıca

ilişkilendirilme sayesinde konuşmacıların kelime hazneleri büyüyecek ve bu sayede konuşmacılar düşüncelerini hızlı ve akıcı şekilde ifade edecektir.

Anahtar Kelime/Keyword Tekniği, kullanılarak tasarlanan etkinlikteki amaç kelimelerin sözlük anlamlarını öğretmek ve kelimelerin vurgu ve tonlamalarını doğru yapılmasını sağlamaktır. Teknikte kullanılan kelimeler Türkçede sık sık karıştırılan kelimelerden oluşturulmuştur. Bu kelimler akıcı şekilde ve doğru telaffuz edilmesi için anahtar kelime tekniği kullanılarak tekerleme şeklinde öğretilmeye çalışılmıştır.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak hafızada tutma tekniğinin etkinliklerle zenginleştirilmeye çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Hafıza tutma tekniği etkinliklerle zenginleştirilirken etkinliklerin öğrencilerin etkili konuşma yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri hatırlamaların da katkı sağlayabilir. Öğrenciler konuşma yaparken konuya hâkim olmaları için etkili bir teknik olarak kullanılabilir. Hafıza tutma teknikleri özellikle konuşma becerilerinin içinde yer alan “olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır” kazanımını kazandırmada etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Çünkü hafızada tutma teknikleri içerisinde yer alan Loci/Mekân/Yerleşim/Hafıza Sarayı, Zincirleme/Link/Bağlanma, Askı/Kanca/Çivileme/Peg System ve Anahtar Kelime/Keyword Tekniklerinin ortak özelliklerinden biri önemli fikirlerin, olayların, durumların, planlı ve organize bir şekilde anlatılmasını sağlayarak etkili bir akış sağlamaktır.

Sonuç olarak bu tekniklerin aktif olarak kullanılmasının konuşma becerilerini geliştirmede ve konuşmacıların daha iyi planlama ve hazırlık yapmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu tekniklerin görsellerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin duyularının harekete geçirmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin hatırlamalarını hızlandıracağı düşünülmektedir. Hafızada tutma teknikleri, konuşmacının hazırlık sürecinde daha etkili bir şekilde çalışmasına ve kendine güvenli bir şekilde konuşma yapmasına yardımcı olması planlanmaktadır. Öğrencilerin daha etkili konuşmaları, bilgileri organize şekilde öğrenmeleri, olayları belli bir sıra ile anlatmaları için bu tekniklerin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Brown, A. L. (1992). Brown, A.L. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

- Cobb, P. (2001). Supporting the improvement of learning and teaching in social and institutional. D. Klaher, & S. Carver içinde, *Cognition and instruction* (s. 455-478). Cambridge: MA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. (1992). Collins, Towards a design science of education. E. Scanlon, & T. O'Shea içinde, *New directions in educational technology* (s. 15-22). Berlin: Springer.
- Corbin, J., & Strasuss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Design-Based Research Collective . (2003). Design based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Edelson, D. (2001). Design research: What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)* . Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)* . Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oflaz, A. (2015). Yabancı dil öğretiminde duyu temelli bellek stratejileri uygulamalarıyla kelime bilgisi geliştirme öğrencilerin edim ve edinç düzeylerine etkileri. *Yayınlanmamış doktora tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Oflaz, A. (2017). Bellek destekleyicilerin Almanca öğretiminde kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), s. 22-41.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygısını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 43-56.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
-
-

- Topçuoğlu Ünal, F., & Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu, F. (2011). *Ana Dili Öğretiminde Beceri Alanları İlköğretim İkinci Kademe Türkiye ve İngiltere Örneği*. İstanbul: Kerasus Yayınları.
- Ünal, K. (1986). Öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırma yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 115-119.
- Yalçın, A. (2022). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yaman, H., & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7(4), 545-536.
- Yangil, M., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi 7(2), 321-336. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA
lee.dpu.edu.tr