



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2021 | Cilt 4 | Sayı 2**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2021 | Volume 4 | Issue 2**

kuje@kocaeli.edu.tr

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 E-ISSN: 2636-8846
2021 | Cilt 4 | Sayı 2 2021 | Volume 4 | Issue 2

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ
Kocaeli Üniversitesi Rektörü *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Doç. Dr. Levent DURDU Assoc. Prof. Dr. Levent DURDU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi *Computer Education and Instructional Technologies*

Türkçe Dil Editörü **English Language Editor**

Öğr. Gör. Şiva KOLÇAK Assist. Prof. Dr. Serkan GÜRKAN
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi *English Language Teaching*

Mizanpaj **Layout**

Arş. Gör. Dr. Yaser ARSLAN Arş. Gör. Ufuk SARIDEDE
Eğitim Bilimleri *Educational Sciences*

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli, Türkiye *41380 İzmit Kocaeli, Turkey*

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**

http://dergipark.org.tr/kuje *http://dergipark.org.tr/kuje*

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2021 | Cilt 4 | Sayı 2 **2021 | Volume 4 | Issue 2**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2021 | Cilt 4 | Sayı 2 **2021 | Volume 4 | Issue 2**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Baki DUY <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Prof. Dr. Baki DUY <i>Guidance and Psychological Counseling Anadolu University</i>
Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Fen Bilgisi Eğitimi Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Science Education Sakarya University</i>
Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Eğitim Yönetimi Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Educational Administration Mimar Sinan Fine Arts University</i>
Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Sınıf Eğitimi Sinop Üniversitesi</i>	Prof. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Elementary Education Sinop University</i>
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education Karadeniz Technical University</i>
Prof. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇTE <i>Eğitim Yönetimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Fatih KEZER <i>Eğitimde Ölçme Değerlendirme Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Fatih KEZER <i>Measurement and Evaluation in Education Kocaeli University</i>

Doç. Dr. İbrahim GÖKDAŞ <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</i> <i>Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ <i>Computer Education and Instructional Technologies</i> <i>Aydın Adnan Menderes University</i>
Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kastamonu Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU <i>Mathematics Education</i> <i>Kastamonu University</i>
Doç. Dr. Meral ŞEKER <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Meral ŞEKER <i>English Language Teaching</i> <i>Alanya Aleaddin Keykubat University</i>
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Sonnur IŞITAN <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Balıkesir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sonnur IŞITAN <i>Early Childhood Education</i> <i>Balıkesir University</i>
Doç. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK <i>Early Childhood Education</i> <i>Kafkas University</i>
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Doç. Dr. Yusuf KOÇ <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Yusuf KOÇ <i>Mathematics Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Zeynel KABLAN <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ <i>Guidance and Psychological Counseling</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL <i>Zihin Engelliler Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL <i>Teacher Education for Mentally Disabled Students</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ <i>Computer Education and Instructional Technologies</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI <i>Mathematics Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN <i>Zihin Engelliler Eğitimi</i> <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN <i>Teacher Education for Mentally Disabled Students</i> <i>Eskişehir Osmangazi University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2021 | Cilt 4 | Sayı 2 **2021 | Volume 4 | Issue 2**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR <i>Necmettin Erbakan University</i>
Prof. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER <i>Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Nilgün SAZAK <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Nilgün SAZAK <i>Sakarya University</i>
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ <i>Tokat Gaziosmanpaşa University</i>
Prof. Dr. Serhat ODLUYURT <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Serhat ODLUYURT <i>Anadolu University</i>
Doç. Dr. Bahar GÜDEK <i>Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Bahar GÜDEK <i>Samsun Ondokuz Mayıs University</i>
Doç. Dr. Baki ŞAHİN <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Baki ŞAHİN <i>Muğla Sıtkı Koçman University</i>
Doç. Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU <i>Anadolu University</i>
Doç. Dr. Elif ÖZATA YÜCEL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Elif ÖZATA YÜCEL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Evren ŞUMUER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Evren ŞUMUER <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat University</i>
Doç. Dr. Gonca KIZILKAYA CUMAOĞLU <i>Yeditepe Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Gonca KIZILKAYA CUMAOĞLU <i>Yeditepe University</i>
Doç. Dr. Kerim KARABACAK <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Assoc. Prof. Dr. Kerim KARABACAK <i>İstanbul University -Cerrahpaşa</i>
Doç. Dr. Mehmet BARDAKÇI <i>Gaziantep Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Mehmet BARDAKÇI <i>Gaziantep University</i>
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK <i>Sinop Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Nurhan ÖZTÜRK <i>Sinop University</i>
Doç. Dr. Osman SEZGİN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Osman SEZGİN <i>Marmara University</i>
Doç. Dr. O. Nejat AKFIRAT <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. O. Nejat AKFIRAT <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Pınar ONAY DURDU <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Pınar ONAY DURDU <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Sibel ER NAS <i>Trabzon Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel ER NAS <i>Trabzon University</i>
Doç. Dr. Yasemin KATRANCI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Yasemin KATRANCI <i>Kocaeli University</i>

Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi A. Arzu ARI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. A. Arzu ARI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ali İbrahim Can GÖZÜM <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM <i>Kafkas University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Arif YILMAZ <i>Hacettepe University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Cansu Çiğdem AYDIN EKİN <i>Atılım Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Cansu Çiğdem AYDIN EKİN <i>Atılım University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ebru EZBERCİ ÇEVİK <i>Erciyes Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK <i>Erciyes University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS <i>Aksaray Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Emine Hande AYDOS <i>Aksaray University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ertan ZEREYAK <i>Mersin Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ertan ZEREYAK <i>Mersin University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY <i>Erciyes Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Esra KIZILAY <i>Erciyes University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Gözde SIRGANCI <i>Yozgat Bozok Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Gözde SIRGANCI <i>Yozgat Bozok University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ <i>Bolu Abant İzzet Baysal University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ <i>Kırıkkale Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ <i>Kırıkkale University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Müge ULUMAN MERT <i>Marmara Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Müge ULUMAN MERT <i>Marmara University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN EYİP <i>İstanbul Kültür Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Özlem DALGIN EYİP <i>İstanbul Kültür University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Pınar GÜNER <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Pınar GÜNER <i>İstanbul University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Serdar ÇİFTÇİ <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Serdar ÇİFTÇİ <i>Aydın Adnan Menderes University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ <i>Maltepe Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Şaziye SEÇKİN YILMAZ <i>Maltepe University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Yunus Emre AKBANA <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Zihni KOÇ <i>Gazi Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Zihni KOÇ <i>Gazi University</i>
Dr. Duygu BÜYÜKKÖSE <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Dr. Duygu BÜYÜKKÖSE <i>Anadolu University</i>
Dr. Fulya TORUN <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Dr. Fulya TORUN <i>Aydın Adnan Menderes University</i>
Dr. Oğuzhan BOZOĞLU <i>Gebze Teknik Üniversitesi</i>	Dr. Oğuzhan BOZOĞLU <i>Gebze Technical University</i>
Dr. Ufuk ÖZKUBAT <i>Gazi Üniversitesi</i>	Dr. Ufuk ÖZKUBAT <i>Gazi University</i>

Dr. Yaser ARSLAN Dr. Yaser ARSLAN
Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi 0-0 Kocaeli University Journal of Education
Dördüncü Cilt İkinci Sayısı Volume Four Issue Two

Araştırma Makaleleri Research Articles

Diler KEDİKLİ, Yasemin KATRANCI

Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili 251-273 Descriptive content analysis of theses
tezlerin betimsel içerik analizi related to geometric thinking levels

İhsan ÜNALDI, Ercan KAÇMAZ, Tuba BAYKARA

Üniversite öğrencilerinin çevrim içi 274-294 Undergraduates' perspectives on online
eğitimle ilgili görüşleri education

İnan AYDIN, Kürşat ARSLAN

Son sınıf öğretmen adaylarının siber 295-314 Examining the cyberbullying awareness
zorbalık farkındalık düzeylerinin levels of senior pre-service teachers:
incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği Example of Buca Faculty of Education

Esra KAPTAN İZMİR, Ersin TOPÇU

Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap 315-332 Question types in the T.R. history of
Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında revolution and Kemalism textbooks in
yer alan soru tipleri terms of historical understanding

