

e-ISSN:2792-0593



KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ

KIRIKKALE UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION

TEMMUZ / JULY 2026

Cilt / Vol: 6

Sayı / No: 3

YILDA İKİ KEZ YAYINLANIR / PUBLISHED BIANNUALY

KÜED
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi
KUJE
Kırıkkale University Journal of Education

Yıl/Year: 2026 Cilt/Vol: 6, Sayı/No: 3

2021 yılında yayın hayatına başlayan Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi, aralık ayında ilk sayısını yayınlamış olup 2022 yılından itibaren yılda iki kez yayın yapan ulusal hakemli elektronik bir dergidir. Birden çok disiplini içerisinde barındıran bir dergi olan Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi, eğitim bilimlerinin tüm alanlarından gelen Türkçe ve İngilizce yayınlara açıktır. Yayımlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayımlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmemektedir.

As being a national refereed electronic journal that has been published twice a year since 2022, Kırıkkale University Journal of Education has issued its first publication on December 2021. It is a multi-disciplinary journal which accepts research articles from all fields of educational sciences in both Turkish and English. The opinions expressed in the published articles belong to the authors and are not affiliated with Kırıkkale University.

Dergi İletişim ve Yazışma Adresi/ Contact Information and Correspondence Address:
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ankara Yolu üzeri 7.Km. 71450 Yahşihan /
KIRIKKALE

Telefon No/Phone Number: +90 318 357 24 86

Faks/Fax: +90 318 357 24 87

E-posta/E-mail: kued@kku.edu.tr

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kued>

KÜED

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi

KUJE

Kırıkkale University Journal of Education

Yıl/Year: 2026 Cilt/Vol: 6, Sayı/No: 3

Sahibi/Publisher

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına

Prof. Dr. Erman YÜKSELTÜRK

Editör/Editor

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

**BİLİM VE YAYIN DANIŞMA
KURULU/SCIENTIFIC AND EDITORIAL
ADVISORY BOARD**

- Prof. Dr. Ali TAŞ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Deniz TONGA, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Gökhan BOLAT, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hakkı BÜYÜKBAŞ, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Harun ÇELİK, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Niyazi CAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Refik BALAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Salim PİLAV, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şamil ÖÇAL Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Tuğrul KAR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Veli TOPTAŞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Deniz AKDAL, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Igballe MIFTARI-FETISHI, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Kuzey Makedonya
- Doç. Dr. Musa DEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sedef ÇELİK, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sinan KALKAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Feridun KAYA, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY, Başkent Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Özlem KURT, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Kuzey Makedonya
- Dr. Öğr. Üyesi Rüstem ORHAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Seçil YEMEN KARPUCU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Eğitimde Biçimlendirici Değerlendirme Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi: Web of Science Core Collection Veri Tabanı Üzerine 2000–2024 Dönemi İncelemesi

A Bibliometric Analysis of Formative Assessment Research in Education: A 2000–2024 Review Based on the Web of Science Core Collection Database

Necip DORUK 1-20

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılım Düzeyleri ile Çocuklarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between Fathers' Participation Levels in the Education of Their Primary School Children and the Children's Academic Achievement

Ahmet ALTUNSOY, Zeynep TEMİZ 21-41

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

Türkçenin Ana Dil-Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Araştırmalarda Yönelim ve Tercihlerin Bazı Ölçütler Açısından Genel Görünümü

General Overview of Orientations and Preferences in Research on Teaching Turkish as a Native Language and as a Foreign/Second Language in Terms of Certain Criteria

Ali GÖÇER, Elif YAPRAK DEMİRCİ 42-50

Eğitimde Biçimlendirici Değerlendirme Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi: Web of Science Core Collection Veri Tabanı Üzerine 2000–2024 Dönemi İncelemesi

Necip DORUK ^{a*} (<https://orcid.org/0000-0002-0449-6053>)

^aKırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale/Türkiye

Öz

Bu çalışma, 2000–2024 yılları arasında Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanında yayımlanan biçimlendirici değerlendirme araştırmalarını bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Veri seti; makale ve derleme türleri, Education & Educational Research ile Psychology, Educational kategorileri, 2000–2024 yayın yılı aralığı ve biçimlendirici değerlendirme alanyazınında doğrudan kullanılan dört çekirdek terimle sınırlandırılmış; bu ölçütler sonucunda 4.369 yayın analiz kapsamına alınmıştır. Veriler bibliometrix R paketi ve VOSviewer yazılımı aracılığıyla yıllık yayın eğilimi, üretken yazarlar, dergiler ve ülkeler, uluslararası iş birliği ağları, en çok atıf alan yayınlar, ortak atıf ağı, anahtar kelime ortak oluşum ağı, bibliyografik eşleştirme ve tematik evrim bakımından analiz edilmiştir. Yayın sayısı 2000 yılında 11 iken 2023 yılında 375'e yükselmiş, 2024 yılında 349 yayın kaydedilmiştir. En üretken ülkeler ABD, Birleşik Krallık ve İspanya; en üretken dergi Assessment & Evaluation in Higher Education; en çok atıf alan çalışma ise Nicol ve Macfarlane-Dick'in (2006) makalesidir. Ağ ve tema analizleri alanın geri bildirim, değerlendirme okuryazarlığı, teknoloji destekli değerlendirme ve öz düzenlemeli öğrenme eksenlerinde geliştiğini göstermiştir. Bulgular üç öncelikli boşluğa işaret etmektedir: geri bildirim-öz düzenleme ilişkisinin boylamsal incelenmesi, teknoloji destekli biçimlendirici değerlendirmenin pedagojik etkiyle birlikte değerlendirilmesi ve Türkiye gibi iş birliği görünürlüğü sınırlı bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmaların güçlendirilmesi.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici Değerlendirme, Bibliyometrik Analiz, Web of Science, VOSviewer, Eğitim Araştırmaları

A Bibliometric Analysis of Formative Assessment Research in Education: A 2000–2024 Review Based on the Web of Science Core Collection Database

Abstract

This study examines formative assessment research published in the Web of Science (WoS) Core Collection between 2000 and 2024 through bibliometric analysis. The dataset was limited to articles and reviews indexed in the Education & Educational Research and Psychology, Educational categories, the 2000–2024 publication period, and four core terms directly used in the formative assessment literature. After applying these criteria, 4,369 publications were included. Data were analyzed with the bibliometrix R package and VOSviewer in terms of annual publication trends, productive authors, journals and countries, international collaboration, highly cited publications, co-citation, keyword co-occurrence, bibliographic coupling, and thematic evolution. The number of publications increased from 11 in 2000 to 375 in 2023, with 349 publications recorded in 2024. The United States, the United Kingdom, and Spain were the most productive countries; Assessment & Evaluation in Higher Education was the most productive journal; and Nicol and Macfarlane-Dick (2006) was the most cited publication. Network and thematic analyses indicate that the field has developed around feedback, assessment literacy, technology-supported assessment, and self-regulated learning. The findings point to three priority research gaps: longitudinal designs linking feedback and self-regulation, stronger integration of pedagogical effects in technology-supported formative assessment, and comparative studies in contexts such as Türkiye where international collaboration visibility remains limited.

Keywords: Formative Assessment, Bibliometric Analysis, Web of Science, VOSviewer, Educational Research

Giriş

Eğitim alanında öğrenci başarısının izlenmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesi amacıyla kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir bileşenini oluşturmaktadır (Wiliam, 2011). Bu yaklaşımlar arasında yer alan biçimlendirici değerlendirme, öğrenme süreci devam ederken elde edilen kanıtların öğretim ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek amacıyla kullanılmasına dayanması bakımından sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Wiliam, 2011). Biçimlendirici değerlendirme; öğrencilere zamanında ve işlevsel geri bildirim sağlama, öğrenme eksikliklerini erken aşamada belirleme ve öğretim sürecini elde edilen bulgular doğrultusunda yeniden düzenleme gibi temel işlevleri yerine getirmektedir (Wiliam, 2011).

Biçimlendirici değerlendirme kavramının uluslararası alanyazınındaki görünürlüğü 1990'ların sonlarından itibaren artmış; 2000'li yıllarla birlikte kavram hem kuramsal tartışmalar hem de uygulamalı araştırmalar açısından daha belirgin bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu eğilim, alana ilişkin güncel bibliyometrik çalışmaların farklı veri tabanları ve eğitim kademeleri üzerinden raporladığı büyüme örüntüleriyle de desteklenmektedir (Sadi Yılmaz, 2025; Saky vd., 2025; Sudakova vd., 2022). Başta Kuzey Amerika ve Avrupa olmak üzere farklı ülkelerde yürütülen çalışmalar, biçimlendirici değerlendirmenin akademik başarı, öz düzenlemeli öğrenme, öğrenci motivasyonu ve geri bildirim süreçleriyle ilişkisini çeşitli bağlamlarda incelemiştir (Divjak vd., 2024; Hattie ve Timperley, 2007; Ismail vd., 2022; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Sirianansopa, 2024; Wiliam, 2011). Bu bağlamda Nicol ve Macfarlane-Dick'in (2006) biçimlendirici değerlendirme ve öz düzenlemeli öğrenme ilişkisini ele alan çalışması ile Shute'un (2008) biçimlendirici geri bildirim ilişkisi derlemesi, alandaki yüksek atıf değerleriyle biçimlendirici değerlendirme alanyazınının etkili yayınları arasında yer almaktadır.

Bu genişleyen araştırma birikimi, biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının yalnızca tekil uygulama sonuçları üzerinden değil, alanın bütüncül bilgi yapısı içinde de değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü geri bildirim, öz düzenleme, öğretmen eğitimi, teknoloji destekli uygulamalar ve değerlendirme okuryazarlığı gibi farklı araştırma hatları aynı kavramsal çatı altında gelişmekte; bu durum çalışmaların hangi temalar etrafında yoğunlaştığını, hangi kaynaklara dayandığını ve hangi boşlukları bıraktığını sistematik olarak incelemeyi önemli hale getirmektedir.

Bu bağlamda bibliyometrik analiz kavramı Pritchard'a (1969) dayanmakta; güncel bibliyometrik analiz kılavuzları ise belirli bir bilim alanındaki yayınların nicel örüntülerini inceleme, araştırma eğilimlerini belirleme ve bilimsel iş birliği ağlarını görünür kılma yönündeki yöntemsel çerçeveyi ayrıntılandırmaktadır (Donthu vd., 2021; Mukherjee vd., 2022). Yayın sayısı, atıf örüntüleri, ortak atıf ilişkileri, anahtar kelime ortak oluşumları ve yazar/ülke iş birlikleri gibi göstergeler aracılığıyla bir alanın bilimsel, kavramsal ve sosyal yapısını betimleyen bu yaklaşım, eğitim araştırmalarında da giderek daha yaygın biçimde kullanılmaktadır (Bardakcı vd., 2022; Jing vd., 2024; Segura-Robles vd., 2020; Zupic ve Čater, 2015).

Biçimlendirici değerlendirme alanına yönelik önceki bibliyometrik çalışmalar, alanı görünür kılmak açısından önemli katkılar sunmakla birlikte çoğunlukla belirli eğitim kademeleri, konu alanları veya veri tabanlarıyla sınırlandırılmıştır. Örneğin Saky vd. (2025), Scopus veri tabanını kullanarak ilk ve ortaöğretim kademesindeki 398 yayını incelemiştir; Sudakova vd. (2022), Scopus veri tabanında çevrimiçi biçimlendirici değerlendirmeye odaklanan 898 yayını analiz etmiştir; Sadi Yılmaz (2025) ise fen eğitimi (science education) bağlamındaki WoS yayınlarını ele almıştır. Bu çalışma, WoS Core Collection sınırları içinde Education & Educational Research ve Psychology, Educational kategorilerini birlikte ele alması, 2000–2024 dönemine ilişkin biçimlendirici değerlendirme alanyazınında doğrudan kullanılan dört çekirdek terime dayanması ve yalnızca betimsel üretkenlik göstergelerine değil ortak atıf, bibliyografik eşleştirme, anahtar kelime ortak oluşumu ve dönemsel tematik evrim analizlerinden türetilen araştırma boşluklarına odaklanması bakımından önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın katkısı, yalnızca WoS'un doğrudan sunduğu üretkenlik ve atıf göstergelerini güncellemekle sınırlı değildir; ortak atıf, bibliyografik eşleştirme, anahtar kelime ortak oluşumu ve dönemsel tematik evrim analizlerinden hareketle alanın hangi eksenlerde yoğunlaştığını, hangi yöntemsel ve bağlamsal boşlukları taşıdığını ve bu boşlukların hangi somut araştırma gündemine karşılık geldiğini ortaya koymasındadır.

Bu çalışma, Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanında 2000–2024 yılları arasında yayımlanan biçimlendirici değerlendirme araştırmalarını bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemeyi ve alanın veriye dayalı

araştırma boşluklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Biçimlendirici değerlendirme araştırmalarının yıllara göre yayın eğilimi nasıldır?
2. Alanda en üretken yazarlar, dergiler ve ülkeler hangileridir?
3. En çok atıf alan yayınlar ve ortak atıf ağının merkezi kaynakları nelerdir?
4. Öne çıkan anahtar kelimeler, araştırma kümeleri ve tematik yapılar nasıl şekillenmektedir?
5. Uluslararası iş birliği örüntüleri, zaman içindeki araştırma eğilimleri ve bulgulardan türetilen araştırma boşlukları nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, biçimlendirici değerlendirme alanındaki yayın eğilimlerini, atıf örüntülerini, üretkenlik göstergelerini, anahtar kelime ilişkilerini ve bilimsel iş birliği ağlarını nicel olarak incelemeyi amaçladığından bibliyometrik analiz deseninde tasarlanmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma alanının yapısını ve gelişim sürecini yayın, atıf, yazar, dergi, ülke ve anahtar kelime göstergeleri üzerinden değerlendirmeye olanak sağlayan nicel bir araştırma yaklaşımıdır (Aria ve Cuccurullo, 2017; Donthu vd., 2021).

Veri Kaynağı ve Arama Stratejisi

Çalışmanın veri kaynağı olarak Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanı kullanılmıştır. WoS'un seçilmesinde, uluslararası atıf indekslerini kapsayan seçici indeksleme yapısı, standartlaştırılmış bibliyografik kayıt alanları, atıf verilerinin bütünlüklü biçimde sunulması ve bibliyometrik analiz yazılımlarıyla uyumlu dışa aktarım seçenekleri etkili olmuştur (Mongeon ve Paul-Hus, 2016; Prancutė, 2021). Ayrıca bibliyometrik çalışmalarda veri tabanı seçiminin analiz kapsamını doğrudan etkilediği bilindiğinden, bu çalışmada farklı veri tabanlarını birleştirmek yerine tek ve tutarlı bir indeks kaynağı kullanılmış; böylece yinelenen kayıtlar, farklı alan sınıflamaları ve heterojen atıf kapsamından kaynaklanabilecek karşılaştırılabilirlik sorunları azaltılmaya çalışılmıştır (Donthu vd., 2021; Mukherjee vd., 2022). Tarama 1 Mayıs 2026 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bitiş yılı olarak 2024, hem tam takvim yılı verisinin hem de indeksleme istikrarının sağlanması amacıyla belirlenmiştir. Nihai analizde, biçimlendirici değerlendirme kavramıyla doğrudan ilişkili dört çekirdek terim esas alınmıştır:

TS=("formative assessment" OR "assessment for learning" OR "formative evaluation" OR "formative feedback") AND WC=("Education & Educational Research" OR "Psychology, Educational") AND PY=(2000-2024) AND DT=(Article OR Review)

Arama dizesinde TS (Topic — Konu), WC (Web of Science Categories — Web of Science Kategorileri), PY (Year Published — Yayın Yılı) ve DT (Document Types — Yayın Türleri) alan kodları kullanılmıştır. TS alanı üzerinden başlık, özet, yazar anahtar kelimeleri ve Keywords Plus alanlarında biçimlendirici değerlendirme ile doğrudan ilişkili kavramlar taranmıştır. Terim seçimi, biçimlendirici değerlendirmenin alanyazındaki yerleşik kavramsal kullanımlarını temsil etme amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda "formative assessment" ve "assessment for learning" öğrenme sürecini destekleyen değerlendirme anlayışının temel kavramsal karşılıkları olarak; "formative evaluation" özellikle daha eski yayınlarda kullanılan tarihsel karşılık olarak; "formative feedback" ise alanın geri bildirim odaklı alt boyutunu yakalamak amacıyla kullanılmıştır (Black ve Wiliam, 1998; Shute, 2008; Wiliam, 2011).

Başlangıç yılı olarak 2000'in belirlenmesinde alanın kavramsal gelişimi ve bibliyometrik karşılaştırılabilirlik birlikte dikkate alınmıştır. İlk olarak, Black ve Wiliam'ın (1998) biçimlendirici değerlendirme alanyazınında dönüm noktası niteliği taşıyan çalışması alanın kavramsal çerçevesini belirginleştirmiştir. İkinci olarak, bibliyometrik analizlerde dönem sınırının teorik bir kırılma noktası ve tamamlanmış yayın yılları üzerinden gerekçelendirilmesi önerilmektedir (Donthu vd., 2021; Mukherjee vd., 2022). Güncel bibliyometrik çalışmalar da biçimlendirici değerlendirme araştırmalarının görünürlüğünün 2000'li yıllarda artmaya başladığını ve izleyen yıllarda belirgin bir büyüme eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır (Sadi Yılmaz, 2025; Saky vd., 2025; Sudakova vd., 2022). Bitiş yılı olarak 2024'ün seçilmesi ise 2025 ve 2026 yıllarına ilişkin indeksleme ve atıf birikiminin veri çekim tarihinde henüz istikrarlı hale

gelmemiş olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle bulgular, 2000–2024 dönemine ilişkin tamamlanmış ve karşılaştırılabilir yayın yıllarıyla sınırlı olarak yorumlanmıştır.

Veri Seçim Süreci

WoS'ta dört çekirdek terimle yapılan ilk taramada 5.132 kayıt elde edilmiştir. İlk tarama sonucunda elde edilen 5.132 kayıt, Tablo 1'de belirtilen yıl, belge türü, WoS kategorisi, kayıt bütünlüğü ve kavram kapsamı ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiş; kavram kapsamına ilişkin değerlendirme, kayıtların başlık, özet ve yazar anahtar kelimelerinin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonunda 4.369 kayıt nihai analiz veri setini oluşturmuştur. Yinelenen kayıtların kontrolü bibliometrix paketinin convert2df() fonksiyonu aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve veri setinde yinelenen kayıt bulunmadığı doğrulanmıştır (Aria ve Cuccurullo, 2017). Böylece nihai analiz veri seti 4.369 yayından oluşmuştur.

Veri Temizleme

Ham veriler analiz öncesinde standartlaştırma ve temizleme işlemlerinden geçirilmiştir. Bu kapsamda yazar adları WoS kayıtlarında yer alan standart soyad ve ad baş harfi biçimi dikkate alınarak kontrol edilmiş; olası yazım farklılıkları gözden geçirilmiştir. Ülke bilgileri, bibliometrix paketindeki metaTagExtraction() fonksiyonu aracılığıyla yazar adreslerinden türetilmiştir (Aria ve Cuccurullo, 2017). Çok yazarlı çalışmalarda aynı ülkenin birden fazla yazar adresinde tekrar etmesinden kaynaklanabilecek çift sayımı önlemek amacıyla, ülke analizlerinde her yayın için benzersiz ülke sayımı esas alınmıştır. Bu nedenle aynı yayında tekrarlanan aynı ülke adresleri ayrı ülke katkısı ya da uluslararası iş birliği bağlantısı olarak değerlendirilmemiş; yalnızca farklı ülkelerin aynı yayında birlikte yer alması uluslararası iş birliği olarak kodlanmıştır. Yazar anahtar kelimeleri büyük harfe dönüştürülmüş, baştaki ve sondaki boşluklar temizlenmiş ve aynı kavrama karşılık gelen yazım değişimleri gözden geçirilmiştir.

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Çalışmada uygulanan dahil etme ve dışlama ölçütleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Ölçüt	Dahil Etme	Dışlama
Veri tabanı	Web of Science Core Collection	Diğer veri tabanları
Yayın türü	Makale (Article), Derleme (Review)	Bildiri, kitap bölümü, editoryal
Yayın dili	Tüm diller	—
Tarih aralığı	2000–2024	2000 öncesi ile 2025 sonrası
Konu alanı	Education & Educational Research; Psychology, Educational	Diğer disiplinler
Kavram kapsamı	"formative assessment", "assessment for learning", "formative evaluation" ve "formative feedback" çekirdek terimlerinden en az birini içeren ve biçimlendirici değerlendirme odağı taşıyan kayıtlar	Dört çekirdek terimden en az birini içermekle birlikte biçimlendirici değerlendirme odağı taşımadığı belirlenen kayıtlar (ör. genel ölçme, madde yazımı/test geliştirme, ölçme aracı geliştirme ya da biçimlendirici değerlendirme bağlamı dışında kalan değerlendirme okuryazarlığı çalışmaları)
Erişim	Tam kayıt verisi mevcut	Eksik kayıt

Analiz Araçları ve Teknik Parametreler

Verilerin analizinde bibliometrix R paketi ve VOSviewer yazılımı birlikte kullanılmıştır. Aria ve Cuccurullo (2017) tarafından geliştirilen bibliometrix paketi, veri yükleme ve dönüştürme, genel bibliyometrik özet, ülke bilgisi çıkarımı, Bradford yasası, tematik harita ve ağ matrisi oluşturma işlemleri için kullanılmıştır. Bu kapsamda convert2df(), biblioAnalysis(), metaTagExtraction(), bradford(), thematicMap() ve biblioNetwork() fonksiyonlarından yararlanılmıştır.

Van Eck ve Waltman (2010) tarafından geliştirilen VOSviewer 1.6.20 yazılımı, anahtar kelime ortak oluşum ağlarının görselleştirilmesinde kullanılmıştır. Analizde ortak oluşum (co-occurrence) türü, yazar anahtar kelimeleri birimi, full counting sayım yöntemi ve association strength normalleştirme yöntemi benimsenmiştir. Şekil ve ağ haritalarının okunabilirliğini artırmak amacıyla görselleştirme eşikleri ayrıca tanımlanmıştır: ülke iş birliği ağı ilk 20 ülke, ortak atıf ağı en merkezi 10 kaynak, anahtar kelime ortak oluşum ağı ise okunabilirliği artırmak ve ana tematik eksenleri korumak amacıyla bağlantı gücü yüksek ve tematik temsil gücü bulunan 16 yazar anahtar kelimesi üzerinden sunulmuştur. Bu eşikler yalnızca görsel sunumu sadeleştirmek için kullanılmış; yayın sayısı, atıf, dergi, ülke ve anahtar kelime frekansı hesaplamaları nihai veri setinin tamamı üzerinden yapılmıştır.