Burak KİRAS, Mehmet BAHAR

Türkiye'de 1990-2017 yılları arasında fen 333-354 Trends and methodological analysis of
eğitimi alanında yapılan tezlerin konu theses in the field of science education in
yönelimi ve yöntemsel analizi Turkey between 1990-2017

Cengiz GÜNDÜZALP

Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı 355-376 The effect of digital game-based activities
etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, on students' self-regulation, self-
öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkisi sufficiency and motivation in online
lessons

Esra ÜNLÜER, Rahime İNAN

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi 377-397 Examination of pre-service preschool teachers' views on sexuality education

Funda UYSAL, Nuray KISA

Covid-19 pandemi döneminde ilkökul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği 398-415 Examination of primary school web pages in the context of extra curriculum activities during the Covid-19 pandemic: case of Burdur

Çağla KARADEMİR, Birsen ŞAHAN

Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi 416-439 Psychosocial effects of the Covid-19 pandemic in Turkey and an investigation of rational emotional behavioral therapy within the framework of the ABC model

Yusuf KIZILTAŞ

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi 440-475 Disproportionate teacher mobility: Anatomy of a problem in rural areas schools with a predominance of bilingual students

Arzu KİRMAN BİLGİN, Tülay ŞENEL ÇORUHLU

Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesi 476-492 Determination of science student teachers' ability to use teamwork skills

Hamza ÜSTÜN

Türk müziği uyarlamalı melodikanın genel müzik eğitiminde kullanımı 493-515 Use of Turkish music adaptive melodica in general music education

Abdullah ÇETİN, Sümeyye KOÇ

Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar 516-536 Problems encountered in the identification placement and follow-up process of the immigrant students with special needs

Mustafa Kemal YÜZBAŞIOĞLU, Umut Barış TOKİÇİN, Mehmet Altan KURNAZ

Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi: Bir yineleme çalışması 537-555 Examining the science questions of exams for transition to high school in terms of representation types: A revisited study

Ferhat Kadir PALA, Pınar MIHCI TÜRKER, Özlem KILINÇER

Piyano eğitiminde haptik eldivenin etkililiği 556-574 The effectiveness of the haptic glove for piano education

Derleme Makaleleri Review Articles

Derya GENÇ TOSUN

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali 575-592 Echolalia in individuals with autism spectrum disorder

Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak 2018 yılında başlayan yayın hayatımızın 4. yılında, TR-Dizin tarafından dizinlenmemizin 2. yılımızdayız. Tüm sayılarımızda; *“Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede bütün süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla söyleyebiliriz”* ifadesine yer vermiştik. 2020 yılı itibariyle TR-Dizin tarafından dizinlendiğimiz (<https://app.trdizin.gov.tr/dergi/TWpjMk56Yz0>) haberinin sevincini sizlerle paylaşmıştık, 2021 yılı için de TR-Dizin taranma talebimiz olumlu yanıt almış olup, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak bundan sonra da etik ilkeleri temel alan yayın politikamız ile TR-Dizin kriterleri (<https://trdizin.gov.tr/kriterler>) doğrultusunda tüm akademik dergi yayıncılığı süreçlerini büyük bir titizlik ile sürdürmeye devam edeceğimizi ifade etmek isteriz. Bu doğrultuda sayılarımızda Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisinde alan editörü olarak görev alan bilim insanları için en fazla %20, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev alan bilim insanları için en fazla %20 ve derleme çalışmalar için en fazla %30 oranında makaleye yer verileceğini bir önceki sayımızda sizlerle paylaşmıştık.