WoS'un doğrudan sunduğu betimsel dağılımların ötesine geçmek amacıyla üç ek analiz gerçekleştirilmiştir. Bu tercih, bibliyometrik araştırmalarda yalnızca üretkenlik ve atıf sayımlarını raporlamanın alanın kuramsal, kavramsal ve sosyal yapısını açıklamada sınırlı kalabileceği; bu nedenle ortak atıf, bibliyografik eşleştirme, ortak kelime ve ortak yazarlık gibi bilim haritalama tekniklerinin birlikte kullanılmasının önerildiği güncel kılavuzlarla uyumludur (Donthu vd., 2021; Mukherjee vd., 2022). İlk olarak, en çok atıf alan 15 yayın arasında bibliyografik eşleştirme analizi yürütülmüş; iki yayının eşleştirme gücü paylaştıkları kaynakça sayısına dayalı olarak hesaplanmıştır (Kessler, 1963). İkinci olarak, alanın zaman içindeki kavramsal dönüşümünü incelemek amacıyla veri seti, yayın sayısı bakımından dengeli iki alt döneme (2000–2017 ve 2018–2024) ayrılmış; her alt dönem için yazar anahtar kelimeleri arasında ortak oluşum ağı oluşturulmuş, Louvain topluluk algılama algoritmasıyla (Blondel vd., 2008) tematik kümeler belirlenmiş ve dönemler arası tema sürekliliği kapsam örtüşme indeksiyle (inclusion index) ölçülmüştür (Cobo vd., 2011). Üçüncü olarak, en üretken 15 yazar arasındaki doğrudan ortak yazarlık ilişkileri incelenerek yazar iş birliği ağı oluşturulmuştur. Bibliyografik eşleştirme ve yazar iş birliği ağı analizleri, yukarıda sıralanan araştırma sorularının doğrudan hedefi olmaktan çok, alanın ilişkisel yapısını ortaya koyan tamamlayıcı analizler olarak burada raporlanmıştır.

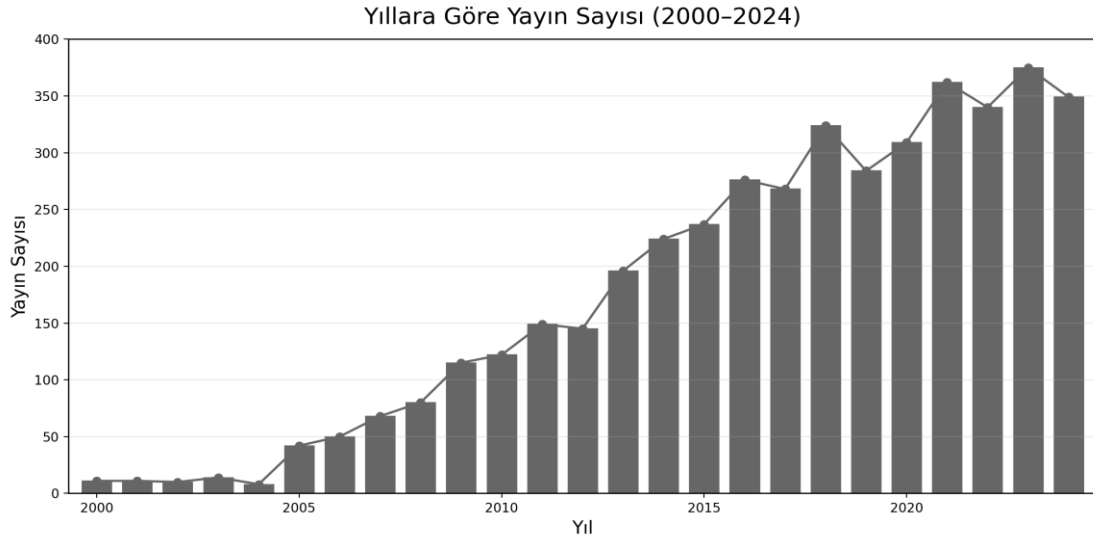
Bulgular

Yıllık Yayın Eğilimi

Nihai analiz kapsamında 2000–2024 yılları arasında yayımlanan toplam 4.369 yayın incelenmiştir. WoS arayüzünden doğrudan elde edilebilecek yıllık yayın sayısı, dergi, ülke ve atıf dağılımları bu bölümde arka plan bilgisi olarak kısa biçimde sunulmuş; çalışmanın özgün katkısı ortak atıf, bibliyografik eşleştirme, anahtar kelime ortak oluşum ağı ve tematik yapı üzerinden yorumlanan araştırma boşluklarına odaklandırılmıştır. Yıllık yayın eğilimi incelendiğinde, yayın sayısının 2000 yılında 11 iken 2023 yılında 375'e yükseldiği, 2024 yılında ise 349 yayın kaydedildiği görülmektedir (Şekil 1). Bileşik yıllık büyüme oranı (Compound Annual Growth Rate—CAGR) 2000–2024 döneminde %15,49 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, Saky vd. (2025) tarafından Scopus veri tabanı üzerinden raporlanan %14,74'lük büyüme oranıyla aynı yönde bir büyümeye işaret etmektedir.

Şekil 1

Yıllara Göre Yayın Sayısı (2000–2024)



En Çok Yayın Yapan Dergiler ve Bradford Yasası

Analiz kapsamındaki 4.369 yayın toplam 783 farklı dergide yayımlanmıştır. *Assessment & Evaluation in Higher Education* dergisi 195 yayınlı birinci sırada yer alırken, onu *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* ve *BMC Medical Education* izlemektedir (Tablo 2). Bradford yasası belirli bir uzmanlık alanındaki konuların az sayıda temel yayın organında yoğunlaşma ve çok sayıda yayın organına dağılma eğilimini nicel olarak ifade eder (Nash-Stewart vd., 2012). Veri setindeki 783 dergi bu yasaya uygun biçimde üç bölgeye ayrıldığında, çekirdek bölgeyi oluşturan yalnızca 29 derginin yayınların %33,5'ini ($n = 1.465$) karşıladığı; orta bölgedeki 124 derginin %33,1'ini ($n = 1.448$) ve çevre bölgedeki 630 derginin ise %33,3'ünü ($n = 1.456$) kapsadığı görülmüştür. Bölgeler arası dergi sayısı artış oranının (Bradford çarpanı) yaklaşık 4,3 ile 5,1 arasında seyretmesi, alanyazınının klasik Bradford dağılımıyla uyumlu, az sayıda çekirdek dergide yoğunlaşan bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu bulgu, biçimlendirici değerlendirme araştırmalarında değerlendirme, yükseköğretim, öğretmen eğitimi ve tıp eğitimi eksenlerinde belirli dergilerin çekirdek yayın organları olarak öne çıktığını göstermektedir.

Tablo 2

En Çok Yayın Yapan Dergiler (İlk 10)

Sıra	Dergi	Yayın Sayısı
1	Assessment & Evaluation in Higher Education	195
2	Assessment in Education: Principles, Policy & Practice	123
3	BMC Medical Education	110
4	Computers & Education	95
5	Frontiers in Education	82
6	Education Sciences	67
7	Studies in Educational Evaluation	65
8	Teaching and Teacher Education	55
9	Journal of Computer Assisted Learning	49
10	Curriculum Journal	47

En Üretken Yazarlar

En üretken yazarlar sıralamasında DeLuca C. 28 yayınlı birinci sırada yer almaktadır (Tablo 3). Fraksiyonel yazarlık değeri, çok yazarlı yayınlarda her yazara 1/yazar sayısı kadar katkı atanarak hesaplanan ağırlıklı üretkenlik göstergesidir; bu yaklaşım, çok yazarlı çalışmalarda toplam katkının tek bir yayına aşırı yüklenmesini önleyerek üretkenliği daha dengeli yorumlamaya olanak sağlar (Perianes-Rodriguez vd., 2016; Waltman ve van Eck, 2015). Bu göstergeye göre Carless D. yüksek fraksiyonel değeriyle alandaki bireysel katkısı belirgin araştırmacılar arasında yer almaktadır. Onuncu sırada Van der Kleij F.M. 13 yayınlı yer almakta; onu 12 yayınlı eşit üretkenliğe sahip dört yazar (Lam R., Cowie B., Schildkamp K., Klieme E.) izlemektedir. Bu dört yazar arasındaki sıralama, en yüksek fraksiyonel yazarlık değerine sahip olan Lam R.'nin öne alınmasıyla oluşturulmuştur.

Tablo 3

En Üretken Yazarlar (İlk 15)

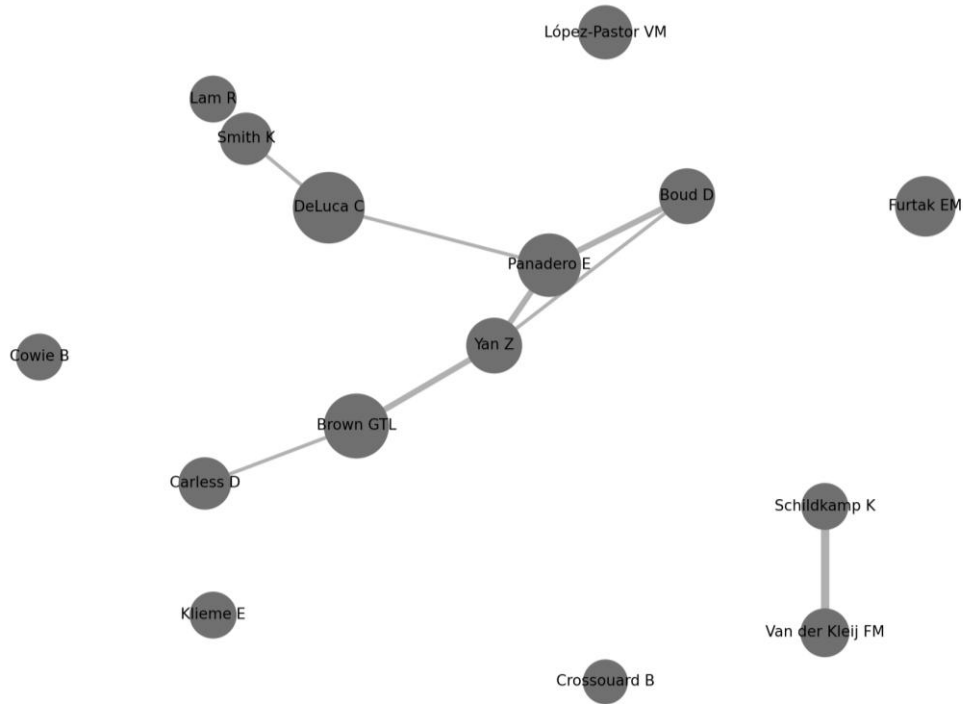
Sıra	Yazar	Yayın Sayısı	Fraksiyonel Değer
1	DeLuca C.	28	9,17
2	Brown G.T.L.	23	9,62
3	Panadero E.	22	7,70
4	Furtak E.M.	20	7,85
5	Boud D.	17	7,73
6	Yan Z.	17	6,73
7	López-Pastor V.M.	16	5,43
8	Carless D.	15	12,58
9	Smith K.	15	6,85
10	Van der Kleij F.M.	13	5,57
11	Lam R.	12	10,33
12	Cowie B.	12	6,50
13	Schildkamp K.	12	4,02
14	Klieme E.	12	2,69
15	Crossouard B.	11	8,50

Yazar İş Birliği Ağı

En üretken 15 yazar arasındaki doğrudan ortak yazarlık ilişkileri incelendiğinde, ağın tek bir bütüncül yapı yerine birbirinden büyük ölçüde bağımsız küçük kümeler ve ikili bağlantılardan oluştuğu görülmektedir (Şekil 2). Ağdaki en güçlü bağlantı, Schildkamp K. ile Van der Kleij F.M. arasında üç ortak yayına dayanan ikili bağlantıdır. Panadero E., Boud D. ve Yan Z. arasındaki karşılıklı bağlantılar (Panadero-Boud ve Panadero-Yan için ikişer ortak yayın) ile Yan'ın Brown G.T.L. ile paylaştığı iki ortak yayın, bu dört yazarı öz düzenlemeli öğrenme odaklı gevşek bir küme olarak bir araya getirmekte; Yan ile Boud arasındaki tek ortak yayın bu kümeyi tamamlamaktadır. DeLuca C., Panadero E. ve Smith K. ile birer ortak yayın paylaşarak bu ağa zayıf bağlarla eklemlenmekte, Carless D. ise yalnızca Brown G.T.L. ile paylaştığı tek ortak yayınlı ağa bağlanmaktadır. Buna karşılık Furtak, López-Pastor, Lam, Cowie, Klieme ve Crossouard, en üretken 15 yazar içinde birbirleriyle doğrudan ortak yayına sahip değildir. Bu örüntü, alanın üretkenlik sıralamasının tek bir birbirine bağlı araştırma topluluğunu değil, çoğunlukla ikili ya da birkaç yazarlı ölçekte kalan, birbirinden bağımsız çalışma ilişkilerini yansıttığını göstermektedir.

Şekil 2

Yazar İş Birliği Ağı (En Üretken 15 Yazar)



Ülke Analizleri ve Uluslararası İş Birliği

Ülkelerin Yayın Katkısı

Ülke düzeyindeki yayın katkıları incelendiğinde, ABD'nin 1.001 yayınlı ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Tablo 4). ABD'yi Birleşik Krallık, İspanya, Avustralya ve Çin izlemektedir. Türkiye 102 yayınlı ilk 15 ülke arasında yer almakta; ancak makale başına ortalama atıf değeri (9,25), veri setinin genel ortalama atıf değerinin (23,72) altında kalmaktadır. Bu bulgu nedensel bir sonuç olarak değil, Türkiye adresli yayınların uluslararası görünürlük, yayın dili, dergi seçimi, atıf gecikmesi ve iş birliği ağlarına katılım gibi etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gereken bibliyometrik bir gösterge olarak yorumlanmalıdır. Tablo 4'te ilk 15 ülkenin tamamı bütünlük amacıyla sunulmakta; yorum burada yalnızca en üretken ülkeler ve Türkiye satırı üzerinden yürütülmektedir.

Tablo 4

Ülkelerin Yayın ve Atıf Katkıları (İlk 15)

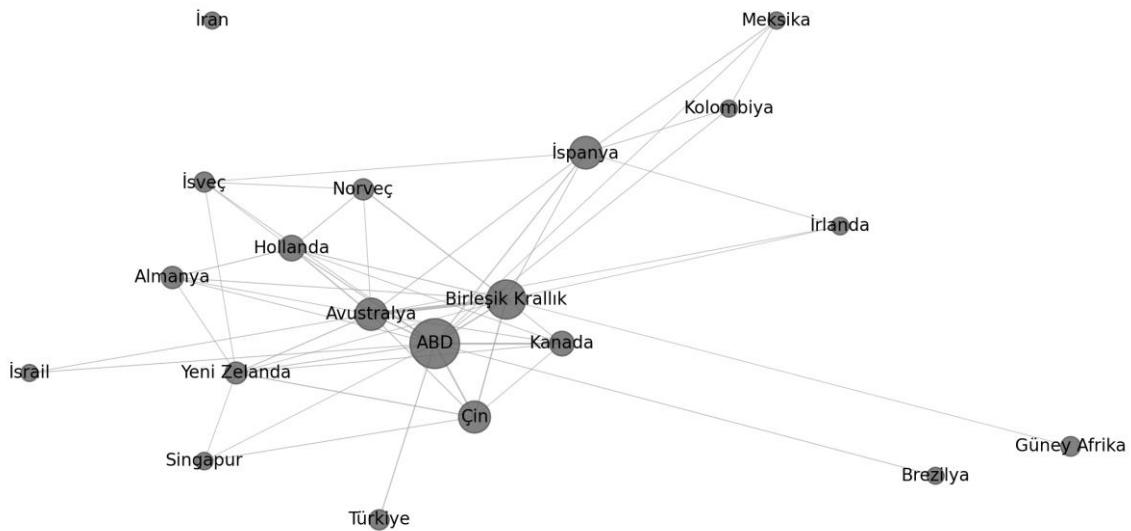
Sıra	Ülke	Yayın	Toplam Atıf	Ort. Atıf
1	ABD	1.001	28.011	27,98
2	Birleşik Krallık	591	25.039	42,37
3	İspanya	387	7.832	20,24
4	Avustralya	378	12.160	32,17
5	Çin	370	11.377	30,75
6	Hollanda	210	6.256	29,79

Tablo 4 (Devamı)*Ülkelerin Yayın ve Atıf Katkıları (İlk 15)*

Sıra	Ülke	Yayın	Toplam Atıf	Ort. Atıf
7	Kanada	189	3.895	20,61
8	Almanya	140	3.550	25,36
9	Yeni Zelanda	134	4.555	33,99
10	Norveç	120	2.685	22,38
11	Türkiye	102	943	9,25
12	İsveç	101	2.837	28,09
13	Güney Afrika	93	896	9,63
14	İrlanda	59	1.727	29,27
15	Singapur	58	994	17,14

Uluslararası İş Birliği Ağı

Uluslararası iş birliği oranı %14,68 olarak hesaplanmıştır. Ülke iş birliği ağı incelendiğinde, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'nın ağdaki merkezi aktörler olarak öne çıktığı görülmektedir (Şekil 3). Türkiye'nin iş birliği ağına sınırlı bağlantı göstermesi ve ortalama atıf değerinin genel ortalamasının altında kalması, Türkiye merkezli çalışmalar açısından uluslararası görünürlük ve çok ülkeli araştırma ağlarına katılımın geliştirilebilecek bir alan olduğunu düşündürmektedir. Bu durumun olası nedenleri arasında uluslararası ortak proje sayısı, İngilizce yüksek görünürlüklü dergilerde yayın yapma eğilimi, araştırma fonlarına erişim ve mevcut atıf ağlarına dahil olma düzeyi sayılabilir; ancak bu olası açıklamalar bibliyometrik göstergelerden türetilen temkinli yorumlar olarak değerlendirilmelidir.

Şekil 3*Ülke İş Birliği Ağı*

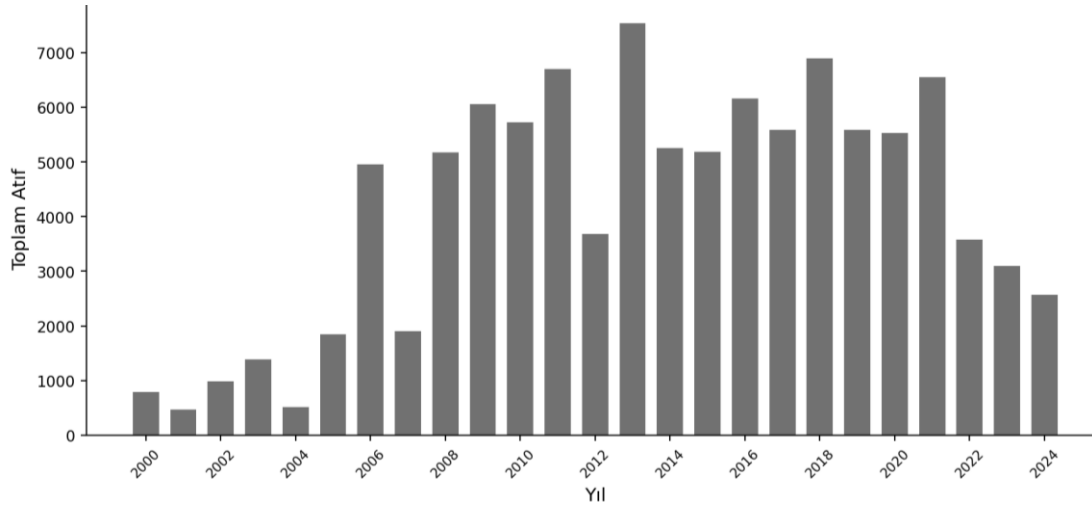
Atıf Analizleri

En Çok Atıf Alan Yayınlar

Analiz kapsamındaki yayınların belge başına ortalama 23,72 atıf aldığı belirlenmiştir. En çok atıf alan yayınlar incelendiğinde, Nicol ve Macfarlane-Dick'in (2006) çalışmasının 2.894 atıfla ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Tablo 5). Bunu Shute'un (2008) biçimlendirici geri bildirim, Black ve Wiliam'ın (2009) biçimlendirici değerlendirme kuramı ve Boud ve Molloy'un (2013) geri bildirim tasarımı ile ilgili çalışması izlemektedir. Bu dağılım, alandaki yüksek atıf etkisinin özellikle geri bildirim, öz düzenlemeli öğrenme, biçimlendirici değerlendirme kuramı ve geri bildirim tasarımı çevresinde yoğunlaştığını göstermektedir. Yıllara göre toplam atıf dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Yıllara Göre Toplam Atıf Sayısı (2000–2024)



Yıllara göre toplam atıf sayısı 2013 yılında en yüksek düzeye ulaşmış; izleyen yıllarda dalgalı bir seyir göstermiş ve özellikle 2022–2024 döneminde belirgin biçimde azalmıştır. Bu azalma alanın atıf etkisini yitirdiği biçiminde yorumlanmamalıdır; özellikle 2022–2024 yıllarına ait yayınların atıf birikimi için henüz yeterli zamana sahip olmaması, bu düşüşün başlıca kaynağı olarak değerlendirilmelidir (bkz. Sınırlılıklar).

Tablo 5

En Çok Atıf Alan Yayınlar (İlk 15)

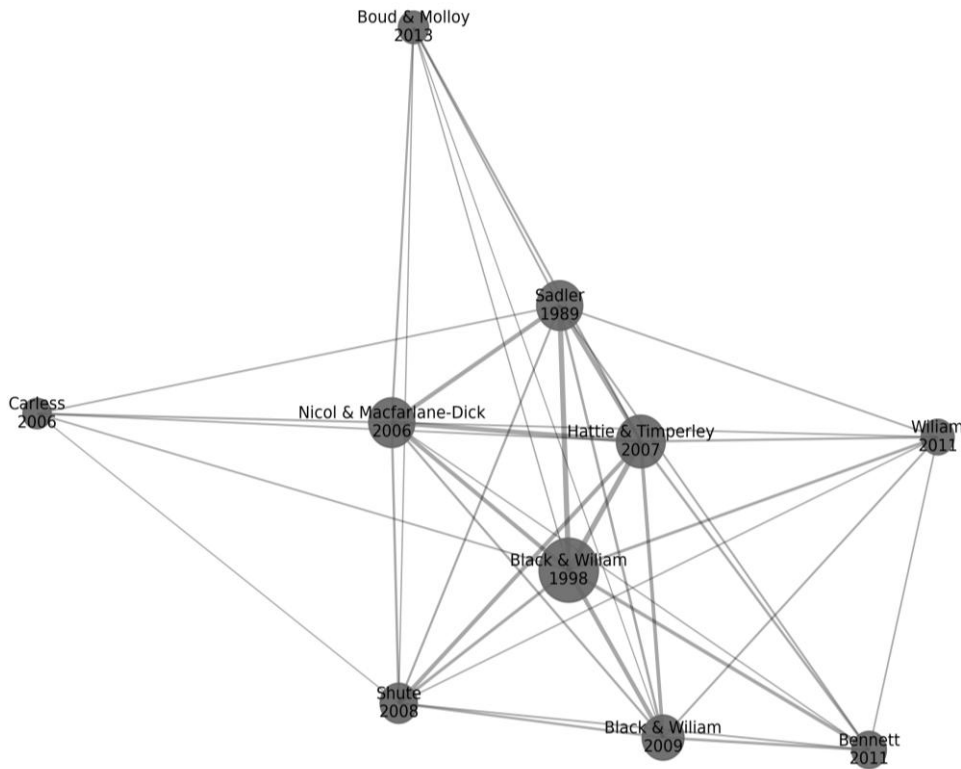
Sıra	Yazar(lar)	Dergi	Yıl	Atıf
1	Nicol ve Macfarlane-Dick	Studies in Higher Education	2006	2.894
2	Shute	Review of Educational Research	2008	2.636
3	Black ve Wiliam	Educational Assessment, Evaluation and Accountability	2009	1.579
4	Boud ve Molloy	Assessment & Evaluation in Higher Education	2013	1.037
5	Bennett	Assessment in Education: Principles, Policy & Practice	2011	800
6	Sadler	Assessment & Evaluation in Higher Education	2010	638
7	Nicol	Assessment & Evaluation in Higher Education	2010	638
8	Evans	Review of Educational Research	2013	616
9	Gikandi vd.	Computers & Education	2011	615
10	Carless	Studies in Higher Education	2006	568
11	Yorke	Higher Education	2003	527
12	Reddy ve Andrade	Assessment & Evaluation in Higher Education	2010	503
13	Carless vd.	Studies in Higher Education	2011	499
14	Hwang ve Chang	Computers & Education	2011	485
15	Tai vd.	Higher Education	2018	474

Ortak Atıf Ağı

Ortak atıf analizi, veri setindeki 2000–2024 dönemine ait yayınların kaynakça listelerinde atıf yapılan çalışmalar üzerinden yürütülmektedir; bu nedenle ağda, alanın kuramsal kökenini oluşturan ve tarama dönemi öncesinde yayımlanmış kaynaklar da yer alabilmektedir. Ortak atıf ağı incelendiğinde, Black ve Wiliam'ın iki ayrı çalışmasının ağda birlikte görüldüğü görülmektedir: 1998 tarihli çalışma biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyle ilişkisini kuramsal olarak temellendiren erken dönem makaleyi, 2009 tarihli çalışma ise bu kuramsal çerçevenin daha sonra geliştirilen açıklamasını temsil etmektedir. Bu nedenle Black ve Wiliam (1998) ile Black ve Wiliam (2009) ağda ayrı düğümler olarak değerlendirilmiştir. Hattie ve Timperley (2007), Sadler (1989), Nicol ve Macfarlane-Dick (2006), Shute (2008) ve Bennett (2011) tarafından yürütülen çalışmaların da ağda merkezi konumda yer aldığı görülmektedir (Şekil 5). Bu yapı, biçimlendirici değerlendirme alanının kuramsal temelini geri bildirim, öz düzenlemeli öğrenme, değerlendirme tasarımı ve öğrenme sürecini destekleyen kanıt kullanımı etrafında şekillendiğini göstermektedir.