Bu bağlamda aşağıdaki istatistikleri siz okuyucularımızla paylaşmak isteriz. Bu sayımız için değerlendirmeye alınan toplam çalışma sayısı 32’dir. Bu çalışmalardan bir tanesinin benzerlik raporu çok yüksek olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır (Dergimiz yazım kurallarında belirtildiği üzere *“Rapor kaynakça hariç en fazla %20’nin altında olmak zorundadır”*). Bir çalışma için etik kurul izni yerine araştırmacının katıldığı etik eğitimi sertifikası beyan edildiği için çalışma değerlendirme aşamasına alınmamıştır. Benzer şekilde bir makale için etik kurul izni yerine Milli Eğitim Bakanlığı araştırma izni beyan edilmiştir, bu çalışma da değerlendirme sürecine alınmamıştır. Bu doğrultuda 29 çalışma değerlendirme aşamasına alınarak alan editörlerine iletilmiştir. Değerlendirme sürecine alınan bu çalışmalardan 16 tanesi kabul edilmiş, 9 tanesi süreç içerisinde ret almış ve 4 tanesinin değerlendirme süreci devam etmektedir. Dergimizin bu sayı için kabul oranı toplam çalışma sayısı (32) üzerinden %50, değerlendirmeye alınan çalışma sayısı (29) üzerinden %55.17’dir. Kabul edilen makaleler içerisinde 2 makale (%12.5) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan bilim insanlarına ve 1 makale (%6.25) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisinde alan editörü olarak görev alan bilim insanlarına aittir. Kabul alan 16 makale içerisinde sadece 1 makaleye derleme çalışması olarak yer verilmiştir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak sıradaki sayı için gönderilen çalışmaların olumlu ya da olumsuz olarak karara bağlanması önemli hedeflerimizden birisidir. Bu bağlamda değerlendirme aşamasına alınan çalışmaların %86.2’si olumlu ya da olumsuz karara bağlanmış olup, 4 çalışmanın (%13.8’i) değerlendirme süreci bu sayımıza yetişmemiştir. Bu bağlamda dergimize çalışmalarını değerlendirmek üzere gönderen araştırmacıların da her ne kadar ana hedefimiz ilgili çalışmayı sıradaki sayı için olumlu ya da olumsuz karara bağlamak olsa da değerlendirme sürecinin birçok farklı nedenden ötürü yetişemeyebileceğini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Okumakta olduğunuz dergimiz dördüncü cilt ikinci sayısının ilk çalışması Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak görev yapan Diler Kedikli ve Kocaeli Üniversitesinden Yasemin Katrancı tarafından kaleme alınan "Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili tezlerin betimsel içerik analizi" başlıklı araştırma makalesidir. İkinci çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden İhsan Ünal, Ercan Kaçmaz ve Tuba Baykara tarafından kaleme alınan "Üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimle ilgili görüşleri" başlıklı araştırma makalesidir. Bu makale İngilizce olarak Çalışma İngilizce olarak yayınlanmıştır. Sayımızın üçüncü çalışması, Dokuz Eylül Üniversitesinden İnan Aydın ve Kürşat Arslan tarafından kaleme alınan "Son sınıf öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği" başlıklı araştırma makalesidir. Bu sayıda yer alan dördüncü çalışma Sinop Üniversitesinden Esra Kaptan İzmir ve Amasya Üniversitesinden Ersin Topçu tarafından kaleme alınan "Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soru tipleri" başlıklı araştırma makalesidir. Beşinci çalışma Bartın Üniversitesinden Burak Kiras ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinden Mehmet Bahar tarafından kaleme alınan "Türkiye'de 1990-2017 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan tezlerin konu yönelimi ve yöntemsel analizi" başlıklı araştırma makalesidir. Sayıda yer verilen altıncı çalışma Kafkas Üniversitesinden Cengiz Gündüzalp tarafından kaleme alınan "Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkisi" başlıklı araştırma makalesidir. Bu sayının yedinci makalesi Kocaeli Üniversitesinden Esra Ünlüer ve Rahime İnan tarafından kaleme alınan "Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi" başlıklı ölçek geliştirme makalesidir.