Şekil 5

Ortak Atıf Ağı (Merkezi Kaynaklar)



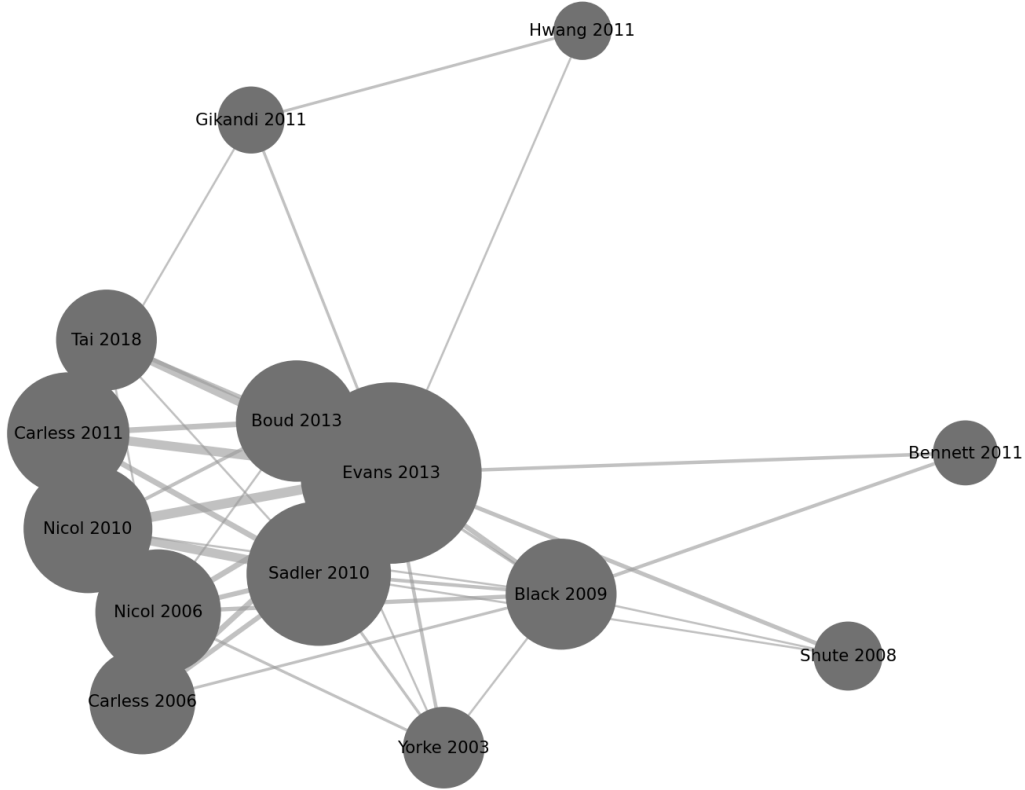
Bibliyografik Eşleştirme Ağı

Ortak atıf ağı yayınların birlikte atıf alma örüntüsünü yansıtırken, bibliyografik eşleştirme analizi bu yayınların hangi kaynakçaları paylaştığını, dolayısıyla hangi kuramsal temellerden beslendiğini ortaya koymaktadır (Donthu vd., 2021; Kessler, 1963; Mukherjee vd., 2022). En çok atıf alan 15 yayın arasında yürütülen bibliyografik eşleştirme analizi, ortak atıf ağından farklı bir yapı sergilemektedir (Şekil 6). Evans'ın (2013) derleme niteliğindeki çalışması, kapsamlı kaynakçası (229 referans) nedeniyle Sadler (2010), Boud ve Molloy (2013), Nicol (2010), Carless (2006), Carless vd. (2011) ve Tai vd. (2018) dahil ağdaki çalışmaların büyük çoğunluğuyla bibliyografik eşleşme göstermekte ve ağın en yüksek dereceli düğümü olarak öne çıkmaktadır. Aradalık merkeziliği incelendiğinde ise farklı alt kümeleri birbirine bağlayan yapısal köprü konumunda Black ve Wiliam'ın (2009) çalışması yer almaktadır; bu durum, en yüksek bağlantı sayısına sahip düğümün ağdaki yapısal köprü ile aynı çalışma olmayabileceğini göstermektedir. Bu yapı, alanda geri bildirim uygulamalarına odaklanan çalışmaların ortak bir kaynakça temelini paylaştığı belirgin bir alt kümenin varlığına işaret etmektedir; bu alt küme, ortak atıf ağında merkezi konumda yer

alan daha kuramsal ağırlıklı kaynaklardan (Black ve Wiliam, 1998, 2009; Hattie ve Timperley, 2007; Sadler, 1989) ayrılmaktadır. Reddy ve Andrade'nin (2010) rubrik odaklı derlemesi ise diğer çalışmalarla anlamlı düzeyde referans paylaşmamakta ve alanda görece izole bir konumda yer almaktadır.

Şekil 6

Bibliyografik Eşleştirme Ağı (En Çok Atıf Alan 15 Yayın)



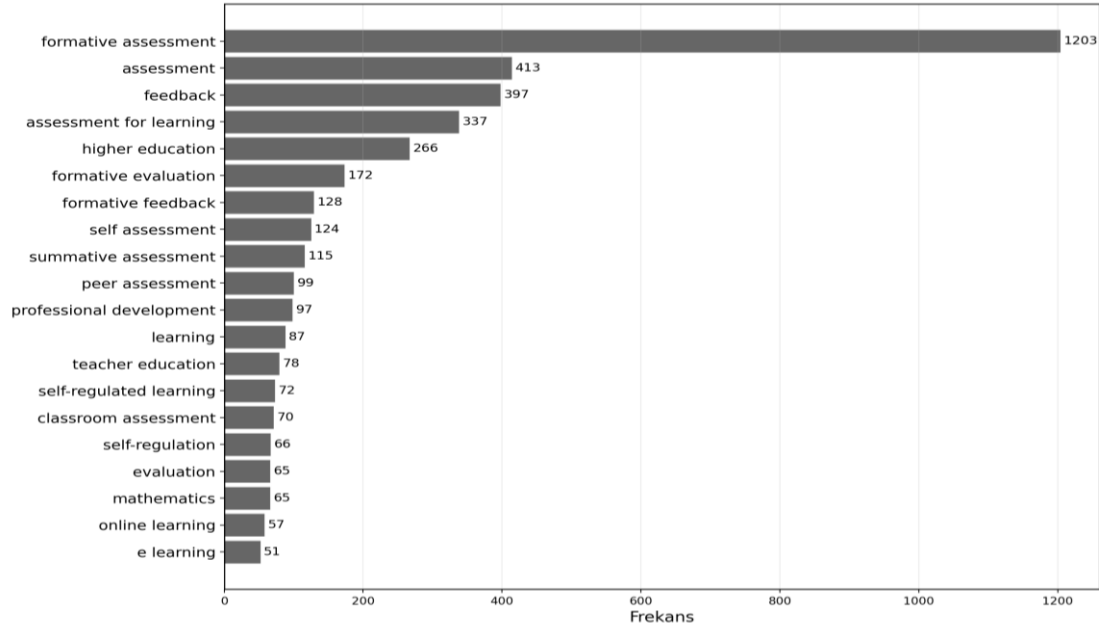
Anahtar Kelime Analizleri

Anahtar Kelime Frekansları

Yazar anahtar kelimeleri incelendiğinde, "formative assessment" teriminin 1.203 tekrar ile en sık kullanılan anahtar kelime olduğu görülmektedir (Şekil 7). Bu terimi sırasıyla "assessment" ($n = 413$), "feedback" ($n = 397$) ve "assessment for learning" ($n = 337$) izlemektedir. Buradaki frekanslar yazarların verdiği anahtar kelimelerin birebir ya da temizlenmiş ifadelerine dayanmaktadır; bu nedenle "assessment" ve "formative assessment" gibi ifadeler ayrı yazar anahtar kelimeleri olarak raporlanmıştır. Bulgular, alanın kavramsal merkezinde geri bildirim ve öğrenme için değerlendirme süreçlerinin yer aldığını göstermektedir.

Şekil 7

En Sık Geçen Yazar Anahtar Kelimeleri (İlk 20)

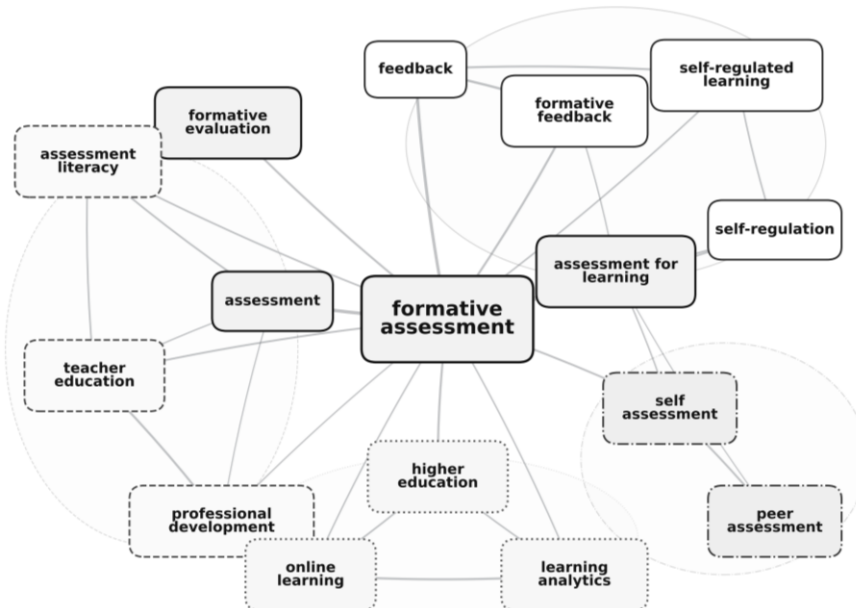


Anahtar Kelime Ortak Oluşum Ağı

Anahtar kelime ortak oluşum ağı, biçimlendirici değerlendirme araştırmalarının Şekil 8’de “feedback”, “formative feedback”, “self-regulation” ve “self-regulated learning” olarak görülen geri bildirim ve öz düzenleme eksen; “online learning” ve “learning analytics” olarak görülen teknoloji destekli/çevrimiçi öğrenme eksen; “teacher education” ve “professional development” olarak görülen öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim eksen; “assessment literacy” olarak görülen değerlendirme okuryazarlığı eksen; “higher education” olarak görülen yükseköğretim bağlamı ile “self assessment” ve “peer assessment” olarak görülen öz/akran değerlendirme eksenlerinde kümelendiğini göstermektedir. Görsel okunabilirliği artırmak için düşük frekanslı ve çevresel terimler çıkarılmış; ağ, “formative assessment”, “assessment for learning”, “formative evaluation” ve “assessment” gibi alanın çekirdek kavramlarını da içeren 16 merkezi ve tematik temsil gücü yüksek yazar anahtar kelimesi üzerinden görselleştirilmiştir. Bu yapı, alanın yalnızca ölçme araçlarına değil, öğrenme süreçlerini destekleyen pedagojik, teknolojik ve öz düzenlemeye dayalı uygulamalara da yöneldiğini göstermektedir.

Şekil 8

Anahtar Kelime Ortak Oluşum Ağı (16 Merkezi Terim)

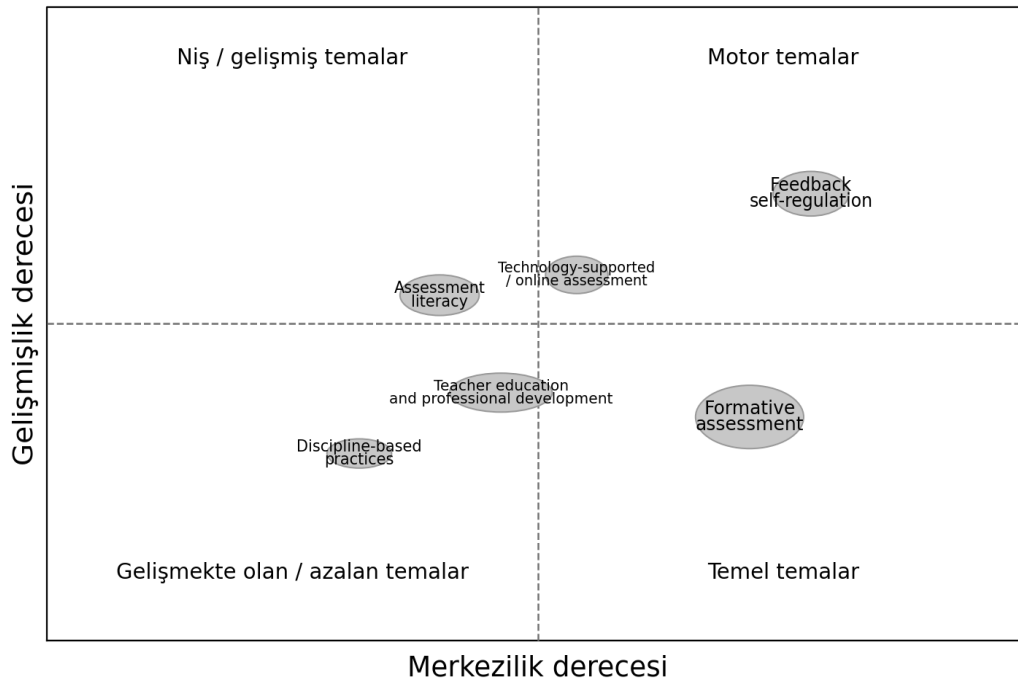


Tematik Harita

Tematik harita sonuçları, Şekil 9’da “Feedback / self-regulation” olarak etiketlenen geri bildirim-öz düzenleme temasının görece güçlü ve gelişmiş bir tema olarak öne çıktığını; “Technology-supported / online assessment” olarak etiketlenen teknoloji destekli/çevrimiçi değerlendirme temasının ise merkeziliği artan bir gelişim alanı olarak konumlandığını göstermektedir. Haritada “Assessment literacy” değerlendirme okuryazarlığı, “Teacher education and professional development” öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, “Discipline-based practices” disiplin temelli uygulamalar ve “Formative assessment” biçimlendirici değerlendirme teması olarak yorumlanmıştır. Bu bulgu, teknoloji destekli biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının yalnızca araç kullanımı düzeyinde değil, geri bildirimin niteliği, öğretmen kararları, öğrencinin değerlendirme okuryazarlığı ve öğrenme çıktılarıyla ilişkisi bakımından daha ayrıntılı incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bulgular, alanın genel ölçme uygulamalarından çok öğrenme sürecini destekleyen biçimlendirici değerlendirme işlevleri etrafında yorumlanmıştır.

Şekil 9

Tematik Harita



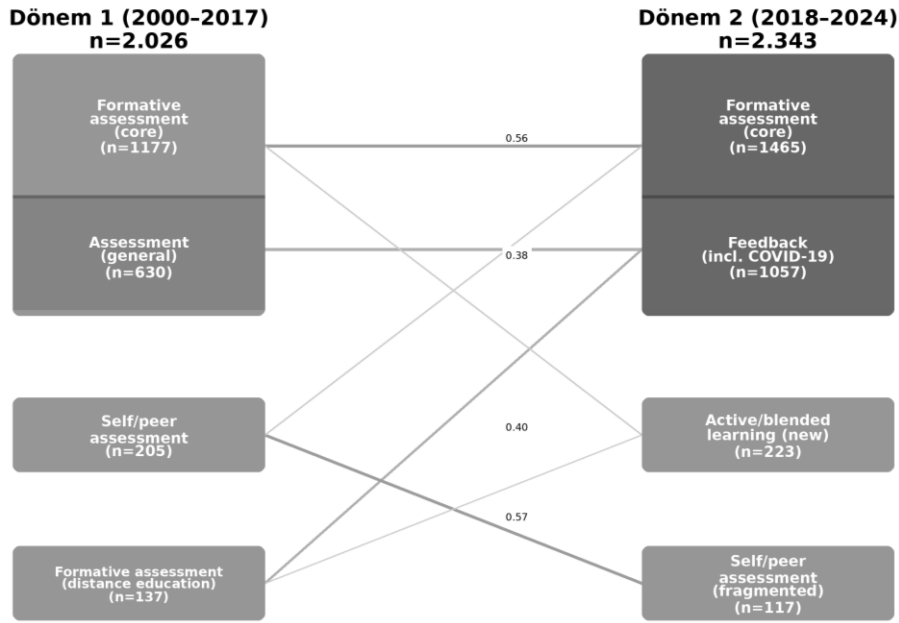
Tematik Evrim

Alanın kavramsal yapısının zaman içindeki dönüşümünü incelemek amacıyla veri seti, yayın sayısı bakımından dengeli iki alt döneme ayrılmıştır: Dönem 1 (2000–2017, n = 2.026) ve Dönem 2 (2018–2024, n = 2.343). Her alt dönem için yazar anahtar kelimeleri arasında ayrı ayrı ortak oluşum ağı oluşturulmuş ve Louvain algoritmasıyla (Blondel vd., 2008) tematik kümeler belirlenmiş; dönemler arası tema sürekliliği kapsam örtüşme indeksiyle (inclusion index) ölçülmüştür (Cobo vd., 2011). Analiz, Şekil 10’da “Formative assessment (core)” olarak etiketlenen çekirdek biçimlendirici değerlendirme temasının her iki dönemde de en yüksek frekanslı ve en kapsamlı küme olarak kaldığını göstermektedir; ancak kapsam örtüşme indeksinin orta düzeyde kalması (0,56; 18 terimin 10’u ortak), bu kümenin etiket düzeyinde sürekli olmakla birlikte iç bileşiminde belirgin bir yenilenme yaşadığını göstermektedir. Çekirdek kümeye Dönem 2’de yapay zekâ ve öğrenme analitiği gibi yeni terimler girerken, Dönem 1’de aynı kümede yer alan “e-learning” ve “blended learning” terimleri çekirdekten ayrılarak Dönem 2’de “Active/blended learning (new)” olarak etiketlenen aktif/harmanlanmış öğrenme kümesine geçmiştir; bu örüntü, alanın etiket düzeyinde kararlı görünen omurgasının aslında teknoloji ve içerik bakımından sürekli yeniden şekillendiğine işaret etmektedir. Buna karşılık, Dönem 1’de “Self/peer assessment” olarak etiketlenen öz/akran değerlendirme kümesi öz düzenleme, öz yeterlik ve akran değerlendirmeyi bir arada barındırırken, Dönem 2’de “Self/peer assessment (fragmented)” olarak etiketlenen daha dar bir yapıya dönüşmüştür; öz düzenlemeli öğrenmeyle ilişkili terimler bu niş kümeden ayrılarak çekirdek biçimlendirici değerlendirme temasına dahil olmuştur. Bu örüntü, öz düzenlemenin zamanla özerk bir alt

alan olmaktan çıkıp alanın ana gövdesiyle bütünleştiğine işaret etmektedir. Dönem 2'nin "Feedback (incl. COVID-19)" olarak etiketlenen geri bildirim kümesinde COVID-19 teriminin belirmesi, bu dönemdeki tematik hareketliliğin bir kısmının pandemi kaynaklı çevrimiçi/uzaktan değerlendirme araştırmalarındaki artışla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Şekil 10

Tematik Evrim: Dönem 1 (2000–2017) ve Dönem 2 (2018–2024) Karşılaştırması



Not. Şekilde dönem başlıklarında verilen n değerleri ilgili dönemdeki yayın sayısını; kutu içlerinde verilen sayılar ise ilgili tematik kümedeki anahtar kelime/terim frekansını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, 2000–2024 yılları arasında WoS Core Collection veri tabanında indekslenen 4.369 biçimlendirici değerlendirme yayını bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiş ve alanın yayın eğilimleri, atıf yapısı, üretken aktörleri, iş birliği örüntüleri ve tematik yönelimleri bütüncül biçimde haritalandırılmıştır. Arama stratejisi, biçimlendirici değerlendirme alanyazınında doğrudan kullanılan dört çekirdek terimle sınırlandırılmıştır.

Yayın Büyümesi ve Alanın Gelişimi

Yıllık yayın eğrisi, biçimlendirici değerlendirme araştırmalarının 2000'li yıllardan itibaren belirli dönemlerde dalgalanma göstermesine rağmen belirgin bir büyüme eğilimi sergilediğini göstermektedir. Yayın sayısının 2000 yılında 11 iken 2024 yılında 349'a ulaşması ve 2000–2024 dönemi için bileşik yıllık büyüme oranının %15,49 olarak hesaplanması, alanın son yirmi beş yılda giderek daha görünür bir araştırma alanına dönüştüğüne işaret etmektedir. Bu bulgu, Scopus veri tabanı üzerinden benzer bir bibliyometrik analiz gerçekleştiren Saky vd. (2025) tarafından raporlanan büyüme eğilimiyle aynı doğrultudadır. Ancak yayın sayısındaki artış tek başına kuramsal derinleşme anlamına gelmediğinden, bu büyümenin ortak atıf ve tematik yapı bulgularıyla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Alandaki Temel Dergiler ve Yayın Dağılımı

Assessment & Evaluation in Higher Education ve *Assessment in Education* dergilerinin alandaki temel dergiler arasında yer alması, biçimlendirici değerlendirme araştırmalarının özellikle yükseköğretim, değerlendirme politikaları ve öğrenme odaklı ölçme uygulamaları etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. *BMC Medical Education*'ın üst sıralarda yer alması ise biçimlendirici değerlendirmenin tıp eğitimi ve programatik değerlendirme gibi uygulama alanlarında da görünürlük kazandığını düşündürmektedir (Schuwirth ve van der Vleuten, 2011). Bu dağılım, alandaki yayınların belirli çekirdek dergiler etrafında yoğunlaştığını gösterse de dergi üretkenliği bulguları, kuramsal veya yöntemsel katkıdan çok yayın dağılımına ilişkin arka plan göstergeleri olarak değerlendirilmelidir.

Öne Çıkan Yazarlar ve Kuramsal Katkılar

Bulgular, biçimlendirici değerlendirme alanında yayın üretiminin DeLuca C., Brown G.T.L., Panadero E., Furtak E.M., Yan Z., Boud D. ve Carless D. gibi belirli araştırmacılar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir (Tablo 3). Bu durum, alanın farklı araştırma gelenekleri ve çalışma grupları üzerinden gelişen çok merkezli bir üretim yapısına sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu varsayım yazar iş birliği ağı bulgularıyla da doğrulanmaktadır: en üretken 15 yazar birbirinden büyük ölçüde bağımsız küçük kümeler halinde örgütlenmekte, yalnızca Panadero, Boud ve Yan çevresindeki öz düzenleme odaklı gevşek küme ile Schildkamp ve Van der Kleij arasındaki güçlü ikili bağlantı doğrudan ortak yazarlık ilişkisi göstermektedir. Fraksiyonel yazarlık değerlerinin ayrıca raporlanması, çok yazarlı yayın üretiminin yoğun olduğu bir alanda bireysel katkıların daha dengeli yorumlanmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda Carless'ın geri bildirim süreçleri ve üretken öğrenme yaklaşımına ilişkin çalışmaları, alanın kuramsal gelişimine katkı sağlayan yayınlar arasında değerlendirilebilir (Carless, 2006, 2011, 2019).

Ülke Katkıları ve Uluslararası İş Birliği

Ülke düzeyindeki bulgular, biçimlendirici değerlendirme araştırmalarında yayın üretimi ile atıf etkisinin her zaman aynı doğrultuda ilerlemediğini göstermektedir. ABD yayın sayısı bakımından ilk sırada yer almakla birlikte, Birleşik Krallık ve Avustralya'nın makale başına ortalama atıf değerleri daha yüksek görünmektedir. Türkiye'nin yayın sayısı bakımından görünür bir konumda yer almasına karşın ortalama atıf değerinin genel ortalamanın altında kalması ve iş birliği ağına sınırlı bağlantı göstermesi, Türkiye merkezli çalışmalar açısından uluslararası görünürlük ve çok ülkeli araştırma ağlarına katılımın geliştirilebilecek alanlar arasında değerlendirilebileceğini düşündürmektedir. Bu sonuç nedensel bir açıklama olarak değil, bibliyometrik görünürlük göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Atıf Örüntüleri ve Kuramsal Altyapı

Ortak atıf ağı, biçimlendirici değerlendirme alanının kuramsal çerçevesinin geri bildirim, öz düzenlemeli öğrenme, değerlendirme tasarımı ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi gibi kavramlar etrafında şekillendiğini göstermektedir. Black ve Wiliam, Sadler, Nicol ve Macfarlane-Dick, Hattie ve Timperley, Shute ve Bennett gibi kaynakların ağdaki merkezi konumu, biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca teknik bir ölçme uygulaması değil, öğrenme sürecini düzenleyen pedagojik bir yaklaşım olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ortak atıf ağı kuramsal yakınlığı gösterir; çalışmalar arasında doğrudan nedensel etki ilişkisi kurmak için tek başına yeterli değildir.

Tematik Yapı, Araştırma Boşluğu ve Gelecek Araştırma Gündemi

Anahtar kelime ortak oluşum ağı, tematik harita ve dönemsel tematik evrim bulguları, biçimlendirici değerlendirme araştırmalarının çok boyutlu bir kavramsal yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, üç araştırma gündeminin daha görünür biçimde ele alınabileceğini düşündürmektedir. Birincisi, geri bildirim ve öz düzenlemeli öğrenme terimlerinin ağda birlikte konumlanması, bu ilişkinin sınıf içi uygulama, öğrenci davranışı ve öğrenme çıktılarıyla birlikte, özellikle boylamsal tasarımlar üzerinden incelenmesini önemli kılmaktadır. İkincisi, çevrimiçi öğrenme, öğrenme analitiği ve teknoloji destekli değerlendirme terimlerinin görünürleşmesi ile tematik evrimde 2018 sonrasında aktif/harmanlanmış öğrenme odaklı yeni bir kümenin belirginleşmesi, teknoloji destekli biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca araç kullanımı açısından değil; geri bildirim niteliği, öğretmen kararları ve öğrencinin değerlendirme okuryazarlığıyla ilişkisi bakımından da ele alınabileceğini düşündürmektedir. Üçüncüsü, ülke iş birliği ağı ve ortalama atıf göstergeleri, Türkiye gibi üretim bakımından görünür ancak uluslararası iş birliği görünürlüğü görece sınırlı bağlamlarda karşılaştırmalı ve ortak yazarlı çalışmaların geliştirilebilecek bir alan olduğunu göstermektedir.

Güçlü Yönler

Çalışmanın öne çıkan dört güçlü yönü bulunmaktadır. İlk olarak, WoS Core Collection sınırları içinde oluşturulan 4.369 yayınlık veri seti, biçimlendirici değerlendirme alanının bu veri tabanındaki nicel görünümünü kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Bu kapsam, veri tabanları arasında dergi sayısı bakımından bir üstünlük iddiası olarak değil, çalışmanın belirlenen veri tabanı, yıl aralığı, kategori ve kavram kapsamı sınırları içinde ulaştığı kayıt büyüklüğü olarak değerlendirilmelidir. İkinci olarak, Education & Educational Research ve Psychology, Educational kategorilerinin birlikte ele alınması, mevcut bibliyometrik çalışmaların büyük bölümünde görülen tek kategori veya tek bağlam sınırlılığını aşarak alana çok boyutlu bir bakış açısı sunmaktadır. Üçüncü olarak, yayın eğilimleri, atıf

örüntüleri, ortak atıf ağı, bibliyografik eşleştirme, anahtar kelime ortak oluşum ağı, tematik harita, tematik evrim ve ülke iş birliği ağı gibi birden fazla bibliyometrik göstergenin birlikte analiz edilmesi, alanın bilimsel ve sosyal yapısını çok boyutlu biçimde görünür kılmaktadır; özellikle ortak atıf ağının ötesine geçen bibliyografik eşleştirme, yazar iş birliği ağı ve dönemsel tematik evrim analizleri, WoS arayüzünün doğrudan sunmadığı ilişkisel ve zamansal yapının ortaya konmasını sağlamıştır. Bu analizler, alanın bilimsel, kavramsal ve sosyal yapısını çok boyutlu biçimde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Son olarak, nihai arama dizesinin biçimlendirici değerlendirme alanyazınında doğrudan kullanılan dört çekirdek terimle sınırlandırılması, veri setinin kavramsal odağını belirginleştirmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma bazı sınırlılıklar taşımaktadır. İlk olarak, analiz yalnızca WoS Core Collection veri tabanında indekslenen yayınlarla sınırlandırılmıştır. Bu nedenle Scopus, ERIC, Google Scholar veya ulusal veri tabanlarında yer alan ancak WoS kapsamına girmeyen çalışmalar analiz dışında kalmıştır. İkinci olarak, WoS'un indeksleme yapısı nedeniyle İngilizce dışındaki yayınların ve yerel/ulusal dergilerde yayımlanan çalışmaların veri setinde sınırlı temsil edilmiş olması mümkündür. Üçüncü olarak, bibliyometrik analizlerde atıf gecikmesi, öz atıflar ve dergilerin indekslenme zamanlaması sonuçları etkileyebilir; özellikle 2023 ve 2024 gibi yakın dönem yayınlarının atıf etkisi henüz olgunlaşmamış olabilir. Dördüncü olarak, anahtar kelime temelli analizler yazarların terim kullanımlarına duyarlıdır; eş anlamlı, çoğul veya farklı yazımlı terimler tamamen standartlaştırılamayabilir. Beşinci olarak, bibliyometrik analiz yöntemi yayın, atıf, anahtar kelime ve iş birliği örüntülerini nicel olarak görünür kılmakla birlikte, çalışmaların kuramsal derinliğini, yöntemsel niteliğini ve uygulama sonuçlarını ayrıntılı biçimde değerlendirme olanağı sunmamaktadır. Altıncı olarak, bibliyografik eşleştirme ve yazar iş birliği ağı analizleri hesaplama kapsamı gereği sırasıyla en çok atıf alan 15 yayın ve en üretken 15 yazarla sınırlı tutulmuş; bu nedenle en üretken 15 yazar dışında kalan araştırmacılar arasındaki iş birliği ilişkileri analiz dışında kalmıştır. Tematik evrim analizi ise iki dönemli karşılaştırma ve topluluk algılama tabanlı kümeleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, daha geniş yayın kümeleri, farklı dönem kesim noktaları veya farklı kümeleme algoritmaları kullanıldığında farklı sonuçlar üretebilir; bulgular bu yöntemsel tercihler bağlamında değerlendirilmelidir. Bu nedenle bulgular, biçimlendirici değerlendirme alanının nicel bibliyometrik görünümüyle sınırlı olarak yorumlanmalıdır.

Sonuç

Araştırma bulguları, çalışmanın beş araştırma sorusuna kapsamlı yanıtlar sunmaktadır. Birinci araştırma sorusu olan yayın eğilimi bağlamında, biçimlendirici değerlendirme alanının 2000–2024 döneminde belirgin bir büyüme eğilimi sergilediği görülmüştür. Ancak bu bulgu, WoS'tan doğrudan elde edilebilen betimsel bir gösterge olduğundan çalışmanın temel katkısı bu artışın hangi kuramsal ve tematik ağlarla ilişkili olduğunu ortaya koymasındadır.

İkinci araştırma sorusu olan üretken yazarlar, dergiler ve ülkeler bağlamında, yayın üretiminin belirli çekirdek dergiler ve araştırmacılar etrafında yoğunlaştığı; ülke düzeyinde ise ABD, Birleşik Krallık, İspanya, Avustralya ve Çin'in öne çıktığı belirlenmiştir. Türkiye yayın sayısı bakımından görünür olmakla birlikte, ortalama atıf değeri ve iş birliği ağındaki konumu açısından uluslararası görünürlüğün geliştirilebileceği bir bağlam olarak değerlendirilebilir.

Üçüncü araştırma sorusu olan atıf yapısı bağlamında, ortak atıf ağı Black ve Wiliam, Sadler, Nicol ve Macfarlane-Dick, Hattie ve Timperley, Shute ve Bennett gibi kaynakların alanın kuramsal omurgasını oluşturduğunu göstermiştir. Bu yapı, biçimlendirici değerlendirmenin geri bildirim, öz düzenleme ve öğrenme sürecini destekleyen kanıt kullanımı etrafında geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu kuramsal ağın ötesinde, bibliyografik eşleştirme analizi Evans (2013) merkezli bir geri bildirim uygulamaları alt kümesinin varlığını ortaya koyarak ortak atıf ağından bağımsız, tamamlayıcı bir yapısal bulgu sunmuştur.

Dördüncü araştırma sorusu olan anahtar kelimeler ve tematik yapı bağlamında, anahtar kelime ortak oluşum ağı teknoloji destekli değerlendirme, çevrimiçi öğrenme, geri bildirim, değerlendirme okuryazarlığı, öz düzenlemeli öğrenme ve öğretmen eğitimi temalarının alandaki başlıca araştırma eksenleri olduğunu göstermiştir. Dönemler arası tematik evrim analizi, biçimlendirici değerlendirmenin en kapsamlı küme olma konumunu koruduğunu, ancak iç bileşiminin (örneğin yapay zekâ ve öğrenme analitiğinin çekirdeğe girmesi, e-öğrenmenin çekirdekten ayrılması) belirgin biçimde yenilediğini, öz düzenleme temasının bu çekirdekle bütünleştiğini ve 2018 sonrasında aktif/harmanlanmış öğrenme odaklı yeni bir temanın ortaya çıktığını göstermiştir.

Beşinci araştırma sorusu olan uluslararası iş birliği örüntüleri, zaman içindeki araştırma eğilimleri ve bulgulardan türetilen araştırma boşlukları bağlamında, alanın üretim hacmi bakımından genişlemesine karşın yazar iş birliği ağının sınırlı ve parçalı bir görünüm sergilediği; uluslararası iş birliklerinin ise belirli ülkeler etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bulgular, özellikle anahtar kelime ağı ve tematik evrim sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, geri bildirim ve öz düzenleme süreçlerini boylamsal tasarımlarla ilişkilendiren çalışmaların artırılabilirliğini; teknoloji destekli biçimlendirici değerlendirmenin pedagojik etkiyle birlikte daha ayrıntılı incelenebileceğini; Türkiye gibi uluslararası iş birliği görünürlüğü görece sınırlı bağlamlarda ise karşılaştırmalı araştırmaların güçlendirilebileceğini düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacıların, biçimlendirici değerlendirme çalışmalarında yalnızca genel sınıf içi ölçme uygulamalarını değil, bu uygulamaların öğrenmeyi destekleme işlevini açık biçimde tanımlamaları önerilmektedir. Gelecek çalışmalar özellikle geri bildirimin niteliği, öğrencinin öz düzenleme süreçleri ve öğretmenin değerlendirme okuryazarlığı arasındaki ilişkileri boylamsal ve karşılaştırmalı araştırma tasarımlarıyla inceleyebilir.

Eğitim Politikası Yapıcılarına Yönelik Öneriler

Eğitim politikası yapıcılarının, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını yalnızca sınıf içi ölçme araçlarıyla sınırlı görmeyip öğretim sürecini destekleyen pedagojik bir yaklaşım olarak ele almaları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde geri bildirim, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, öz düzenlemeli öğrenme ve teknoloji destekli değerlendirme uygulamalarına daha sistematik biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca uluslararası akademik iş birliklerini destekleyen proje, hareketlilik ve ortak yayın mekanizmalarının güçlendirilmesi, Türkiye merkezli çalışmaların alandaki görünürlüğünü artırabilir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Gelecekteki araştırmalarda WoS Core Collection verilerinin Scopus, ERIC ve Google Scholar gibi farklı veri tabanlarıyla karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca öz atıf etkisini kontrol eden analizler ve tam metin içerik analizi gibi yöntemlerle bibliyometrik bulgular derinleştirilebilir; bu çalışmada en çok atıf alan 15 yayınlı sınırlı tutulan bibliyografik eşleştirme analizinin daha geniş bir yayın kümesine genişletilmesi de alana katkı sağlayabilir. Türkiye özelinde ise uluslararası ortak yazarlı yayınları, çok ülkeli karşılaştırmalı tasarımları ve yüksek görünürlüklü dergilerdeki yayın stratejilerini inceleyen çalışmalar alana katkı sağlayabilir.

Etik Beyan

Bu araştırma, Web of Science Core Collection veri tabanında yer alan bibliyografik kayıtlar kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma insan katılımcı, kişisel veri veya deneysel müdahale içermediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar, bu çalışmaya ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Veri Erişilebilirliği Beyanı

Bu çalışmada kullanılan bibliyografik kayıtlar Web of Science Core Collection veri tabanından dışa aktarılmıştır. Analizde kullanılan R kodu ve çıktı dosyaları talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Kaynakça

- Aria, M. ve Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bardakcı, S., Soylu, M. Y., Akkoyunlu, B. ve Deryakulu, D. (2022). Collaborations, concepts, and citations in educational technology: A trend study via bibliographic mapping. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4321–4346. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10785-9>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. ve Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blondel, V. D., Guillaume, J.-L., Lambiotte, R. ve Lefebvre, E. (2008). Fast unfolding of communities in large networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 2008(10), Article P10008. <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>
- Boud, D. ve Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carless, D. (2011). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. Routledge.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. ve Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E. ve Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the fuzzy sets theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146–166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Divjak, B., Svetec, B. ve Horvat, D. (2024). How can valid and reliable automatic formative assessment predict the acquisition of learning outcomes? *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 2616–2632. <https://doi.org/10.1111/jcal.12953>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. ve Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Gikandi, J. W., Morrow, D. ve Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hwang, G.-J. ve Chang, H.-F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, 56(4), 1023–1031. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.002>
- Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I. ve Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), Article 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Jing, Y., Wang, C., Chen, Y., Wang, H., Yu, T. ve Shadiev, R. (2024). Bibliometric mapping techniques in educational technology research: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 29(8), 9283–9311. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12178-6>
- Kessler, M. M. (1963). Bibliographic coupling between scientific papers. *American Documentation*, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.1002/asi.5090140103>
- Mongeon, P. ve Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>

- Mukherjee, D., Lim, W. M., Kumar, S. ve Donthu, N. (2022). Guidelines for advancing theory and practice through bibliometric research. *Journal of Business Research*, 148, 101–115. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.04.042>
- Nash-Stewart, C. E., Kruesi, L. M. ve Del Mar, C. B. (2012). Does Bradford's law of scattering predict the size of the literature in Cochrane Reviews? *Journal of the Medical Library Association*, 100(2), 135–138. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.100.2.013>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D. J. ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Perianes-Rodriguez, A., Waltman, L. ve van Eck, N. J. (2016). Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting. *Journal of Informetrics*, 10(4), 1178–1195. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.10.006>
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9(1), Article 12. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349. <https://doi.org/10.1108/eb026482>
- Reddy, Y. M. ve Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Sadi Yılmaz, S. (2025). Bibliometric analysis of formative assessment research in science education. *International Journal of Educational and Artificial Intelligence*, 2(1), 17–40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16615094>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Saky, S. A. T. M., Inayati, N. L. ve Islam, M. N. (2025). Research patterns in formative assessment: A bibliometric review of primary and secondary school studies. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu dan Pembelajaran Matematika dan IPA IKIP Mataram*, 13(1), 107–122. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v13i1.14219>
- Schuwirth, L. W. T. ve van der Vleuten, C. P. M. (2011). Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33(6), 478–485. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.565828>
- Segura-Robles, A., Parra-González, M. ve Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and collaborative network analysis on active methodologies in education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 259–274. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.575>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sirianansopa, K. (2024). Evaluating students' learning achievements using the formative assessment technique: A retrospective study. *BMC Medical Education*, 24, Article 1373. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06347-5>
- Sudakova, N. E., Savina, T. N., Masalimova, A. R., Mikhaylovsky, M. N., Karandeeva, L. G. ve Zhdanov, S. P. (2022). Online formative assessment in higher education: Bibliometric analysis. *Education Sciences*, 12(3), Article 209. <https://doi.org/10.3390/educsci12030209>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. ve Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- van Eck, N. J. ve Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Waltman, L. ve van Eck, N. J. (2015). Field-normalized citation impact indicators and the choice of an appropriate counting method. *Journal of Informetrics*, 9(4), 872–894. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2015.08.001>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477–501. <https://doi.org/10.1023/A:1023967026413>
- Zupic, I. ve Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılım Düzeyleri ile Çocuklarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Ahmet ALTUNSOY ^a (<https://orcid.org/0000-0002-6020-1555>)

Zeynep TEMİZ ^{b*} (<https://orcid.org/0000-0002-4436-9737>)

^aKaramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman/Türkiye

^bKaramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman/Türkiye

Öz

Günümüz sosyo-ekonomik şartları göz önüne alındığında ebeveynlerin çocuk bakımı ve çocukla ilgili eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım gösterme rolünün değiştiği görülmektedir. Babaların çocuğun eğitim-öğretim hayatına katılımı bugüne kadar göz ardı edilmiştir. Baba katılımının çocuğun akademik başarılarındaki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışmada babaların ilkökula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Karaman ili merkezinde bulunan resmi ilkokulların 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin babaları oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 519 öğrencinin babası araştırmaya katılmıştır. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Aile Katılım Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları için 2022-2023 eğitim öğretim yılı sonunda elde ettikleri ağırlıklı yılsonu başarı puanları kullanılmıştır. Araştırma veri analizi için SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Veri analizlerinde betimsel istatistik teknikleri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklem t-testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, babaların çocuklarının eğitimlerine katılım düzeylerinin ev temelli katılım alt boyutunda “sık sık” iken okul-aile işbirliği temelli ve okul temelli katılım alt boyutlarında ise “nadiren” olduğu görülmüştür. Ayrıca babaların çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri, babanın yaşı, gelir durumu, eğitim düzeyi ve sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça babanın çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyi düşmektedir. Bununla beraber ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları, babaların yaşları, gelir düzeyleri ve eğitim seviyeleri yükseldikçe artmaktadır. Araştırma sonucunda babaların çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri ile çocukların akademik başarıları arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın bulguları babaların çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyi arttıkça çocukların akademik başarılarının arttığı görüşünü desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Babaların Eğitime Katılımı, Akademik Başarı, İlkokul öğrencileri

Examining the Relationship Between Fathers' Participation Levels in the Education of Their Primary School Children and the Children's Academic Achievement

Abstract

Considering today's socio-economic conditions, the role of parents in childcare and participation in child-related educational activities has changed. Fathers' involvement in the child's educational life has been ignored so far. The effect of father involvement on the academic success of the child is an undeniable fact. In this study, it was aimed to determine the relationship between the level of father involvement and academic achievement of primary school students. The correlational survey design was utilized in this research. The population of the study consisted of the fathers of the students studying at the 4th grade of public primary schools in the center of Karaman. The fathers of 519 4th grade students in the 2022-2023 academic year participated in the study. The data of the study were collected with the “Demographic Information Form” and “Family Involvement Scale”. For the academic achievement of the students, achievement scores obtained at the end of the 2022-2023 academic year were used. SPSS 26.0 program was used for data analysis. Descriptive statistical techniques, one-way analysis of variance (ANOVA), independent sample t-test, Pearson Product Moment Correlation test were used in data analysis. Findings of the study revealed that fathers' involvement levels were found to be “frequent” in the home-based involvement sub-dimension and “rare” in the school-family cooperation-based and school-based involvement sub-dimensions. In addition, fathers' involvement levels differed according to the father's age, income, education level and number of children. As the number of children increases, the level of father involvement decreases. The academic success of primary school students increases as the fathers' age, income level and education level increase. A significant positive relationship was found between the level of father involvement and academic success of primary school students. The findings of the study support that as the level of father involvement increases, students' academic success increases.