"Covid-19 pandemi döneminde ilkökul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği" başlıklı araştırma makalesi Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinden Funda Uysal ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinden Nuray Kısa tarafından kaleme alınmıştır ve sayının sekizinci makalesidir. Covid-19 pandemisi üzerine gerçekleştirilen bir diğer çalışma, sayının dokuzuncu makalesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nden Çağla Karademir ve Birsen Şahan tarafından kaleme alınan "Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi" başlıklı araştırma makalesidir. Yüzüncü Yıl Üniversitesinden Yusuf Kızıltaş tarafından kaleme alınan "Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi" başlıklı araştırma makalesi sayının onuncu çalışmasıdır. "Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesi" başlıklı çalışma Kafkas Üniversitesinden Arzu Kirman Bilgin ve Trabzon Üniversitesinden Tülay Şenel Çoruhlu tarafından kaleme alınmıştır ve sayının onbirinci makalesidir. Onikinci makale "Türk müziği uyarlamalı melodikanın genel müzik eğitiminde kullanımı" başlıklı çalışmadır ve Gazi Üniversitesinden Hamza Üstün tarafından kaleme alınmıştır. "Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar" başlıklı çalışma sayının onüçüncü makalesidir ve Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesinden Abdullah Çetin ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Sümeyye Koç tarafından kaleme alınmıştır. Kastamonu Üniversitesinden Mustafa Kemal Yüzbaşıoğlu, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan Umut Barış Tokiçin ve Kastamonu Üniversitesinden Mehmet Altan Kurnaz tarafından kaleme alınan "Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi: Bir yinleme çalışması" başlıklı makale sayının ondördüncü çalışmasıdır. Bu sayıda yer alan son araştırma makalesi Aksaray Üniversitesinden Ferhat Kadir Pala, Pınar Mihci Türker ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden Özlem Kılınçer tarafından kaleme alınan "Piyano eğitiminde haptik eldivenin etkililiği" başlıklı çalışmadır. Çalışma İngilizce olarak yayınlanmıştır. Sayının son çalışması ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesinden Derya Genç Tosun tarafından kaleme alınan "Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali" başlıklı derleme makalesidir.

Dergimizin sekizinci sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Beşinci cilt birinci sayımızda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 251-273



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 251-273

Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili tezlerin
betimsel içerik analizi

Descriptive content analysis of theses related to
geometric thinking levels

Diler Kedikli,  <https://orcid.org/0000-0003-3868-8050>

Milli Eğitim Bakanlığı, dilerkedikli@gmail.com

Yasemin Katrancı,  <https://orcid.org/0000-0002-0916-2407>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yasemin.katranci@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma, 19-21 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde (UFBMEK) özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
11 Haziran 2021

Düzeltilme Tarihi
7 Temmuz 2021

Kabul Tarihi
8 Temmuz 2021

Önerilen Atıf

Kedikli, D., & Katrancı, Y. (2021). Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili tezlerin betimsel içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 251-273. <http://doi.org/10.33400/kuje.950983>

Recommended Citation

ÖZ

Geometrik düşünme, geometri öğretimi alanında önemli bir yere sahiptir. Geometrik düşünmenin düzeyleri Van Hiele teorisi ile belirlenmiş ve birçok araştırmaya konu olmuştur. Alanyazındaki çalışmaların nasıl bir çerçeve oluşturduğunun ve güncel eğilimlerin belirlenmesi amacıyla bu çalışmada, Türkiye'deki geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, "geometrik düşünme düzeyleri", "geometri anlama" ve "Van Hiele" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Bu bağlamda, 2005-2019 yılları arasında yayınlanan ve erişime açık olan 71 teze ulaşılmıştır. Tezler doküman inceleme tekniği ile incelenmiştir. Ardından verilerin içerik analizi yapılmıştır. Bulgular 11 kategori altında düzenlenerek frekans ve yüzdeler halinde tablolarda sunulmuştur. Çalışmanın bulgularından hareketle konuya ilişkin yüksek lisans tez sayısının doktora tezlerine kıyasla fazla olduğu ve tezlerin belirli üniversitelerle sınırlı olduğu görülmüştür. Tezler yaygın olarak ilköğretim ana bilim dalına bağlı programlarda yürütülmüştür. Çalışmalarda genellikle 100 kişiye kadar olan örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir. Örneklem grubu genelde ilköğretim öğrencilerinden seçilmiştir. Spesifik bir geometri konusundan ziyade geometri bütün olarak çalışılmış ve öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin yanında başarı, tutum gibi bilişsel ve duyuşsal özellikler de incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde nicel, doktora tezlerinde ise nitel desen daha fazla tercih edilmiştir. En çok tercih edilen ölçme aracı ise testlerdir. Veriler analiz edilirken çoğunlukla kestirimsel tekniklerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: geometrik düşünme düzeyleri, Van Hiele, betimsel içerik analizi