Keywords: Father Involvement of Education, Academic Success, Primary School Students

¹ Bu çalışma “Babaların İlkokul Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılım Düzeyleri ile Çocuklarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Sorumlu Yazar / Corresponding Author: cimenzeynepakdag@gmail.com

Giriş

Aile bireylerinin çocuğun eğitim hayatına olumlu katkılar vereceği düşüncesi dünyada eğitim hakkında yapılan yeniliklere öncülük etmiştir (Domina, 2005). Tarihsel süreçlere bakıldığında ailenin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının 20. yy'ın ortalarından itibaren belirginleşmeye başladığı görülmektedir. Önceleri ebeveynler çocuğun ahlaki ve dini eğitimlerinden sorumluyken, okulların kurumsallaşması ve okul-aile işbirliğinin gelişmesiyle beraber ebeveynlerin çocukların akademik başarılarının artırılmasında aktif rol oynadıkları görülmüştür (Hill & Taylor, 2004). Günümüzde değişime uğrayan eğitim sisteminin önemli bir dönüm noktası olan sınavlar ve akademik gelişime bağlı olarak çocukların başarısında ailenin önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Başarı en genel haliyle bir işin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi sonucu elde edilen hazdır. Öğrenci için okulda öğrenilenlerin içselleştirilmesi, öğretmenin takdiri sonucu vereceği puanlarla sayısal bir ifadeye dönüştürülmesi “akademik başarı” olarak adlandırılmaktadır (Carter & Good, 1973). Yani öğrencinin akademik başarısı eğitim-öğretim faaliyetlerinden istifade etme derecesidir.

Akademik başarı ilkökul öğrencisinin eğitim-öğretim sürecinden sonraki yaşamını da etkileyecek bir durumdur. Bir ilkökul öğrencisi en temelden alınarak aile tarafından bütünüyle desteklendiğinde bilişsel ve duyuşsal olarak gelişecek; çocuğa sağlanan bu destek akademik başarıya dönüşecektir. Çocuğun kazanacağı başarılar ileriki akademik hayatında mutluluk, kendine güven ve istikrar getireceği gibi başarı kademesini de artıracaktır. Aksi düşünüldüğünde aile desteğinden yoksun bir öğrencinin hem okul hem de sosyal hayatında olumsuz sonuçlarla karşılaştığı görülmektedir (Erdoğan, 2006).

Ailenin eğitimi ihtiyaçlara göre düzenlenmiş ev ortamlarında olabileceği gibi okul etkinliklerine katılımı bir anlamda ailenin aktif katılım göstermesi ile de mümkün olabilir (Şeker, 2009). Bireyin doğumundan itibaren birincil ihtiyaçlarını daha çok anne karşılamakta ve birey yaşamı boyunca bu ihtiyaçların karşılanmasının veya aksi durumda karşılanmamasının etkisini derinden hissetmektedir. Annenin çocuğun hayatında en fazla etkiye sahip bir ebeveyn olması bugüne kadar yapılan çalışmaların birçoğunun anne odaklı olmasına sebep olmuştur. Günümüzün değişen şartlarında aile denilen kavramın tek bir bireyden ibaret olmadığı; çocuğun kişisel, sosyal ve akademik gelişimine destek olması gereken kişinin sadece anne olmaması gerektiği görülmektedir. Bu sebeple aile fertlerinin çalışma hayatında daha aktif rol oynaması çocuğun öz bakımı ve sosyal hayata hazırlanmasında baba rolü daha da tesirini artırmaktadır (Kuşun, 2019).

Çocuğun gelecekteki aile ve sosyal ilişkilerinin gelişmesinde anne tarafından desteklenmesinin yanı sıra baba tarafından da değer görmesi önemlidir. Baba sadece çocuğun yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayacak bir birey olmaktan daha da öteye giderek çocuğun duyuşsal ve bilişsel becerilerine de katkıda bulunmalıdır (Bowlby, 1988).

Babanın çocuk bakımı ve çocuğun eğitim öğretim faaliyetlerine katılımının sağlanması durumunda çocuk bedensel, bilişsel ve ruhsal olarak gelişmekte ve yaşamsal becerileri kazanabilmektedir (Day & Lamb, 2004). Baba ile iletişimi yüksek olan çocukların akademik gelişimleri, bilişsel durumları ve sosyal yaşantıları baba ile iletişim düzeyi düşük olan çocuklara göre daha başarılı olduğu yapılan çalışmaların bulguları arasındadır (Güngörmüş, 1992).

Toplamları oluşturan en temel yapı taşı bireydir. Bireylerin toplum içinde mutlu yaşaması ve akademik yönden başarılı olması elbette ki içinde yaşadığı ve kendini ait hissettiği toplumu olumlu yönde etkileyecektir. Toplamların gelişmesi her yönden desteklenmiş ve başarılarla ulaşmış bireyler sayesinde gerçekleşmektedir (Yılmaz, 2000). Öğrencinin akademik başarısı, zekâsı, kişilik özellikleri, içinde bulunduğu ailenin yapısı, ebeveynlerinin eğitim ve sosyo-ekonomik durumları, ailenin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımları gibi birçok durumdan etkilenmektedir (Mushtaq & Khan, 2012).

Günümüz değişen sosyo-ekonomik durumları göz önüne alındığında babanın çocuğunun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra öğretim faaliyetlerine de katılması elzemdir. Baba-çocuk ilişkisi, birebir ve doğrudan etkileşim halinde olmasının yanı sıra babanın öğretim etkinliklerine katılmaları ile de etkili hale getirilebilecektir.

Bu araştırmada günümüzde farklılaşan ve değişen şartlarda anne ile beraber çalışma ve sosyal hayatta meşgul olan babanın çocuğunun eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının çocuğun akademik başarısına etkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın Önemi

Aile kurumu bir bütün olarak düşünüldüğünde annelerin tek başına çocuk bakımını üstlenmeleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımları çocuğun bütünsel gelişimleri açısından yeterli olmamaktadır. Babanın çocuk bakımı ve çocuğun akademik etkinliklerine katılımı sağlanmalıdır. Baba, çocuğunun eğitime aktif olarak katıldığında çocukta özgüven artışı olduğu, sorumluluk duygularının geliştiği ve akran ilişkilerinin daha sağlıklı olduğu görülmektedir (Green, 2001).

Ailelerin ekonomik durumları ve eğitim düzeyleri çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Sosyoekonomik düzeyin çocukların dil gelişiminde etkili olduğu Hart ve Risley (1995) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur. Hart ve Risley'in 1995 yılında yaptıkları çalışmada 42 aile ve çocuklarını 3 sene boyunca gözlemlenmiş; sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları düşük olan çocuklara göre 30 milyondan fazla sözcüğe maruz kaldıkları gözlemlenmiştir. Buna göre çocuğun içinde bulunduğu çevre ve ailenin sosyoekonomik yapısı çocuğun dil gelişimini aynı zamanda akademik başarısını da etkilemektedir.

İlkokul döneminin çocuğun eğitim-öğretim hayatında akademik temellerin atıldığı süreç olması sebebiyle çocuk için önem arz etmektedir. Bu dönemde çocuk, okuma, okuduğunu anlama ve anlatabilme yetilerini kazanır; sayısal verileri işlemenin temellerini kazanır.

Geleneksel toplum yapısında aile içinde çocuğun ihtiyaçlarını karşılama ve bakımında genellikle annenin aktif rol oynadığı belirlenmiştir (Gaunt, 2008). Literatüre bakıldığı zaman yapılan çalışmalarda babanın çocuğunun eğitime katılım sağladığı araştırmaların ilkökul düzeyinde kapsam ve sayı açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Bugüne kadar yapılan araştırmalarda da daha çok anne-baba yani aile katılımlarının araştırıldığı ve okul öncesi öğrencilerinin baba katılımlarının incelendiği görülmüştür. Bu kapsamda bu çalışma babaların ilkökula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri ile çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptayıp ilkökul düzeyinde babaların çocuklarının eğitimlerine katılımının önemini ortaya koymaktadır.

Ebeveynler çocuğun okul hayatının 3 temel sacayağından birisidir. Okul-Aile-Öğrenci üçgeninde en temel yerde bulunan ailenin çocuğun eğitim hayatını desteklenmesi ve akademik anlamda katılım sağlamaları bir zorunluluktur. Çelik, Ünal ve Yıldırım (2010) aile bireylerinin eğitim-öğretim sürecine katılmalarını dört temele dayandırmışlardır. Bu temeller ailenin çocuklarından akademik beklentisi, okul-aile-öğrenci ilişkisi, ailenin okul etkinliklerine katılımı ve aile bireylerinin öğrenme etkinliklerine katılmalarıdır. Bu sayede aile katılımının aktif olarak gerçekleşmesi bu dört temelin yerine getirilmesine olanak sağlar. Ailenin çocuğundan akademik başarı sağlama beklentisi içerisinde olması kendi katılımlarının sağlanmasıyla birlikte okul-aile-çocuk iletişiminin sağlanmasını kolaylaştırır; aynı zamanda ebeveynler öğrenme ve öğretme etkinliklerine aktif olarak katılmış olacaklardır.

Aile katılımının yeterli seviyede olması, çocuğun sosyal ve davranışsal uyumlarının artması, okulda sergilenecek olan davranış problemlerinin azalması, okula devanın sağlanması ve akademik başarıların artması gibi eğitim-öğretim ile ilgili birçok alanda olumlu etkiler göstermektedir (Epstein & Sheldon, 2002).

Çocuklar genellikle aile bireylerinin davranışlarını içselleştirmekte ve sosyal yaşamlarında bu davranışları sergilemektedirler. Bu bağlamda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin devamının evde ve okulda aile katılımı ile desteklenmesi çocuğun çevresi ile etkileşimine olumlu etkiler yapacaktır. Ailenin eğitim öğretim etkinliklerinin dışında bırakılmasının öğrenmenin kalıcılığını negatif yönde etkileyeceği kuşkusuzdur. Aile bireyleri olan anne ve baba, çocuklarının eğitimlerine aktif olarak katılım sağladıkları zaman, çocuklarının hayatları boyunca akademik olarak başarılı oldukları, ilerleyen süreçte bir sonraki farklı eğitim kademelerine istekli bir şekilde geçtikleri, okula karşı olumlu tutum sergiledikleri ve bulunduğu kademeyi tamamlama olasılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır (Kotaman, 2008).

Yapılan bütün araştırmaların ışığında çocuğun sosyal gelişimi ve akademik başarısının artmasında okul-aile işbirliği ve çocuğun öğrenme ortamlarında desteklenmesi önem arz etmektedir (Şad & Gürbüzürk, 2013).

Aile katılımları okul nezdinde gönüllülük, öğretmen ve okul ile iletişim, akademik etkinliklere yardımcı olma, okul-aile birliği ve veli toplantılara katılma, okul tarafından yapılan etkinliklere katılma şeklinde gerçekleşmektedir (Hill & Taylor, 2004).

Öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde aile katılımı, okul ve ev temelli katılım şeklinde ifade edilmektedir (Walsh, 2010). Ev temelli aile katılım ebeveynlerin çocuklarına bilişsel ve akademik yönden evde destek olmaları, okul

temelli aile katılımı ise akademik etkinliklere doğrudan katılım olarak değerlendirilmektedir (Lawson, 2003). Bunların dışında çocuklarının gelecekteki akademik durumlarının değerlendirilmesi üzerine kurulan iletişim de aile katılımı kapsamına girmektedir (Barnard, 2004).

Baba Katılımı

Bireyin yaşam becerilerinin temelleri çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu temelin günümüze kadar çocuğun birincil ihtiyaçlarını karşılayan anne tarafından atıldığı, çocuğun anne ile bağlanma ilişkisi bakımından açıklanmaya çalışıldığı (Bowlby, 1988) düşünülmekteydi. Ebeveynlerden birisi olan babanın çocuğu üzerinde sosyal ve kişisel etkisi çok yakın bir geçmişe kadar göz ardı edilmiştir. Ancak modern yaşam bize babanın da çocuk üzerinde anne kadar etkisinin olduğunu göstermiştir (Parke vd., 2005). Baba katılımı; ailenin temel bileşenlerinden birisi olan babanın, fiziksel ve duygusal olarak çocuğu ile etkileşim içinde ulaşılabilir olması, çocuğun yaşamında karşılaşılabileceği her türlü engeli aşabilmesini sağlayacak rehberliği etmesi; çocuğun ruhsal iyilik hali, bedensel sağlığı ve bakımı ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesidir (Lamb, 2000).

Her toplumda babalık kavramına yüklenen anlam ve babalık biçimleri o toplumun yaşayış biçimi, insanların birbirleri arasındaki ilişkiler ile şekillenir. Bu toplumsal ilişkiler erkeklerin babalık rol kavramını algılama biçimini ve babalığın uygulamada nasıl gerçekleştirileceğini de etkilemektedir. Bu kapsamda babalık tek başına bireysel bir kavram olmakla birlikte toplumsal ilişkiler ve çevrenin de etkisiyle değişimlere uğramaktadır (Morgan, 2001).

Gün geçtikçe ortaya çıkan sosyal ve ekonomik değişimlerin yanı sıra annelerin eğitim ve çalışma hayatında aktif olarak rol almaları, ebeveynlerin çocukları üzerindeki görev ve sorumluluklarının da farklılaşmasına sebep olmuş; geleneksel aile yapısı kabuğunun kırıldığı fark edilmeye başlanmıştır. Toplumsal yapıyı etkileyen gelenek ve göreneklerin izdüşümü gittikçe azalarak kadın-erkek ilişkisi geçmiş zamana göre daha bağımsız ve dengeli bir halde ortaya çıkmış, ananevi olan geniş aile yapısının çekirdek aile haline dönüşmesiyle kadının aile içindeki rolü çocuk bakımından daha da öte geniş alana doğru evrilmiştir (Zeybekoğlu, 2013). Bu değişimler sonucunda babalar ebeveynlik sorumlulukları gereği çocuklarının bakımında daha fazla rol almaya başlamıştır (Uludağlı, 2017). Değişen koşullarda bugün tek tip ve geleneksel bir babalık rolünün uygulandığını söylemek imkânsızdır. Çocuk bakımı, eğitim-öğretim etkinliklerine katılım ve ev işlerinde ortak bir sorumluluk üstlenen babaların sayıları gün geçtikçe farklı etkenlere bağlı bir şekilde artmaktadır.

Günümüz çağdaş yaşamın getirdiği farklılık ve değişiklikler ile babalar ailenin sorumluluklarında ve çocuk bakımında daha etkin hale gelmiştir. Bugünün babaları çocuğunun günlük ihtiyaçları olan yemek yedirme, banyo yaptırma, elbise giydirme, yatağa yatırma gibi elzem bakım ihtiyaçlarını karşılamakta, oyun oynama ve okul etkinliklerinde aktif rol alarak katılım sağlamaktadırlar. Çocuk ve babanın arasındaki etkin iletişim ve vakit geçirme sürecini kapsayan baba katılımlı çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır (Özkardeş, 2018).

Babaların çocuğun akademik başarısına yönelik kanıksadığı değer ve çocuklarının geleceğine dair beklentileri sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda örnek alınacak karakterlerin rolünden daha fazla bir etkiye sahiptir (McBride vd., 2004). Babanın eğitim-öğretim etkinliklerinde vereceği destek kadar çocuklarına rol model olmaları da son derece önem taşımaktadır. Babaların kendi eğitim hayatlarında elde ettikleri tecrübelerini aktarmaları, çocuklarının akademik kariyerlerine gerekli olan değer yüklemelerini ve hassasiyet göstermelerini sağlayabilmektedir (Epstein, 2016).

Baba katılımını anlamak ve yorumlayabilmek için katılım sürecinin detaylarını derinleştirmek gerekmektedir. Baba katılımını etkileyen farklı etkenler vardır. Bunlar babayla ve babanın doğal üyesi olduğu aile ile ilgilidir. Bu etkenler babanın yetiştirilme tarzı, babanın özellikleri (yaş, eğitim durumu, kişiliği) ve sahip olunan sosyo-ekonomik durumdur (Sımsıkı, 2011).

Araştırmanın Amacı

Geçmişe göre babaların çocuk bakımında sorumluluk duygularının arttığı düşünüldüğünde (Tamis – Le Monda & Cabrera, 2002), çocuk bakımında baba katılımı etkisinin incelenmesi önemli hale gelmiştir. Bu kapsamda çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra babaların öğretim etkinliklerine katılımının sağlanması ve artırılması çocuk gelişimini destekleyecektir.

Bu araştırmanın genel amacı; çocuğun en yakın etki alanında bulunan aile bireylerinden olan babanın günümüz değişen aile rolü içerisinde çocuğa akademik anlamda katkısının ne derecede olduğunu belirlemektir. Bu hedefler doğrultusunda aşağıdaki sıralanmış olan sorulara cevap aranmıştır.

Bu araştırmada, ülkemizde ilkokula devam eden çocukların akademik başarısına etkisi önemsiz olmayan babaların çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının çocuklarının akademik başarılarına etkisi incelenmektedir. Bu hedeflere istinaden aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları ne düzeydedir?
 - 1.1. Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları babanın yaşına göre değişmekte midir?
 - 1.2. Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları ailenin gelir durumuna göre değişmekte midir?
 - 1.3. Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları babanın eğitim durumuna göre değişmekte midir?
 - 1.4. Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları ailede bulunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?
 - 1.5. Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları aile bütünlüğünün olup olmamasına göre değişmekte midir?
2. İlkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyeleri baba demografik özelliklerine göre değişmekte midir?
 - 2.1. İlkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyeleri babanın yaşına göre değişmekte midir?
 - 2.2. İlkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyeleri ailenin gelir durumuna göre değişmekte midir?
 - 2.3. İlkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyeleri babanın eğitim durumuna göre değişmekte midir?
 - 2.4. İlkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyeleri ailede bulunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?
 - 2.5. İlkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyeleri aile bütünlüğünün olup olmamasına göre değişmekte midir?
3. Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımı ile çocukların akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.1. İlkokula devam eden çocukların babalarının ev temelli baba katılımı ile çocukların akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.2. İlkokula devam eden çocukların babalarının okul temelli baba katılımı ile çocukların akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.3. İlkokula devam eden çocukların babalarının okul-aile işbirliği temelli baba katılımı ile çocukların akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu kapsamda yukarıdaki sorulardan elde edilen cevaplar ile babaların çocuklarının eğitimlerine katılımının ne seviyede olduğu ve katılım seviyelerinin ilkokul 4. Sınıfa devam eden çocukların genel akademik başarılarına etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin babalarının baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel türü olan ilişkisel tarama modeli değişkenlerin birbirini ne derece etkilediği ve birlikte değişip değişmediklerinin öğrenilmeye çalışıldığı modeldir (Karasar, 2008). Bu kapsamda; öğrencilerin baba katılımı ve akademik başarıları belirlenmiş ve alt problemler ile karşılaştırılmaya alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek, orta ve düşük olan 11 ilkökulda 4. sınıfa devam eden öğrenciler ve babaları oluşturmaktadır. İlkokul 4. Sınıfa devam eden öğrencilerin sayısal bilgileri Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Temel Eğitim Bölümünden alınmıştır. Buna göre araştırmanın evrenini 1551'i erkek ve 1415'i kız öğrenci olmak üzere toplam 2966 öğrenci ve babaları oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemini, rastgele örnekleme yöntemlerinden küme tipi rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmamızın örneklemini katılımcı babaların birey olarak değil de belirli okullarda öğrenim gören öğrencilerin babaları seçilmesi sebebiyle okulların kümelenmesi ile seçilmiştir. Küme tipi rastgele örnekleme yöntemi, evrende yer alan birimlerin her birini rastgele olarak seçmek yerine birimlerden oluşan kümelerin rastgele seçimiyle gerçekleştirilmektedir. Küme tipi örnekleme yönteminin avantajı, örnekleme birimlerinin seçilmesinin kolay olması, daha az kaynağa ihtiyaç duyulması ve evrenden daha fazla heterojen sonuçların alınabilmesidir (Özdamar, 2001).

Ölçeklere toplam 733 katılımcı cevap vermiştir. Kişisel bilgi formuna verilen cevaplar incelendiğinde annelerin de bu forma cevap vermiş oldukları görülmüş olup, 214 annenin vermiş oldukları cevaplar değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre uygulanan Aile Katılım Ölçeği ile 519 babaya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan babaların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Öğrenci Başarı Durumu	Yüksek	397	76,5
	Orta	94	18,1
	Düşük	28	5,4
Yaş	18-31	9	1,7
	32-40	262	50,5
	41-51	225	43,4
	52 ve Üzeri	23	4,4
Maddi Durum	0-8500	184	35,5
	8501-25500	261	50,3
	25501-42500	60	11,6
	42501 ve Üzeri	14	2,7
Çocuk Sayısı	1	35	6,7
	2	241	46,4
	3	178	34,3
	4	55	10,6
	5 ve Üzeri	10	1,9
Eğitim Durumu	İlkokul	121	23,3
	Ortaokul	88	17,0
	Lise	153	29,5
	Lisans	118	22,7
	Lisansüstü	39	7,5
Medeni Durum	Birlikte	502	96,7
	Ayrı	17	3,3

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Fantuzzo ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiş olan, Şeker (2009) tarafından ilköğretim seviyesine uygulanması için Türkçeye uyarlanıp uygulanan 5'li likert tipi "Aile Katılım Ölçeği" (2009) ile elde edilmiştir.

Aile katılım ölçeğinin hazırlanması ve ön uygulanması safhasında yapılan faktör analizi sonucunda ev temelli katılım, okul temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli üç faktörlü bir alt ölçeklere ulaşılmıştır. Aile katılım ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla ev temelli katılım alt boyutunda .85, okul temelli katılım alt boyutunda .89 ve okul-aile iş birliği temelli katılım alt boyutunda .79 ve tüm ölçekte .87 bulunmuştur.

Ölçekten elde edilebilecek puana bakıldığında zaman "Aile Katılım Ölçeği" toplam puanı en yüksek 120, en düşük 24'tür. Ev temelli katılım alt ölçeğine ait en yüksek 50, en düşük 10 puan; okul-aile işbirliği temelli alt ölçekte en yüksek 35, en düşük 7 yine okul temelli katılım alt ölçeğinde en yüksek 35 ve en düşük 7'dir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunun amacı; araştırma için gereken babanın sosyodemografik bilgilerine ulaşabilmektir. Kişisel bilgi formu babanın yaş aralığı, eğitim düzeyi, babanın gelir durumu, sahip olunan çocuk sayısı ve aile bütünlüğü gibi bilgilerden oluşmaktadır. Aynı zaman da öğrencilerin yılsonu başarı notları da bu form ile elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 26. Sürüm ve SPSS Amos kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracının alt boyutlarının ve ölçme aracının geçerlik analizi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yakınsak geçerliğinin ortalama ayıklanmış varyans değeri hesaplanmış ve bu değerin .50'den yüksek olması gerektiği ayrıca bileşik güvenirlik için de Omega katsayısı incelenmiş ve bu değerin de .70 değerinden yüksek olması gerektiği anlaşılmıştır (Hair vd., 2006). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonuçları ayrıntılı bir şekilde Aile Katılım Ölçeği başlığı adı altında verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasından sonra verilerin normallik analizleri yapılmıştır. Verilere normal dağılım testleri uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Normallik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Skewness	Kurtosis
Ev Temelli Katılım	3,75	0,704	-0,791	1,076
Okul Temelli Katılım	2,46	0,933	0,586	-0,118
Okul-Aile Birliği Temelli Katılım	2,58	1,007	0,285	-0,600

Tablo 2'ye göre verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.50 ve -1.50 değerlerinin arasında olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda +1.50 ve -1.50 aralığındaki değerlere sahip çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.00 ve -2.00 değer aralığında da normal dağılım gösterdiğinin belirtildiği çalışmalar vardır (George & Mallery, 2010). Alt boyutların tamamına bakıldığında zaman verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Uygulanan ölçekte bulunan alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin analizinde parametrik testlerin uygulanması kararı alınmıştır.

Araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerinde iki gruplu değişkenlerin analizinde bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma teknikleri uygulanmıştır. Bu sebeple ilk olarak varyansların homojen dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bundan dolayı homojen dağılım gösteren varyansların bulunduğu durumlarda kullanılan Post-Hoc analizi olan Scheffe testi uygulamaya konulmuştur. Alfa tipi hataların kontrol altında tutulabilmesi ve örneklem sayısının eşit olmaması durumunda Scheffe testi kullanılmaktadır. Bununla beraber

Scheffe testi en doğrulayıcı Post-Hoc analizlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Gürsul & Çilengir, 2011). 3. alt problemde ise değişkenler arası ilişki, ilişkinin yönü ve şiddeti araştırıldığı için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların aile katılım ölçeğine vermiş oldukları cevapların kişisel bilgiler formunda yer verilen değişkenlere göre analizleri yapılmış ve ortaya çıkan bulgular tablolar halinde yorumlanarak sunulmuştur.

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılım Düzeyleri

Babaların aile katılım ölçeğine vermiş oldukları yanıtların ortalamaları ve düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Aile Katılım Ölçeği Ortalamaları

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Düzy
Ev Temelli Katılım	3.75	0.704	Sık Sık
Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılım	2.57	1.007	Nadiren
Okul Temelli Katılım	2.45	0.933	Nadiren
Aile Katılım Ölçeği	2.92	0.751	Bazen

Tablo 3'e göre katılımcıların(babaların) aile katılım ölçeğine vermiş oldukları cevap "Bazen" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte babaların aile katılım ölçeğine verdikleri cevapların düzeylerinin, ev temelli katılım alt boyutunda "Sık Sık" olduğu, okul-aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli katılım alt boyutunda ise "Nadiren" olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıları oluşturan babaların ev temelli katılım alt boyutunda yüksek katılım gösterdikleri söylenebilir. Bunun yanında okul-aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli katılım alt boyutlarında baba katılım düzeylerinin ev temelli katılım alt boyutuna göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek bütününde ise babaların çocuklarının eğitimine katılımının alt boyutlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Babaların Yaşlarına Göre İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılımlarının İncelenmesi

Babaların yaşlarına göre ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımın düzeylerini analiz etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te babaların yaş değişkenine göre aile katılım ölçeği puanları ile okul aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli katılım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Ev temelli katılım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuş ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunun tespit edilmesi için Scheffe testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre 32 – 40 yaş aralığında olan babaların 52 ve üzeri yaş aralığında bulunan babalara göre ev temelli katılım alt boyutunda daha yüksek katılım gerçekleştirdikleri görülmektedir ($F=3.698$, $p=0.012$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4*Babaların Yaşlarına Göre "Aile Katılım Ölçeği" ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ev Temelli Katılım	(1)18-31	9	3,35	1,071	3	3,698	0,012*	2-4
	(2)32-40	262	3,77	0,698				
	(3)41-51	225	3,76	0,674				
	(4)52 ve Üzeri	23	3,34	0,780				
Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılım	(1)18-31	9	2,31	1,070	3	0,525	0,665	
	(2)32-40	262	2,56	1,028				
	(3)41-51	225	2,62	0,988				
	(4)52 ve Üzeri	23	2,42	0,953				
Okul Temelli Katılım	(1)18-31	9	2,53	1,351	3	0,757	0,518	
	(2)32-40	262	2,41	0,956				
	(3)41-51	225	2,52	0,895				
	(4)52 ve Üzeri	23	2,33	0,881				
Aile Katılım Ölçeği	(1)18-31	9	2,73	1,045	3	1,146	0,330	
	(2)32-40	262	2,95	0,772				
	(3)41-51	225	2,97	0,717				
	(4)52 ve Üzeri	23	2,70	0,692				

p<0.05*

Babaların Ailenin Gelir Durumuna Göre İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılımlarının İncelenmesi

Aile gelir durumuna göre babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri analizi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*Aile Gelir Durumuna Göre Babaların "Aile Katılım Ölçeği" ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ev Temelli Katılım	(1)0-8500	184	3,58	0,791	3	6,160	0,000*	1-2 1-3
	(2)8501-25500	261	3,81	0,636				
	(3)25501-42500	60	3,96	0,573				
	(4)42501 ve Üzeri	14	3,80	0,835				
Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılım	(1)0-8500	184	2,48	1,020	3	3,827	0,010*	1-3
	(2)8501-25500	261	2,55	1,001				
	(3)25501-42500	60	2,87	0,955				
	(4)42501 ve Üzeri	14	3,12	0,847				
Okul Temelli Katılım	(1)0-8500	184	2,38	0,955	3	4,030	0,008*	1-3
	(2)8501-25500	261	2,41	0,919				
	(3)25501-42500	60	2,71	0,891				
	(4)42501 ve Üzeri	14	3,05	0,753				
Aile Katılım Ölçeği	(1)0-8500	184	2,81	0,805	3	5,126	0,002*	1-3
	(2)8501-25500	261	2,92	0,705				
	(3)25501-42500	60	3,18	0,713				
	(4)42501 ve Üzeri	14	3,32	0,668				

p<0.05*

Tablo 5’te de görüldüğü gibi, aile gelir durumu değişkenine göre aile katılım ölçeği puanları ile ölçekte bulunan ev temelli, okul-aile işbirliği temelli ve okul temelli katılım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Hangi gruplar arasında farklılıkların olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan Scheffe testi sonucunda aile katılım ölçeğinde ve tüm alt boyutlarında 25501 – 42500 TL gelir aralığına sahip babaların çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri 0 – 8500 TL gelir aralığına sahip babalara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ev temelli katılım alt boyutunda 8501 – 25500 TL gelir aralığına sahip babaların yine 0 – 8500 TL gelir aralığına sahip babalara göre çocuklarının eğitimlerine daha yüksek katılım düzeyine sahip oldukları da görülmektedir ($F=6.160$, $p=0.000$).

Babaların Eğitim Durumuna Göre İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılımlarının İncelenmesi

Babaların eğitim durumuna göre ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri analizi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Babanın Eğitim Durumuna Göre "Aile Katılım Ölçeği" ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ev Temelli Katılım	(1)İlkokul	121	3,56	0,779	4	9,957	0,000*	1-3
	(2)Ortaokul	88	3,48	0,785				1-4
	(3)Lise	153	3,83	0,629				1-5
	(4)Lisans	118	3,93	0,575				2-3
	(5)Lisansüstü	39	4,01	0,584				2-4
Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılım	(1)İlkokul	121	2,53	1,015	4	6,152	0,000*	2-5
	(2)Ortaokul	88	2,40	1,170				3-5
	(3)Lise	153	2,43	0,938				
	(4)Lisans	118	2,74	0,904				
	(5)Lisansüstü	39	3,19	0,881				
Okul Temelli Katılım	(1)İlkokul	121	2,44	1,010	4	3,153	0,014*	3-5
	(2)Ortaokul	88	2,38	0,998				
	(3)Lise	153	2,35	0,856				
	(4)Lisans	118	2,50	0,849				
	(5)Lisansüstü	39	2,93	0,966				
Aile Katılım Ölçeği	(1)İlkokul	121	2,84	0,804	4	6,336	0,000*	1-5
	(2)Ortaokul	88	2,75	0,842				2-5
	(3)Lise	153	2,87	0,670				3-5
	(4)Lisans	118	3,06	0,668				
	(5)Lisansüstü	39	3,37	0,696				

$p<0.05^*$

Tablo 6’ya göre, babaların eğitim durumuna göre çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre ev temelli katılım alt boyutunda ilkokul mezunu babaların lise, lisans ve lisansüstü mezunu babalara göre çocuklarının eğitimlerine daha az katılım gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte ortaokul mezunu olan babaların da lise, lisans ve lisansüstü mezunu babalara göre çocuklarının eğitimlerine daha az katılım gösterdikleri sonucuna da ulaşılmaktadır ($F=9.957$, $p=0.000$). Okul-aile işbirliği temelli katılım alt boyutunda lisansüstü mezunu babaların ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babalara göre çocuklarının eğitimlerine daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir ($F=6.152$, $p=0.000$). Okul temelli katılım alt boyutunda ise lisansüstü eğitime sahip babaların lise mezunu babalara göre çocuklarının eğitimlerine daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir ($F=3.153$, $p=0.014$). Aile katılım ölçeğine bakıldığında zaman lisansüstü eğitim mezunu olan babaların ilkokul, ortaokul

ve lise mezunu babalara göre çocuklarının eğitimlerine daha fazla katılım gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (F=6.336, p=0.000).

Babaların Ailede Bulunan Çocuk Sayısına Göre İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılımlarının İncelenmesi

Babaların ailede bulunan çocuk sayısına göre ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri analizi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ailede Bulunan Çocuk Sayısına Göre "Aile Katılım Ölçeği" ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ev Temelli Katılım	(1) 1 Çocuk	35	3,85	0,654	4	3,563	0,007*	2-4
	(2) 2 Çocuk	241	3,80	0,709				
	(3) 3 Çocuk	178	3,72	0,668				
	(4) 4 Çocuk	55	3,44	0,747				
	(5) 5 ve Üzeri Çocuk	10	3,97	0,786				
Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılım	(1) 1 Çocuk	35	2,70	1,077	4	0,711	0,585	
	(2) 2 Çocuk	241	2,60	1,053				
	(3) 3 Çocuk	178	2,55	0,951				
	(4) 4 Çocuk	55	2,43	0,936				
	(5) 5 ve Üzeri Çocuk	10	2,87	1,042				
Okul Temelli Katılım	(1) 1 Çocuk	35	2,36	0,934	4	0,880	0,475	
	(2) 2 Çocuk	241	2,49	0,984				
	(3) 3 Çocuk	178	2,48	0,899				
	(4) 4 Çocuk	55	2,25	0,835				
	(5) 5 ve Üzeri Çocuk	10	2,42	0,758				
Aile Katılım Ölçeği	(1) 1 Çocuk	35	2,97	0,758	4	1,492	0,203	
	(2) 2 Çocuk	241	2,96	0,786				
	(3) 3 Çocuk	178	2,92	0,722				
	(4) 4 Çocuk	55	2,71	0,671				
	(5) 5 ve Üzeri Çocuk	10	3,09	0,692				

p<0.05*

Tablo 7’de babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımının ailede bulunan çocuk sayısı değişkenine göre aile katılım ölçeği ve okul temelli katılım ile okul - aile işbirliği temelli katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p>0.05). Ev temelli katılım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda 2 çocuğa sahip olan babaların 4 çocuğa sahip olan babalara göre çocuklarının eğitimlerine katılımının yüksek olduğu görülmüştür (F=3.563, p=0.007).

Babaların Aile Bütünlüğü Durumuna Göre İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılımlarının İncelenmesi

Babaların medeni durumuna göre ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri analizi için t - testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Babaların Aile Bütünlüğü Durumuna Göre "Aile Katılım Ölçeği" t - Testi Sonuçları*

Boyutlar	Aile Bütünlüğü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ev Temelli Katılım	Birlikte	502	3,74	0,704	517	-1,288	0,198
	Ayrı	17	3,96	0,701			
Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılım	Birlikte	502	2,56	0,995	517	-2,176	0,030*
	Ayrı	17	3,10	1,258			
Okul Temelli Katılım	Birlikte	502	2,45	0,930	517	-0,093	0,926
	Ayrı	17	2,47	1,055			
Aile Katılım Ölçeği	Birlikte	502	2,92	0,745	517	-1,412	0,159
	Ayrı	17	3,18	0,903			

p<0,05*

Tablo 8'e göre babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları medeni durum değişkenine göre aile katılım ölçeği ve ev temelli katılım ile okul temelli katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (p>0.05). Okul – aile işbirliği temelli katılım alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre ailesinden ayrı olan babaların ailesi ile birlikte olan babalara göre çocuklarının eğitimlerine daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir (t=-2.176, p=0.030).

İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyeleri ve Babaların Demografik Özellikleri

Çocukların akademik başarı seviyeleri ile baba demografik değişkenleri aşağıda incelenmiştir.

İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyelerinin Babaların Yaşlarına Göre İncelenmesi

Babaların yaşlarına göre ilkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyelerinin analizi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9*Babaların Yaşlarına Göre İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyeleri ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Baba Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Başarı	(1)18-31	9	81,37	11,793	3	3,321	0,020*	1-3
	(2)32-40	262	88,77	9,558				
	(3)41-51	225	90,40	9,428				
	(4)52 ve Üzeri	23	88,85	10,813				

p<0.05*

Tablo 9'da babaların yaşlarına göre ilkokula devam eden çocuklarının akademik başarı seviyelerinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için yapılan Scheffe testi sonucunda 18-31 yaş aralığındaki babaların çocuklarının akademik başarıları ile 41-51 yaş aralığındaki babaların çocuklarının başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (F=3.321, p=0.020). Buna göre 41 – 51 yaş aralığındaki babaların çocuklarının akademik başarılarının 18 – 31 yaş aralığındaki babaların çocuklarının akademik başarılarından yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyelerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre İncelenmesi

Aile gelir durumuna göre ilkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyelerinin analizi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*Ailenin Gelir Durumuna Göre İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyeleri ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Başarı	(1)0-8500	184	86,76	10,560	3	8,224	0,000*	1-2 1-3
	(2)8501-25500	261	90,29	8,798				
	(3)25501-42500	60	92,64	8,907				
	(4)42501 ve Üzeri	14	91,94	8,492				

p<0.05*

Tablo 10'da ailenin gelir durumuna göre ilkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyesinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın tespit edilmesi için yapılan Scheffe testi sonucunda 0 – 8500 TL gelire sahip ailedeki çocukların 8501 – 25500 TL ve 25501 - 42500 TL gelire sahip olan ailedeki çocukların akademik başarı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (F=8.224, p=0.000). Buna göre 0 – 8500 gelire sahip babaların çocuklarının akademik başarıları 8501 – 25500 TL ile 25501 – 42500 TL gelire sahip babaların çocuklarının akademik başarılarından daha düşük başarı seviyesine sahip oldukları görülmektedir.

İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyelerinin Babaların Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Babaların eğitim durumuna göre ilkokula devam eden çocuklarının akademik başarı seviyelerinin analizi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11*Babaların Eğitim Durumuna Göre Çocuklarının Akademik Başarı Seviyeleri ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Başarı	(1)İlkokul	121	85,74	10,940	4	26,755	0,000*	1-3 1-4
	(2)Ortaokul	88	84,69	10,833				1-5 2-3
	(3)Lise	153	89,25	8,327				2-4 2-5
	(4)Lisans	118	94,37	5,631				3-4 3-5
	(5)Lisansüstü	39	96,29	5,629				

p<0.05*

Tablo 11'de baba eğitim durumunun ilkokula devam eden çocuklarının akademik başarı seviyelerine göre incelenmesi için yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Gruplar arasındaki farklılığın tespit edilmesi için yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokul mezunu olan babaların çocuklarının akademik başarı seviyeleri ile lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan babaların çocukları arasında; ortaokul mezunu babaların çocuklarının akademik başarı seviyeleri ile lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan babaların çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=26.755, p=0.000). Buna göre ilkokul mezunu olan babaların çocuklarının akademik başarılarının lise, lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarının akademik başarılarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla beraber ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının akademik başarılarının lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan babaların çocuklarının akademik başarılarından daha düşük olduğu da görülmüştür. Yine lise mezunu olan babaların çocuklarının akademik başarılarının lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarının akademik başarılarından düşük olduğu da görülmektedir.

İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyelerinin Ailede Bulunan Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Ailede bulunan çocuk sayısına göre ilkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyelerinin analizi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Ailede Bulunan Çocuk Sayısına Göre İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyeleri ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Başarı	(1)1 Çocuk	35	92,04	8,882	4	1,815	0,125	
	(2)2 Çocuk	241	89,65	9,230				
	(3)3 Çocuk	178	89,28	10,152				
	(4)4 Çocuk	55	87,27	10,272				
	(5)5 ve Üzeri Çocuk	10	85,33	8,302				

p<0.05

Tablo 12’ye göre ailede bulunan çocuk sayısına göre ilkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyelerinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (p>0,05).

İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyelerinin Aile Bütünlüğüne Göre İncelenmesi

Aile bütünlüğüne göre ilkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyelerinin analizi için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Aile Bütünlüğüne Göre İlkokula Devam Eden Çocukların Akademik Başarı Seviyeleri t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Aile Bütünlüğü	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Akademik Başarı	Birlikte	502	89,31	9,739	517	1,834	0,176
	Ayrı	17	90,64	7,130			

p<0.05

Tablo 13’e göre aile bütünlüğüne göre ilkokula devam eden çocukların akademik başarı seviyelerinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (p>0,05).

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılımı İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımları ile çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Katılımları İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analiz Sonuçları

		Başarı Durumu	Aile Katılım Ölçeği Toplam
Başarı Durumu	Korelasyon(r)	1	0.140
	Anlamlılık (p)		0.001*
	N	519	519
Aile Katılım Ölçeği Toplam	Korelasyon(r)	0.140	1
	Anlamlılık (p)	0.001*	
	N	519	519

p<0,05*

Köklü ve diğerleri (2006)'ne göre, korelasyon analizinde katsayı değerlerinin düzeyleri ilişki yok ($r=0$), düşük düzeyde ilişki ($r=0.01 - 0.29$), orta düzeyde ilişki ($r=0.30 - 0.70$) yüksek düzeyde ilişki ($r=0.71 - 0.99$) ve mükemmel ilişki ($r=1.00$) olarak belirtilmektedir. Buna göre Tablo 15 incelendiğinde, aile katılım ölçeği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.140$; $p=0.001$).

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Ev Temelli Katılımları İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine ev temelli katılımları ile çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Ev Temelli Katılımları İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analiz Sonuçları

		Başarı Durumu	Ev Temelli Katılımı
Başarı Durumu	Korelasyon(r)	1	0.233
	Anlamlılık (p)		0.000*
	N	519	519
Ev Temelli Katılımı	Korelasyon(r)	0.233	1
	Anlamlılık (p)	0.000*	
	N	519	519

$p<0,05^*$

Tablo 15'e göre babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine ev temelli katılımları ile çocuklarının akademik başarıları durumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.233$; $p=0.000$).

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Okul Temelli Katılımları İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine okul temelli katılımları ile çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Okul Temelli Katılımları İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analiz Sonuçları

		Başarı Durumu	Okul Temelli Katılım
Başarı Durumu	Korelasyon(r)	1	0.062
	Anlamlılık (p)		0.005*
	N	519	519
Okul Temelli Katılım	Korelasyon(r)	0.062	1
	Anlamlılık (p)	0.005*	
	N	519	519

$p<0,05^*$

Tablo 16'da görüldüğü gibi babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine okul temelli katılımları ile çocuklarının akademik başarıları durumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.062$; $p=0.005$).

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılımları İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine okul-aile işbirliği temelli katılımları ile çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Babaların İlkokula Devam Eden Çocuklarının Eğitimlerine Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılımları İle Çocuklarının Akademik Başarıları Arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analiz Sonuçları

Başarı Durumu		Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım
Başarı Durumu	Korelasyon(r)	1
	Anlamlılık (p)	0.093
	N	0.034*
Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım	Korelasyon(r)	1
	Anlamlılık (p)	0.093
	N	0.034*

p<0,05*

Tablo 17’de babaların okul – aile işbirliği temelli katılımları ile çocuklarının akademik başarıları durumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r=0.093; p=0.034).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çocuk bakımına ve eğitim öğretim faaliyetlerine katılımda annenin payının ve sorumluluğunun büyük olduğu ancak günümüz değişen ekonomik ve sosyal şartlar sebebiyle babaların da çocuk bakımı ve öğretim etkinliklerine katılım sağlaması gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda annenin çalışma hayatında aktif rol alması, babaya çocuk bakımı ve eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sağlama konusunda daha fazla sorumluluk yüklemektedir (AÇEV, 2019). Babaların bu sorumluluklarının artması araştırmamızın önemini artırmaktadır.

Araştırma kapsamında öncelikle babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılımlarının ne düzeyde olduğunun ölçülmesi amacıyla babaların aile katılım ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen puanların analizleri yapılmıştır. Buna göre babaların aile katılım ölçeğine vermiş oldukları cevapların “bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinin babaların okul ve öğretmenler tarafından yeterli destek görememesi, babanın gelir durumları ve eğitim seviyelerinin farklı olması gibi nedenlere bağlı olarak değiştiği düşünülebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında zaman yüksek aile geliri ve eğitim düzeyine sahip babaların, çocuklarının bakımına, eğitim-öğretim hayatına ve sosyal yaşamlarına daha fazla katılım sağladıkları görülmektedir (Ahmeduzzaman & Roopnarine, 1992; Gracia, 2014; Şahin & Demiriz, 2014). Gürşimşek, Girgin ve Kefi (2007)’nin 173 babadan oluşan örneklem ile babaların katılım düzeylerini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada okul ve öğretmenler tarafından yeterli destek alan baba katılımları ile destek alamayan baba katılımı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın okul temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt boyutları sonuçlarına göre okul ve öğretmenler tarafından düzenlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin babalara yönelik olması, babaların çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını artıracakı söylenebilir.

Aile katılım ölçeğinin ev temelli katılım alt boyutunda ise babaların vermiş oldukları cevapların “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu duruma neden olabilecek sebepler arasında babaların evlerinde çocukları ile daha fazla nitelikli vakit geçirerek onların eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla dâhil olması, evde daha rahat bir çalışma ortamının olması, babaların koydukları kurallara çocukların daha fazla uyması ve yapılan çalışmaların kontrolünün daha kolay olması gibi sebepler sayılabilir. Şeker (2009)’in aile katılımının öğrencinin akademik başarısına etkisini incelediği çalışmasında ev temelli katılım alt boyutunda ailenin yüksek düzeyde katılım gösterdiğini tespit etmiştir.

Işık ve Şahin (2022) yaptıkları araştırmada velilerin ev temelli katılım beceri ortalamasının 4. sınıfa devam eden öğrenci velilerinin 1. sınıfa devam eden öğrenci velilerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu kapsamda ilgili literatür incelendiğinde araştırmamızda bulunan ev temelli katılım düzeyine verilen “sık sık” cevabı ile yapılan araştırmalara dair ulaşılan bulgular örtüşmektedir.