ABSTRACT

Geometric thinking has an important place in the field of geometry teaching. The levels of geometric thinking are determined by the Van Hiele theory and have been the subject of many studies. In this study, it was aimed to analyze the descriptive content of the postgraduate theses related to the geometric thinking levels in Turkey in order to determine how the studies in the literature form a framework and current trends in the field. For this aim, the National Thesis Center of Higher Education Institution was scanned. The sample of the study consists of 71 theses that were published between the years 2005-2019. The theses were examined using the document review technique. Then, the content analysis of the data was made. Findings were organized and presented in tables in frequency and percentages. It was observed that more master theses were written and theses were limited to certain universities. The theses were widely carried out in programs affiliated to the department of primary education. In theses, the sample size of up to 100 people was generally preferred. The sample group was generally chosen from primary school students. Geometry was studied as a whole, and students' cognitive and affective features such as achievement and attitude were also examined along with their geometric thinking skills. Quantitative design was preferred more for master theses and qualitative design for doctoral dissertations. The most preferred measurement tool is tests. It was concluded that mostly predictive techniques were used while analyzing the data.

Keywords: geometric thinking levels, Van Hiele, descriptive content analysis

GİRİŞ

Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle birlikte yaşam standartları da değişmekte ve her bir bireyin bu değişimlere ayak uydurması önem taşımaktadır. Buradan hareketle topluma şekil verecek olan eğitim faaliyetlerinin hedefi, çağa ayak uydurabilecek ve gelişmelere katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirmek olmalıdır (MEB, 2018). Yetiştirilen bireylerin çağa kazandırılması açısından matematik ve geometri eğitiminin üst düzey olmasının önemi yadsınamaz bir gerçektir (Altun, 2018). Milli eğitimin amaçlarından biri de öğrencilerin matematik ve geometrinin anlam ve dilini kullanarak insanların nesnelere ve birbirleriyle olan ilişkilerini anlamlandırabilmesidir (MEB, 2018). Geometri, matematiğin önemli alt dallarından biri (Ubuz, 1999) olmasının yanı sıra matematiğin cebir, ölçme ve sayılar gibi alt öğrenme alanlarıyla ilgili problemlerin çözümüne de katkı sağlamaktadır (NCTM, 2000). Bireyler günlük yaşantılarında çember, kare ve üçgen gibi geometrik şekillerle veya yansıma, öteleme gibi geometrik kavramlarla sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Geometrinin günlük yaşamın içinde olması onu daha önemli kılmaktadır (Sari, Machromah, & Purnomo, 2018). Bu bağlamda geometri, bireyin yaşadığı dünyayı anlaması için sistemli bir yol görevi görmektedir (Aksu, 2005; Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu, & Akpınar, 2004). Tüm bunlar göz önüne alındığında etkili bir geometri öğretimi önem kazanmaktadır.

Geometri öğretiminde, geometrik bilgi kazandırılmasının yanı sıra geometrik düşünme becerisinin geliştirilmesi de hedeflenmelidir (Dindyal, 2007; Karakarçayıldız, 2016). NCTM (2000) de geometri öğretiminin, geometrik düşünme ve düşünceyi matematiksel dille ifade edebilme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Matematiksel düşünmenin bir boyutu olan geometrik düşünme becerisi, geometrik kavramların zihinde oluşturulma sürecini kapsamaktadır (Akarsu-Yakar, 2019; Şahin, 2008). Bir başka ifadeyle geometrik düşünme becerisi, bireyin geometri bilgilerini kullanarak düşünme süreci olarak açıklanabilir.

Geometrik düşünmenin gelişimi üzerine çalışmaların Psikolog Jean Piaget ile başladığı söylenebilir (Fidan & Türnüklü, 2010; Saraçoğlu, 2015). Ayrıca alanyazında geometrik düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar arasında öne çıkan iki kuram vardır. Bunlar; Piaget'in Gelişim Kuramı ve Van Hiele Teorisi'dir (Çelebi-Akkaya, 2006; Fidan & Türnüklü, 2010; Özcan, 2012). Bu çalışmada, Van Hiele Teorisi'ne odaklanılmıştır. Bu sebeple aşağıda Van Hiele Teorisi'ne ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Van Hiele Teorisi

Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri olarak bilinen teori; Hollandalı eğitimciler olan Dina Van Hiele-Geldof ve eşi Pierre Marie Van Hiele tarafından 1950'lerde ortaya atılmıştır (Usiskin, 1982). Çalışmalarında öğrencilerin geometri öğrenmekte zorlandıklarını gözlemleyen çift, gözlemleri neticesinde öğrencilerin düşünme düzeylerindeki ilerlemeyi açıklayan beş hiyerarşik düzey tanımlamıştır (Dindyal, 2007). Her bir düzey, öğrencilerin geometrik kavramlar hakkında nasıl düşündüklerini açıklamaktadır (Terzi, 2010). Van Hiele Teorisi, bulunulan düzeyin yaş aldıkça değil geometrideki deneyim arttıkça gelişim gösterdiğini belirtir (Karatabak, 2019). Düzeyler hiyerarşik olduğundan bir üst düzeye geçmek için bulunulan düzeyin gerektirdiği beceri ve bilgilere tamamen sahip olunmalıdır (Erdoğan, 2020). Teoriye göre, her öğrenci bir düzeyde bulunur ve öğrencilere buldukları seviyenin üzerinde geometri eğitimi verilirse başarılı olamazlar (Knight, 2006). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri sırasıyla Tanıma-Görselleştirme, Analiz-Tanımlama, Yaşantıya Bağlı Çıkarım, Çıkarım ve En Üst Dönem şeklindedir (Vojkuvkova, 2012). Van Hiele Teorisi'nde bu beş düzeyin her biri için düşünceyi tanımlayan birbirlerinden farklı olan birer dizi görevden bahsedilmektedir (Mayberry, 1983). Alanyazında bu düzeyler 0-4 veya 1-5 olmak üzere iki farklı şekilde ifade edilmektedir. Bu çalışmada, düzeyler için 1-5 aralığı referans alınmıştır.

Düzyey 1: Tanıma-görselleştirme dönemi

Bu dönemdeki öğrenci, geometrik şekilleri bir bütün olarak tanır ve onları görünüşlerine göre isimlendirir ancak geometrik özelliklerinin farkında değildir. Bir kare karedir, çünkü öyle gözükmektedir. Öğrenci karenin aynı zamanda dikdörtgen olduğunu anlayamaz (Aksu, 2005).

Düzyey 2: Analiz-tanımlama dönemi

Öğrenci, bu dönemde gözlemleri ve yaşantıları sayesinde şekillerin özelliklerinin farkına varır ve onları analiz etmeye başlar (Crowley, 1987). Şekilleri özellikleri açısından karşılaştırabilir ve özelliklerini açıklayabilir (Doğan-Temur, 2007). Örneğin; dikdörtgenin dört kenarı ve dört dik açısı olduğunu fark edebilir. Bu dönemde uygun dili kullanması önemlidir (Olkun, Sinoplu, & Deryakulu, 2005).

Düzyey 3: Yaşantıya bağlı çıkarım

Bu düzeydeki öğrenci, şekillerin özelliklerini, ilişkilerini ve tanımların önemini anlar (Fidan & Türnüklü, 2010). Şekilleri, özellikleri açısından sınıflandırabilir ve sıralayabilir. Şekillerin birbirleriyle ilişkilerinin farkındadır (Usiskin, 1982). Örneğin; her karenin aynı zamanda bir dikdörtgen olduğunu bilir (Fidan & Türnüklü, 2010).

Düzyey 4: Çıkarım

Öğrenci bu düzeyde tanım yapmanın ötesine geçebilir. Ezber yapmak yerine teorik yapıyı kullanabilir. Örneğin; postulatlar, aksiyomlar veya tanımları kullanarak birden fazla yolla ispat yapabilir (Özçakır, 2013).