Aile katılım ölçeğinin okul-aile işbirliği temelli katılım alt boyutunda ise babaların vermiş oldukları cevapların “nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir. Verilen cevapların bu şekilde çıkmasının sebepleri arasında babaların okul zamanında çalışıyor olması, okulun babanın iş yeri veya evlerinden uzak bir yerde bulunması ve öğretmen ile babaların arasında iletişim kurmanın zor olması ve düzenlenen sınıf etkinliklerinin daha çok annelere yönelik olması, ebeveynlerin eğitim-öğretim sorumluluklarının yerine getirilmesinin tamamen öğretmenler tarafından yapılması beklentisi ve babanın katılım konusunda kendini yetersiz görmesi gibi nedenler gösterilebilir. Anne ve babanın çalıştığı durumlarda annenin babaya nazaran çocukları ile daha fazla ilgilendiği görülmektedir (Aldous vd., 1998). Babaların okul-aile işbirliği katılımı boyutunda daha aktif olmalarını desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından babalara yönelik etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Aile katılım ölçeğinin okul temelli katılım alt boyutunda ise babaların vermiş oldukları cevapların “nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul etkinliklerinin babalardan daha çok annelere yönelik yapılması, öğrencinin ilköğretim düzeyinde son sınıf olması, öğrencinin öz bakım ve öz yeterlilik becerilerini kazanmış olmasının bu duruma sebebiyet verdiği düşünülebilir. Bu kapsamda yapılan araştırmalara bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça okul temelli katılımın azaldığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın ikinci alt probleminde ilköğretime devam eden çocukların akademik başarı seviyelerinin babanın demografik değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. İlk olarak babaların yaş demografik değişkeninin çocuklarının akademik başarısına etkisine bakılmıştır. Babaların aile katılım ölçeğine verdikleri cevaplar neticesinde 41 – 51 yaş aralığındaki babaların çocuklarının 18 – 31 yaş aralığındaki babaların çocuklarına göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak çocukların akademik başarılarının babaların yaşına bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Baba yaşı arttıkça çocuğun akademik başarısı da artmaktadır. Bu farklılığın nedenleri arasında babaların yaşlarının ilerlemesi ile birlikte sahip olunan babalık tecrübeleri, babalık bilincinin artması, çocuğa ayrılacak vaktin artması gibi durumlar gösterilebilir. Marsiglio’nun 1993 yılında yaptığı çalışmada yaş olarak belirli bir seviyeye gelmiş babaların çocuklarının eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla katılım gösterdikleri ve genç babalara göre çocuklarının gelişimlerine daha fazla katkı sağladıklarını tespit etmiştir.

Araştırmamızda ailenin gelir durumunun ilköğretime devam eden çocukların akademik başarısında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ailenin gelir durumu arttıkça babanın çocuğunun eğitimine katılımı artmakta ve çocuğun akademik başarısı da artmaktadır. Ulaşılan bu sonucun sebepleri arasında gelir seviyesi artan babaların kendilerine olan güvenlerinin artması, çocuklarına sağlayacakları maddi olanakların fazla olması ve kendilerini geliştirme olanaklarının daha fazla olması gösterilebilir. Ayrıca gelir düzeyi arttıkça babaların çocuklarına sunacakları ev ortamlarının zenginleştirilmesi, sosyo-kültürel gelişimi sağlayacak sanat, spor gibi etkinliklere ayrılan maddi kaynakların artması, öğrenmeyi destekleyecek ev ortamları ve sosyal faaliyetlere ayrılacak kaynakların artması anlamına gelebilmektedir. Üst düzey gelire sahip ailelerde daha alt gelir durumuna sahip ailelere göre çocuklarının akademik başarısının daha fazla olduğuna dair sonuçlara Çiftçi ve Bal, 2015; Özcan ve Aydoğan, 2014; araştırmalarında ulaşmışlardır.

Araştırmamızda ilköğretime devam eden öğrencilerin akademik başarılarının babanın eğitim durumuna göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırma neticesinde ilköğretim düzeyine sahip babaların lise, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının akademik başarısından daha düşük çıktığı; bununla beraber ortaokul eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının akademik başarısının lise, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının akademik başarısından düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada özellikle lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının akademik başarıları en üst düzeyde bulunmuştur. Bulgulara bakıldığında zaman zaman babaların eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarının akademik başarılarının artmakta olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızda ailede bulunan çocuk sayısının ilköğretime devam eden çocukların akademik başarısını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda ailede bulunan çocuk sayısı ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ulaşılan bu bulgu sonucunda yapılan çalışmaların

bazıları ile örtüştüğü, bazıları ile de örtüşmediği görülmüştür. Fantuzzo ve diğerleri (2000) ailede bulunan çocuk sayısının çocuğun akademik başarısını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızda aile bütünlüğünün çocuğun akademik başarısını etkilemediği görülmektedir. Öğrenci akademik başarısı ve aile bütünlüğü arasında anlamlı bir fark bulunamamasına sebep olarak çalışmaya katılan ve aile bütünlüğü olmayan babaların az sayıda olması gösterilebilir. Bununla beraber Hawkins ve ark. (2007)'nin yaptıkları çalışmalarda boşanmış olan ve çocuklarından ayrı yaşayan babaların çocuklarına karşı daha fazla hassasiyet gösterdikleri ve çocukları ile daha fazla etkili ve sağlıklı iletişimde bulunduklarını belirtmektedir. Bunun neticesinde boşanmış olan babaların çocuklarına ayırdıkları sürenin daha kaliteli olduğu ve çocuğunun akademik başarısında daha fazla etkin olduklarının görüldüğünü tespit etmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın üçüncü probleminde değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlkokul öğrencilerinin babalarının çocuklarının eğitimlerine katılım seviyeleri ile çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda babaların aile katılım ölçeğine verdikleri cevaplara göre babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım seviyeleri ile çocukların akademik başarısı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre baba katılımı arttıkça öğrencinin akademik başarı seviyesinin de arttığı söylenebilir. Araştırmamızda ulaşılan bu ilişkinin nedenleri arasında; çocuğun akademik etkinliklerine sadece anne katılımının yetersiz kalması, anne eğitim düzeyinin düşük olması, çocuğun aileyi bir bütün olarak görmesi sebebiyle baba figürünün öğrencinin akademik hayatında daha etkin olma beklentisi, değişen sosyo-ekonomik hayatın babalara aktif roller yüklemesi, annenin yoğun çalışma temposu içerisinde bulunması, babaya ilişkin toplum görüşlerinin farklılaşması, babaların eğitim düzeylerinin yükselmesi, babaların babalık rol modeline ilişkin bakış açılarının değişmesi gösterilebilir.

Araştırmamızın alt boyutlarına bakıldığı zaman babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine ev temelli katılım seviyesi ile çocukların akademik başarıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Babaların ev temelli katılımı ile çocukların akademik başarıları arasında ilişkinin pozitif yönde ve aile katılım ölçeğinden daha yüksek seviyede olmasına sebep olarak babaların çocukları ile ilgilenen zamanı evde bulabilmeleri, yine babanın eğitime karşı algı düzeyi ve eğitim seviyesinin yüksekliği, babaların çocuklarının evde gerçekleştirdikleri tekrar, ev ödevi gibi eğitim-öğretim faaliyetlerine verdikleri önem söylenebilir.

İkinci alt boyut olan babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine okul aile işbirliği temelli katılım seviyesi ile çocukların akademik başarıları arasındaki pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Babaların okul-aile işbirliği temelli katılımı ile çocukların akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olmasının sebepleri arasında öğrencilerin babalarının öğretmenleri ile tanışmasını, sınıfı ile ilgilenmelerini, sınıf etkinliklerine aktif olarak katılmalarını önemsedikleri, ev ve okul kurallarının birbirlerine paralel olarak uygulanmasının fayda sağlaması olarak gösterilebilir. Düşük düzeyde ilişki olmasına sebep olarak ise; öğretmenlerin babaların katılım göstereceği etkinlikleri göz ardı etmeleri olarak gösterilebilir.

Üçüncü alt boyutta babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine okul temelli katılım düzeyleri ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkinin yine pozitif yönde ve düşük düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul temelli baba katılımı ile çocuğun akademik başarısı arasında düşük düzeyde ilişki olmasının sebepleri arasında babaların çocuklarının okul etkinliklerine katılım sağlayacak vakti bulamamaları, sınıfta bulunan diğer veliler ile tanışmalarını önemli görmemeleri, baba eğitim düzeylerinin yeterli seviyede olmaması, babaların okul ve sınıf gezilerini gereksiz görmeleri, babalara yönelik etkinliklerin kısıtlı olması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin babalara yönelik katılımını gerek görmemesi sayılabilir. Bu kapsamda yapılan araştırmalara bakıldığı zaman Patrikakou (2008) ve Deslandes (2009) babaların okul ve sınıf etkinliklerine katılımlarının düşük seviyede gerçekleşmesine sebep olarak okul yönetici ve öğretmenlerin babalara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerini kısıtladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızın üçüncü alt problemine ilişkin bulgularda babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri ile çocukların akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmada; babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyi babanın yaşı, ailenin gelir durumu, babanın eğitim durumu, ailede bulunan çocuk sayısı ve aile bütünlüğü demografik değişkenlerine göre farklılaştığı ve babaların çocuklarının eğitimlerine katılımlarının çocukların akademik başarısı

üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber çalışmanın önemli ve anlamlı bir yordayıcısı olarak babaların ilkokula devam eden çocuklarının eğitimlerine katılmalarının çocuklarının akademik başarıları üzerinde babanın yaşının, gelir durumunun ve babanın eğitim düzeyinin etkili olduğu görülmüştür.

Kaynakça

- AÇEV. (2018). *Ebeveynlik, erkeklik ve çalışma hayatı arasında Türkiye’de babalık*. Taymaz Matbaacılık ve Baskı Çözümleri.
- Ahmeduzzaman, M., & Roopnarine, J. L. (1992). Sociodemographic factors, functioning style, social support, and fathers’ involvement with preschoolers in African-American families. *Journal of Marriage and the Family*, 54(3), 699–707.
- Aldous, J., Mulligan, G. M., & Bjarnason, T. (1998). Fathering over time: What makes the difference? *Journal of Marriage and the Family*, 60(4), 809–820.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39–62.
- Bonney, J. F., Kelley, M. L., & Levant, R. F. (1999). A model of fathers’ behavioral involvement in child care in dual-earner families. *Journal of Family Psychology*, 13(3), 401–415.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1–10.
- Carter, V., & Good, E. (1973). *Dictionary of education* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Çelik, M., Ünal, A., & Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261–272.
- Çiftçi, M., & Bal, N. P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363–384.
- Day, R. D., & Lamb, M. E. (Eds.). (2004). *Conceptualizing and measuring father involvement: Pathways, problems, and progress*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Deslandes, R. (Ed.). (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships*. Routledge.
- Domina, T. (2005) Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318.
- Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95–106.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376.
- Gaunt, R. (2008). Maternal gatekeeping: Antecedents and consequences. *Journal of Family Issues*, 29(3), 373–395.
- Gracia, P. (2014). Fathers’ child care involvement and children’s age in Spain: A time use study on differences by education and mothers’ employment. *European Sociological Review*, 30(2), 137–150.
- Green, S. (2001). Creating a father-friendly child care environment. *Child Care Centers Connections*, 10(1), 1–4.
- Güngörmüş, O. (1992). *Babanın çocuğun zekâsı, akademik başarısı ve benlik kavramı üzerine etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Günseli, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181–191.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6. baskı). Pearson Prentice Hall.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hawkins, D. N., Amato, P. R., & King, V. (2007). Nonresident father involvement and adolescent well-being: Father effects or child effects? *American Sociological Review*, 72(6), 990–1010.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children’s academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
- Işık, O., & Şahin, İ. (2022). İlkokul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı. *Millî Eğitim*, 51(235), 2061–2084.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Kimberly, J. Q., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36(3), 335–362.

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Yayınları.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135–149.
- Kurşun, G. (2019). *Baba katılımı ve annelik bekliliği davranışının algılanan baba kabul-reddi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lamb, M. E. (2000). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18(4), 245–266.
- Lau, E., Li, H., & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95–113.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77–133.
- Marsiglio, W. (1993). Contemporary scholarship on fatherhood: Culture, identity, and conduct. *Journal of Family Issues*, 14(4), 484–509.
- McBride, B. A., & Lutz, M. A. (2004). Intervention: Changing the nature and extent of father involvement. M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4. baskı, ss. 227–251) içinde. John Wiley & Sons.
- Morgan, D. H. J. (2001). Family, gender and masculinities. In S. M. Whitehead and F. J. Barrett (Eds.), *The masculinities reader*. Polity Press.
- Mushtaq, I. ve Khan, S. N. (2012). Factors Affecting Students' Academic Performance. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(9), 17-22.
- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(202), 19–36.
- Özdamar, K. (2001). Örneklem yöntemleri. In *SPSS ile biyoistatistik* (4. baskı, ss. 261–265). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkardeş, O. G., & Arkonaç, S. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 253–263.
- Parke, R. D., Dennis, J., Flyr, M. L., Morris, K. L., Leidy, M. S., & Schofield, T. J. (2005). Fathers: Cultural and ecological perspectives. In T. Luster and L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Center on Innovation and Improvement.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377–394.
- Şad, S. N., & Gürbüz, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993–1011.
- Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş-altı yaşında çocuğu olan babaların babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 273–294.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Sımsıkı, H. "Baba katılımının ebeveyn tutumu, bağlanma stili ve çift uyumu açısından incelenmesi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul* (2011).
- Sımsıkı, H., & Şendil, G. (2014). Baba katılım ölçeğinin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104–123.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Cabrera, N. (Eds.). (2002). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Uludağlı, N. P. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 70–88.
- Ünüvar, P. (2008). *Babaların 3–6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Walsh, P. (2010). Is parental involvement lower at larger schools? *Economics of Education Review*, 29(6), 959–970.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 297–328.

Türkçenin Ana Dil-Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Araştırmalarda Yönelim ve Tercihlerin Bazı Ölçütler Açısından Genel Görünümü¹

Ali GÖÇER ^a (<https://orcid.org/0000-0002-6880-2611>)

Elif YAPRAK DEMİRCİ ^{b*} (<https://orcid.org/0000-0002-8096-2730>)

^a Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

^b Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin ana dil ve yabancı/ikinci dil olarak öğretimi çalışmalarının yıl, yöntem, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, çalışma grupları/çalışma dokümanları ve konuları açısından genel olarak nasıl bir görünüme sahip olduğunu ortaya koymaktır. 2023-2025 yılları ile sınırlandırılan bu çalışmada Google Scholar veri tabanında yer alan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve ana dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar betimsel tarama yoluyla toplanmış ve 443 makaleden oluşan doküman, içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilenlere göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi çalışma sayısının ($n=189$) 2023 yılında yoğunlaştığı, en çok kullanılan yöntemin ($n=248$) nitel araştırma yöntemi olduğu, veri toplama aracı olarak ($n=319$) en çok dokümanların kullanıldığı, çalışma gruplarının en çok dokümanlar ve görüşme yapılan öğrenciler olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalar konu bakımından ise en çok makale/ders kitabı incelemesine ağırlık vermektedir. Ana dil olarak Türkçe öğretimi çalışma sayısının ise ($n=64$) 2024 yılında yoğunlaştığı, en çok kullanılan yöntemin ($n=91$) nitel araştırma yöntemi olduğu, veri toplama aracı olarak $n=88$) en çok dokümanların kullanıldığı, çalışma gruplarının en çok dokümanlara yönelik materyaller ve görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenler olduğu görülmüştür. Konu bakımından ise çalışmalarda en çok dört temel dil becerisine ağırlık verilmektedir. İki alan için genel görünüme bakıldığında kurum, program, öğrenci yoğunluğunun uzun yıllardır varlığını sürdürmesiyle bilimsel çalışma alanının daha yoğun olacağı düşünülen ana dil olarak Türkçe öğretiminin; son iki yılda yine kurum sayısı, program ve öğrenci bakımından kısıtlı sayılara sahip olan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminden bilimsel anlamda daha az incelendiği/ilgilenildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin ana dil ve yabancı/ikinci dil olarak öğretimi, araştırma, yönelim ve tercihler.

General Overview of Orientations and Preferences in Research on Teaching Turkish as a Native Language and as a Foreign/Second Language in Terms of Certain Criteria

Abstract

The aim of this study is to reveal the general overview of studies on teaching Turkish as a mother tongue and as a foreign/second language in terms of year, methodology, data collection tools, data analysis techniques, study groups/documents, and topics. Limited to the years 2023-2025, this research collected studies in the fields of teaching Turkish as a foreign/second language and teaching Turkish as a mother tongue from the Google Scholar database through descriptive scanning, and the 443 articles were analyzed using content analysis. The results show that the number of studies on teaching Turkish as a foreign/second language is concentrated in 2023 ($n=189$), the most frequently used method is qualitative research ($n=248$), documents are the most frequently used data collection tool ($n=319$), and the study groups are mostly documents and students interviewed. In terms of subject matter, the studies examined primarily focus on article/textbook reviews. The number of studies on teaching Turkish as a mother tongue was concentrated in 2024 ($n=64$), the most frequently used method was qualitative research ($n=91$), documents were most commonly used as data collection tools ($n=88$), and the study groups were mostly those that utilized materials related to documents and interviewed students and teachers. In terms of subject matter, the studies primarily focused on the four basic language skills. Overall, for both fields, the preference for teaching Turkish as a mother tongue, which has a higher concentration of institutions, programs, and students, was lower. The field of teaching Turkish as a foreign/second language, which has a limited number of institutions, programs, and students during the period under consideration, was more frequently chosen for scientific study.

Keywords: Teaching Turkish as a native language and as a foreign/second language, research, orientation, and preferences

¹Bu makale 26-28 Şubat 2026 tarihlerinde Kosova Priştine’de düzenlenen “2. Uluslararası Kosova Akademik Araştırmalar Kongresi” isimli bilimsel etkinlikte sunulan sözlü bildiri metni temel alınarak geliştirilmiştir.

*Sorumlu Yazar / Corresponding Author: elfyprk8@gmail.com

Giriş

Öğrencilerin iletişimde istenen düzeyi yakalayabilmesi dili iyi kullanmalarına bağlıdır. Yabancı/ikinci dil veya ana dil olarak Türkçe öğretimi dersi kapsamında hedeflenen temel nitelik öğrencilerin kendilerini iyi ifade edebilmeleri ve kendilerine ifade edilenleri doğru şekilde algılamalarıdır. Ders materyalleri ve nitelikli öğretmen bileşeninde öğrenci, Türkçe üzerinde hakimiyet kurarak güçlü bir iletişim donanımı kazanacaktır. Ana dil ve yabancı/ikinci dil öğretimini inceleyen araştırmacıların çalışmalarında halihazırdaki bu ve benzeri durumlar görünürlük kazanmaktadır. Bu doğrultuda literatüre hız kesmeden yeni makaleler eklenmektedir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve ana dil olarak Türkçe öğretimi alanları akademik anlamda büyümekte ve gelişmektedir. Türkçe dersi kapsamında verilen yabancı/ikinci ve ana dil eğitimi, alan araştırmacıları tarafından çeşitli perspektiflerde detaylı bir şekilde analiz edilmektedir. Dil becerileri, söz varlığı, dersin işleyişinde kullanılan program ve ders kitapları vb. materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri gibi birçok konuda Türkçe öğretimi araştırmalara konu olmaktadır. Son yıllarda konuların çeşitlenmesi ve araştırmaların sayısının artmasıyla bu artışın incelenmesi gündeme gelmektedir.

Aljaradat ve Yıldız'ın (2024) belirttiği üzere Türkçe öğretimi alanındaki araştırmaları niceliksel açının yanında niteliksel olarak incelemeye almak gerekmektedir. Türkçe ile ilgili yapılan çalışmalarda değerlendirilmeleri; geleceğe yönelik inşa edilecek izlen ve programlara yol göstermesi, öğretmenlerin hâlihazırda içinde bulundukları durumları metodolojik bir bakış açısıyla inceleyebilmesi ve öğrenciler için daha uygun sınıf durumlarını, konuları, uygun yöntem-tekniklerini seçebilmesi yönünden belirleyici olacaktır. Bu çalışmaların sınıflanması ve çeşitli değişkenlere göre analizi, aynı zamanda akademisyenlerin durumu daha açıklayıcı hale getirebilecekleri, ekleme ve çıkarma yapılacak bir tabana yayabilecekleri ve üzerine inşa edebilecekleri bir bağlam oluşturmaları açısından önem kazanmaktadır. Bilim alanlarında yürütülen akademik çalışmalarda yeni fikirler ve tartışmalar üretilerek bilgiler paylaşılr ve akademik iletişim sağlanır (Ozan ve Köse, 2014, s. 117).

Akademik çalışma veri tabanlarında; eğilim ve yönelim belirleme çalışmalarına, derleme çalışmalarına ve bibliyometrik analizlere sıkça rastlanmaktadır. Son yıllarda ana dil olarak Türkçe alanında yüksek lisans ve doktora tezlerini, makale ve bildirileri inceleyen araştırmalara örnek olarak şunlar verilebilir: İki dillilik ve Türkçe üzerine bibliyometrik analiz (Demirbaş, 2025), dinleme ile ilgili lisansüstü tezler (Önal ve Maden, 2024), metindilbilim bibliyografyası (Koç, 2024), alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme (Demirel, 2023), üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi (Yıldırım Suna ve Benzer, 2023), öz yeterlik ile ilgili araştırmaların eğilimleri (Maden ve Özgen, 2023), Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta analiz çalışması (Göçer ve Arslan, 2018), soru sorma üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi (Göçer ve Kurt, 2022). Yine son yıllarda yabancı dil olarak Türkçenin içerik analiz çalışmalarına örnekler ise şu şekildedir: Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerdeki eğilimler: bir içerik analizi (Sevim, Mercan, Sevim, 2023), yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizi ve filmleri: bir meta-sentez çalışması (Eryılmaz, 2024), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi (Kaya Ülker, 2024).

Alanyazında, yukarıda örnekleri sunulduğu üzere, Türkçe öğretimi üzerine yapılan makaleleri belli ölçütlere göre değerlendiren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların birçoğunun özellikle belli bir konu üzerinden sınırlandırılıp ilgili konunun metriklerini sunması dikkat çekmektedir. Türkçenin ana dili ve yabancı/ikinci dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda, belli konuların ne sıklıkla ele alındığından ziyade; makalelerin genel olarak hangi alan ve konulara odaklandığını belirlemenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, konu sınırlaması olmaksızın alandaki çalışmaları genel olarak incelemesi ve son birkaç yıldaki çalışmaların devamı niteliğinde ivme kazanan (2023-2025) akademik üretimlerin alan tercihlerini ve konu yönelimlerini ortaya koyması açısından özgün değer taşımaktadır.

Araştırmanın Kapsamı ve Amacı

Ülkemizde ana dil olarak Türkçe öğretimine muhatap olan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Millî Eğitim Bakanlığının örgün eğitim istatistiklerine göre 2023-2024 yılı itibarıyla ülke çapında ana dil olarak Türkçe öğreten toplam 18.850 ortaokul bulunmaktadır (MEB, 2025). Bununla birlikte Köse ve Özsoy’un (2020) da belirttiği üzere yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten kurum sayısı 2020 yılı itibarıyla 100’ün üzerindedir. Türkiye’nin uluslararası alanda etkinliğinin artmasıyla birlikte Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğrenimi de küreselleşmenin

bir yansıması olarak artış göstermektedir. Bir yabancı dil bilmenin ötesinde ikinci bir yabancı dil bilmenin ihtiyaç olarak görüldüğü günümüzde farklı meslek grupları içerisindeki insanlar; kendilerini geliştirme, mesleklerinde daha iyi performans sergileme, iyi bir eğitim alma veya dünyanın görülmeye değer coğrafyalarını gezip görme vb. amaçlarla yabancı dil öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmektedirler (Göçer, 2017, s. 314). Türk kültürünün; mutfağının ve tarihinin zenginliği, Türk dizi sektörünün ilgiyi üzerinde toplaması, uluslararası öğrencilere sağlanan imkanların çokluğu gibi faktörlere bağlı olarak çeşitli nedenlerle dilin öğretilmesinin her geçen gün yaygınlaştığı izlenmekte ve bunun doğal bir sonucu olarak bu alana dair yapılan akademik incelemelerin ve çalışmaların sayısı artış göstermektedir.

Bu çalışmada 2023-2025 yılları arasında ana dil olarak Türkçe öğretimi ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında yapılan 443 çalışmanın incelenen özellikleri doğrultusunda alan tercihlerinin ve konu yönelimlerinin nasıl bir genel görünüm sunduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Araştırmaların; yöntem, veri toplama araçları, veri analiz türü, çalışma grubu/çalışma materyaline göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmaların çalışma konularına göre dağılımı, tercih ve yönelimleri nasıldır

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın desenini nitel paradigmaya bağlı doküman incelemesi oluşturmaktadır. Nitel çalışmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikler taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımları gerektirir. (Yıldırım ve Şimşek, s. 221, 2011). Elde edilen veriler toplam 443 makaleden betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bulgulardaki ilk 5 tablo betimsel analiz gerektirirken son araştırma sorusunun içeriği doğrultusunda 6.tabloya içerik analizi uygulanması yoluna gidilerek analiz çeşitlenmesine gidilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Google Scholar veri tabanında ana dil olarak Türkçe ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe anahtar kelimeleriyle yapılan arama sonucu ulaşılan 443 makalenin bilgileri; yıl, yöntem, veri toplama araçları, veri analiz biçimleri değişkenlerine göre belirlenip incelenmek üzere hazırlanan belgeye not edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Google Scholar veri tabanında ana dil olarak Türkçe ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe anahtar kelimeleriyle yapılan arama sonucu ulaşılan 443 makalenin tam metinlerine ulaşılmıştır. Makalelerin inceleme nesnesine dahil edilme kriterleri ;2023-2025 yılında yayınlanmış olması, Google Scholar veri tabanında “Türkçenin ana dil olarak öğretimi”, “Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi” anahtar kelimeleriyle indekslenmesi olarak belirlenmiş ve tarama sonucunda rastlanan bildiri ve kitap bölümleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Ulaşılan makalelerin her birinin yöntem kısmı incelendikten sonra veriler bilgisayar üzerinden hazırlanan dijital belgedeki ilgili kategorilere not edilmiştir. Makaleler yılına, yöntemine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, çalışma grubu/çalışma dokümanlarına ve konularına ayrıldıktan sonra ilk iki araştırma sorusu için betimsel analiz, son araştırma sorusu için ise içerik analizi uygulanmıştır. Bulgulardaki ilk 5 tablo betimsel analiz gerektirirken son araştırma sorusunun içeriği doğrultusunda 6. tabloda içerik analizi verilerine yer verilmiş olup bu şekilde bir uygulama ile analiz çeşitlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Google Scholar veri merkezinden 2023-2025 yılları arasında erişilen çalışmalarla sınırlı tutulmuştur. 2025 yılındaki çalışmalar, verilere son erişim tarihi itibarıyla (07.05.25) ulaşılan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Aljaradat ve Yıldız'ın (2024) aktardığına göre, Robert ve Priest (2006) araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından incelenmesinin araştırmanın güvenilirliğini arttırdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınarak çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Çalışma bulgularında Miles ve Huberman'ın (2016) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum %90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2023-2025 yılları arasında yapılmış olan yabancı/ikinci ve ana dil olarak Türkçe öğretimi araştırmalarının yıl, yöntem, veri toplama türü, veri analizi türü, çalışma grubu/çalışma dokümanları ve konularına göre tercihleri tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1

İncelenen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımının Görünümü

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımı			Ana Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımı	
Yıl	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
2023	189	58,7	26	21,49
2024	118	36,6	64	52,89
2025	15	4,7	31	25,62
Toplam	322	100	121	100

Tablo 1'den de görülebileceği gibi yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yıllara göre makale sayıları frekans ve yüzde şekliyle verilmiştir. Buna göre çalışma sayısının yoğunlaştığı yıl yüzde 58,7 ile 2023'tür. Sonraki iki yılda yüzde 36,6 ve 4,7 ile azalma izlenmektedir. Ana dil olarak Türkçe öğretimi alanında yıllara göre makale sayıları frekans ve yüzde şekliyle verilmiştir. Buna göre çalışma sayısının yoğunlaştığı yıl yüzde 52,89 ile 2024'te dikkat çekici bir ivmelenme yaşanmıştır.

Tablo 2

İncelenen Araştırmaların Yöntemlere Göre Dağılımının Görünümü

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Yöntemlere Göre Dağılımı			Ana Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Yöntemlere Göre Dağılımı	
Yöntem	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nitel	248	76,23	91	75,21
Nicel	49	15,12	25	20,66
Karma	25	7,72	5	4,13
Toplam	322	100	121	100

Tablo 2'deki verilere göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayımlanan 322 makaleye kullanılan yöntemlere göre bakıldığında en çok tercih edilen yöntemin yüzde 76,23 oran ile nitel, en az uygulanan yöntem ise yüzde 7,72 oran ile karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Nitel yöntemin diğer iki yöntemin sayısının toplamından fazla olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 2'den de görülebileceği gibi ana dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayımlanan 121 makalede tercih edilen yöntemlere bakıldığında en çok tercih edilen yöntem yüzde 75,21 oran ile nitel araştırma, en az uygulanan yöntem ise %4,13 ile karma yöntem

araştırmasıdır. Bu alanda da nitel yöntemin diğer iki yöntemin sayısının toplamından fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3

İncelenen Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımının Görünümü

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Veri Toplama Aracı Türüne Göre Dağılımı			Ana Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmalarının Veri Toplama Aracı Türüne Göre Dağılımı		
Tür	f	%	Tür	f	%
Doküman İnceleme	319	68,7	Doküman İnceleme	88	57,1
Görüşme	88	19	Görüşme	42	27,3
Ölçek	39	8,4	Ölçek	12	7,8
Ön Test Son Test	14	3	Ön Test Son Test	9	5,8
Gözlem	4	0,9	Gözlem	3	2
Toplam	464	100	Toplam	154	100

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayımlanan 322 makale için toplanan veri toplama türü tercihi frekans şekliyle gösterilmektedir. Çoklu kodlamadan dolayı 322 makalede toplam 464 veri toplama türü bulunmaktadır. En çok doküman inceleme ($n=319$), en az tercih edilen veri toplama türü ise gözlem ($n=4$) olmuştur. Ana dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayımlanan 121 makale için çoklu kodlamadan dolayı saptanan toplam 154 veri toplama aracından en çok doküman incelemesi ($n=88$), en az tercih edilen veri toplama türünün ise gözlem tekniği ($n=3$) olduğu görülmüştür. Tabloda doküman inceleme türünün ağırlıklı olması araştırmacıların basılı/yazılı materyaller üzerinden araştırmaya yöneldiklerini göstermektedir.

Tablo 4

İncelenen Araştırmaların Analiz Tekniğine Göre Görünümü

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı			Ana Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmalarının Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı		
Analiz Tekniği	f	%	Analiz Tekniği	f	%
İçerik Analizi	125	38,5	İçerik Analizi	51	43,2
Betimsel Analiz	146	45	Betimsel Analiz	42	35,6
Betimsel+Parametrik Analiz	44	13,5	Betimsel+Parametrik Analiz	18	15,2
Parametrik Analiz	11	3	Parametrik Analiz	7	6
Toplam	326	100	Toplam	118	100

Tablo 4'teki verilere göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayınlanan 322 makale için toplanan verilerin analiz türü tercihi frekans şekliyle gösterilmektedir. Tabloda analiz tekniklerinin makale sayısını aşmasının nedeni çoklu kodlamadan kaynaklanmaktadır. En çok tercih edilen veri analizi türü betimsel analizi ($n=146$), en az tercih edilen veri analiz türü ise parametrik (t- testi, ANOVA vb.) ($n=11$) analizdir. Ana dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayınlanan 121 makalenin 3 adet derleme makale olmasından dolayı toplam veri analiz tekniği 118'dir. Toplanan verilerin analiz türü tercihi frekans şekliyle gösterilmektedir. En çok tercih edilen veri analizi türü içerik analizi ($n=51$), en az tercih edilen veri analiz türü ise parametrik (t- testi, ANOVA vb.) ($n=7$) analizdir. Tabloda analiz tekniğinin betimsel ve içerik analizinde sıklık göstermesi nitel araştırma yaklaşımı ve veri toplama araçlarından doküman inceleme yoğunluğuyla doğru orantı sergilemektedir.

Tablo 5*İncelenen Araştırmaların Çalışma Grubu/Çalışma Dokümanına Göre Dağılımının Görünümü*

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Araştırmalarını Oluşturan Çalışma Grubu/Doküman Dağılımı			Ana Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmalarını Oluşturan Çalışma Grubu/Doküman Dağılımı		
Çalışma Grubu/Çalışma Doküman	f	%	Çalışma Grubu/Çalışma Doküman	f	%
Doküman	209	63,1	Doküman	60	45,1
Öğrenci Görüşleri	87	26,3	Öğrenci Görüşleri	36	27,1
Öğretmen Görüşleri	20	6,0	Öğretmen Görüşleri	27	20,3
Akademisyen Görüşleri	15	4,6	Akademisyen Görüşleri	6	4,5
Toplam	331	100		133	100

Tablo 5’te Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki araştırmalarda birden fazla çalışma grubu veya doküman türü bir arada kullanılabildiği için, incelenen çalışmalar kapsamında toplam 331 veri kaynağı tespit edilmiştir. Tabloda çalışma grubu/çalışma dokümanlarının makale sayısını aşmasının nedeni çoklu kodlamadan kaynaklanmaktadır. En çok tercih edilen çalışma grubu/ çalışma materyalini dokümanlar ($n=209$), en az tercih edilen çalışma grubu/ çalışma materyali ise akademisyenlerin görüşleri ($n=15$) oluşturmaktadır. Ana dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayınlanan 121 makalede çoklu kodlamadan kaynaklı toplam frekans 133’tür. En çok tercih edilen çalışma grubu/ çalışma materyalini dokümanlar ($n=60$), en az tercih edilen çalışma grubu/ çalışma materyali ise akademisyenlerin görüşleri ($n=6$) oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde her iki alanda araştırmaların yazılı/basılı metinleri incelemeye yöneldiği görülmektedir.

Tablo 6*İncelenen Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı Görünümü*

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Konularına Göre Dağılımı				Ana Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmalarının Konularına Göre Dağılımı			
Yıl	Konu	f	%	Yıl	Konu	f	%
2023	Temel Dil Becerileri	30	14,6	2023	Temel Dil Becerileri	8	34,78
	Dil Bilgisi Öğrenme Alanı	12	5,86		Dil Bilgisi Öğrenme Alanı	1	4,35
	Söz Varlığı	9	4,40		Söz Varlığı	2	8,70
	Materyal Kullanımı	27	13,17		Materyal Kullanımı	5	21,73
	Öğrenci/ Öğretmen Görüşü	33	16,10		Öğrenci Öğretmen Görüşleri	4	17,40
	Yöntem ve Teknik Kullanımı	7	3,43		Yöntem Teknik Kullanımı	3	13,04
	Makale/Tez/ Ders Kitabı İnceleme	87	42,44		Makale/Tez/ Ders Kitabı İnceleme	-	-
		205	100			23	100
2024	Temel Dil Becerileri	13	10,93	2024	Temel Dil Becerileri	20	31,25
	Dil Bilgisi Öğrenme Alanı	6	5,04		Dil Bilgisi Öğrenme Alanı	2	3,12
	Söz Varlığı	5	4,20		Söz Varlığı	4	6,25
	Materyal Kullanımı	18	15,12		Materyal Kullanımı	14	21,88
	Öğrenci/ Öğretmen Görüşü	18	15,12		Öğrenci Öğretmen Görüşleri	16	25
	Yöntem ve Teknik Kullanımı	9	7,57		Yöntem Teknik Kullanımı	8	12,5
	Makale/Tez/ Ders Kitabı İnceleme	50	42,02		Makale/Tez/ Ders Kitabı İnceleme	-	-
		119	100			64	100

Tablo 6 (Devamı)*İncelenen Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı Görünümü*

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Araştırmalarının Konularına Göre Dağılımı				Ana Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmalarının Konularına Göre Dağılımı			
2025	Temel Dil Becerileri	2	15,38	2025	Temel Dil Becerileri	7	22,58
	Dil Bilgisi Öğrenme Alanı	1	7,69		Dil Bilgisi Öğrenme Alanı	1	3,23
	Söz Varlığı	1	7,69		Söz Varlığı	1	3,23
	Materyal Kullanımı	3	23,08		Materyal Kullanımı	8	25,81
	Öğrenci/ Öğretmen Görüşü	1	7,70		Öğrenci Öğretmen Görüşleri	8	25,81
	Yöntem ve Teknik Kullanımı	2	15,38		Yöntem Teknik Kullanımı	6	19,34
	Makale/Tez/ Ders Kitabı İnceleme	3	23,08		Makale/Tez/ Ders Kitabı İnceleme	-	
		13	100			31	100

Tablo 6’da yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayınlanan 322 makale için toplanan verilerin konu tercihlerine göre sıklığı (frekansı) gösterilmektedir. Buna göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde 2023 yılında en çok makale/ders kitabı inceleme ($n=87$), 2024 yılında en çok makale/ders kitabı inceleme ($n=50$), 2025 yılında ise makale/ders kitabı inceleme ($n=3$) ve materyal kullanımı konulu çalışmaların ($n=3$) ön planda olduğu saptanmıştır. Kategorilenen konu sayılarının sonraki yıllarda bir önceki yıla göre azaldığı gözlemlenmektedir. Tablo 6’nın sağ sütununda ana dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2023-2025 yıllarında yayınlanan 121 makale için toplanan verilerin konu tercihlerine göre sıklığı gösterilmektedir. Buna göre ana dil olarak Türkçe öğretiminde 2023 ve 2024 yıllarında en çok temel dil becerileri ($n=8 + n=20$), 2025 yılında ise makale/ders kitabı inceleme ($n=8$) ve öğrenci-öğretmen görüşleri konulu çalışmaların ($n=8$) ön planda olduğu saptanmıştır. Tabloda her iki alanda dil bilgisi ve söz varlığı konularının oldukça düşük oranda kaldığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilenlere göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi çalışma sayısının ($n=189$) 2023 yılında yoğunlaştığı, en çok kullanılan yöntemin ($n=248$) nitel araştırma yöntemi olduğu, veri toplama aracı olarak ($n=319$) en çok dokümanların kullanıldığı, çalışma gruplarının en çok görüşme yapılan öğrenciler olduğu görülmüştür. Çalışmalar konu bakımından ise en çok makale/ders kitabı incelemesine ağırlık vermektedir.

Ana dil olarak Türkçe öğretimi çalışma sayısının ise ($n=64$) 2024 yılında yoğunlaştığı, en çok kullanılan yöntemin ($n=91$) ile nitel araştırma yöntemi olduğu, veri toplama aracı olarak ($n=88$) en çok dokümanların kullanıldığı, çalışma gruplarının en çok dokümanlara yönelik materyaller ve görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenler olduğu görülmüştür. Çalışmalar konu bakımından ise en çok dört temel dil becerisine ağırlık vermektedir.

Araştırma nitel yöntemin nicel ve karma yöntemle göre belirgin bir şekilde daha sık tercih edildiğini göstermektedir. Bu durum literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir: Maden ve Önal (2021), Maden (2021), Can vd. (2024). Sıklık farkının olası nedenlerinden biri eğitim bilimlerindeki nitel paradigmanın üstünlüğüdür. Ölçüm kolaylığı ve verilerdeki ayrıntının ön plana çıkarılmasından dolayı nitel yöntemin yükseliş gösterdiği düşünülmektedir. Nitel paradigmaya bağlı olarak diğer dağılım kategorileri (veri toplama aracı, veri analizi ve çalışma grubu) sarmal bir biçimde ve doğru orantılı olarak doküman, içerik ve betimsel analiz sayısını arttırmaktadır. Bu çalışmaya benzer diğer bir çalışmada Aljaradat ve Yıldız (2024), 2018-2022 yılları arası yapılan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe çalışmalarının yarıdan fazlasının nitel yöntemle yapıldığı belirlenmiştir. Buna göre 2018-2025 yıl aralığında nitel çalışmalarda yığılma olduğu söylenilebilir. Nitekim Büyükkiz (2014)’in çalışmasına dayanılarak on yılı aşkın bir süredir nitel araştırma liderliğinin geçerliliğini koruduğunu göstermek mümkündür.

Veri toplama araçlarının doküman analizi ile yazılı materyaller üzerinden yapılması var olan bir durumun tespitine yönelik araştırma soruları sorulduğunu göstermektedir. Fakat araştırmacıların durum tespitinin yanında artı değer getirecek fikirlerinin denenmesini sağlayan uygulamalı- deneysel çalışmalar yürütmesi gerektiği düşünülmektedir. Son üç yılda istenen eğitim durumların oluşturulması veya istenmeyen eğitim durumlarının önlenmesine katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışmada bulgular deneysel araştırmaların eksikliği açıkça göstermektedir. Statik etkiye

sahip yazılı/basılı materyal inceleme araştırmalarından dinamik etki g veren saha araştırmalara doğru bir denge sağlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çalışma gruplarının tercihinde ise çalışma nesnesi olarak doküman ($n = 60+209$) makalede yer alırken ğrenci, ğretmen ve uzman görüşlerinin yer verildiği toplam makale sayısının ($n= 122+69$) olması toplumla karşılıklı görüş alışverişine önem verildiğini ve fikirlerin değerlendirildiğini göstermektedir. Görüşme sonucu elde edilen veriler diğer araştırmacılara yol gösterici olacaktır. Bu da eğitim değeri olan ve katkı potansiyeli yüksek bir durum olarak düşünülmektedir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe makalelerinin konularının incelenmesi sonucunda 2023- 2024 ve 2025 yıllarında çeşitli ders kitapları yoğunluğu ortaya konmaktadır. Bu sonuç Maden (2021)'in, Türkçe eğitiminde yüksek lisans tezlerinin daha çok ders kitabı konusunda incelendiği sonucuyla örtüşmektedir. Buna ek olarak bu yıllarda makalelerin mercek altına alındığı meta-sentez, derleme ve inceleme çalışmalarının sıklığı artmıştır. Bu durum akademik anlamda ürünlerin eğiliminin yoğunlaştığı alanı görmeyi kolaylaştırmaktadır. Donthu vd. (2021), büyük hacimli bilimsel verileri keşfetmek ve analiz etmek için popüler ve titiz bir yöntem olan bibliyometrik analizin, belirli bir alanın evrimsel nüanslarını zerken yeni gelişen çalışma alanlarına da ışık tuttuğunu belirtmektedir. Akademik yayınların temel dil becerilerine odaklandığı (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021; Boyacı & Demirkol, 2018) görülse de genellikle ele alınan temel dil becerileri konusu 2024 yılında 2023 yılına göre yüzde 56, 67 oranında düşme eğilimi sergilemiştir. Yine 2023 yılından 2024 yılına gelindiğinde dil bilgisi öğrenme alanı yüzde 50 düşerken materyal kullanımına yönelik konular yüzde 33,33 gerileme kaydetmiştir.

İki alan için genel görünüme bakıldığında kurum, program, ğrenci yoğunluğunun uzun yıllardır varlığını sürdürmesiyle bilimsel çalışma alanının daha yoğun olacağı düşünülen ana dil olarak Türkçe ğretiminin; son iki yılda yine kurum sayısı, program ve ğrenci bakımından kısıtlı sayılara sahip alan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminden bilimsel anlamda daha az incelendiği/ ilgilenildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

neriler

- Yapılan çalışmalarda en fazla tercih edilen yöntemler arasında ne çıkan nitel araştırma yaklaşımı, sosyal bilimlerde ve özellikle durum tespiti açısından işlevsel bir yöntem olduğu için tercih edilmesinde yarar vardır.
- Araştırmalarda ortaya konulan düşüncelerin tutarlı ve sağlam bir şekilde temellendirilmesi için karma yöntemli araştırmalara da ağırlık verilebilir.
- Konu bakımından eğilimin düşüş sıklığını açıklamak için büyük çaplı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma konusu ile ilgili 2024 yılından sonraki çalışmaların incelenmesiyle güncel eğilimler konusunda alanyazına katkı sağlanabilir.
- Araştırma konusunun farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik bibliyometrik analiz ve meta-analiz çalışmaları yapılabilir.
- Genel görünümü çeşitli tekniklerle açıklayan bibliyometrik ve meta-analiz çalışmalarına yönelik program/araç kullanmak, metodolojik anlamda araştırmacıya zamandan kazanç sağlayabilir.

Kaynakça

- Aljaradat, Y. İ. M. ve Yıldız, D. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Yöntemsel eğilimler. *Edutech Research*, 2(1), 1–16.
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216. <https://izlik.org/JA47LG25BR>
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyükkız, K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213. <https://izlik.org/JA52FD85FN>
- Can, F., Kardaş, M. N., & Can, E. (2024). Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 115-130. <https://izlik.org/JA29JP65XT>
- Demirbaş, B. (2025). İki dillilik ve Türkçe: Vosviewer tabanlı bibliyometrik bir analiz. *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 26–44. <https://doi.org/10.37999/udekad.1576570>
- Demirel, A. (2023). Türkçe eğitimi alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 849–863. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1074129>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Eryılmaz, R. (2024). Yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizi ve filmleri: Bir meta-sentez çalışması. *TRT Akademi*, 9(22), 888–909. <https://doi.org/10.37679/trta.1519600>
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313–328.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2018). Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 107–122.
- Göçer, A. ve Kurt, A. (2022). Soru sorma üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 340–360.
- Kaya Ülker, K. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi: Bir betimsel içerik analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 219–245.
- Koç, İ. (2024). Türkçe metindilbilim bibliyografyası. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83–105.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone Dergisi*, 7(2), 27–54.
- Maden, S. & Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. <https://doi.org/10.47714/uebt.878270>
- Önal, A. & Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.879623>
- Maden, S. ve Özgen, A. (2023). Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış öz yeterlik ile ilgili araştırmaların eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 822–839. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1312815>
- MEB (2024). 2023-2024 eğitim öğretim istatistikleri açıklandı. 3 Ağustos 2025 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr> adresinden erişildi.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116–136. <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Önal, A. ve Maden, S. (2024). Dinleme/izleme eğitimi ile ilgili lisansüstü tezler düzeyinde sunulan öneriler (2015-2021 arası). *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 103–121. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1575252>
- Sevim, O., Mercan, M. ve Sevim, S. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerdeki eğilimler: Bir içerik analizi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(3), 1175–1192. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.71772>
- Yıldırım Suna, Z. ve Benzer, A. (2023). Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 281–305. <https://doi.org/10.19126/ibad.1292882>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