Düzyey 5: En üst dönem

Bu düzeydeki öğrenci, bir matematikçi olarak geometri çalışabilir (Zeybek, 2019). Farklı aksiyomlara dayalı sistemleri karşılaştırabilir ve üzerinde çalışmalar yürütebilir (Fidan & Türnüklü, 2010). Öklid geometrisi dışında çeşitli geometrileri inceleyebilir (Burger & Shaughnessy, 1986). Öklid geometrisinin Öklid dışı geometri ile arasındaki farkı kavrar ve Öklid dışı geometrinin oluşumunun altında yatan aksiyomları anlayabilir (Suwito, Yuwono, Part, Irawati, & Oktavianingtyas, 2016).

Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin geometri öğrenme sürecindeki bilgi ve becerileri hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, teorinin geometri öğretimi alanının temel taşlarından biri olduğu söylenebilir. Alanyazında birçok çalışmaya konu olan Van Hiele Teorisi'ne özellikle son yıllarda yayınlanan geometrik düşünme ile ilgili çalışmalarda sıklıkla yer verilmiştir (Alex & Mammen, 2018; Armah, Cofie, & Okpoti, 2018; Erdoğan, 2020; Ersoy, İlhan, & Sevgi, 2019; Karakuş & Peker, 2015; MdYunus, Ayub, & Hock, 2018; Tieng & Eu, 2018; Özkan & Öner, 2019; Saraçoğlu, 2015; Suwito & diğ., 2016). Örneğin Armah ve diğerleri (2018) yarı deneysel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının geometrik düşünme seviyelerini Van Hiele Geometrik düşünme düzeyleri açısından değerlendirmişlerdir. MdYunus ve diğerleri (2018) ise çalışmalarında, deneysel bir model izleyerek üç farklı gruba ayırdıkları ilköğretim öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin farklı öğretim yöntemlerine göre değişimini incelemişlerdir. Saraçoğlu (2015), ülkemizdeki geometrik düşünme düzeylerine ilişkin çalışmaların meta-sentezini yürüttüğü çalışmasında ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyindeki öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin olması gerekenden düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine uygun öğretim yapılmamasının matematik ve geometri derslerini anlayamamaları ve başarısız olmalarına sebep olduğunu belirtmiştir.

Matematik ve geometri eğitimi alanlarında belirli bir zaman aralığında yapılan çalışmaların incelendiği içerik analizi çalışmalarına da rastlanmaktadır (Albayrak & Çiltaş, 2017; Baki, Güven, Karataş, Akkan, & Çakıroğlu, 2011; Geçici & Türnüklü, 2019; Mutlu & Söylemez, 2018; Şimşek & Yaşar, 2019; Tatar, Kağızmanlı, & Akkaya, 2013; Topuz & Cantürk-Günhan, 2020; Tosun & Özen-

Ünal, 2019; Ulutaş & Ubuz, 2008; Yıldız & Yenilmez, 2019). İçerik analizi çalışmaları, genel eğilimleri ortaya çıkaran ve böylece araştırmacılara yol gösteren çalışmalar olarak değerlendirilebilmektedir (Selçuk, Palancı, Kandemir, & Dünder, 2014). Bu bağlamda, Tatar ve diğerleri (2013), 2000-2011 yılları arasında teknoloji destekli matematik eğitimi alanında yayınlanan bilimsel çalışmaların güncel eğilimini ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapmıştır. Şimşek ve Yaşar (2019) ise 2009-2018 yılları arasında GeoGebra yazılımı ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin içerik analizini gerçekleştirmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde geometrik düşünme düzeyleri ve Van Hiele Teorisi'ne ilişkin hazırlanan lisansüstü tezlerin içerik analizine rastlanmamıştır. Geometrik düşünme düzeylerinin ilgili alanda sıkça çalışılan bir konu olduğu göz önüne alındığında, güncel eğilimleri açıklayabilecek ve ileride yapılacak araştırmalara ışık tutulabilecek bir içerik analizi çalışması önemli görülmüştür. Buradan hareketle, bu çalışmada geometrik düşünme düzeyleri ve Van Hiele ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Tezlerin türlerine göre yıllar içindeki dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin hazırlandıkları ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin üzerinde çalışılan geometri konusuna göre dağılımları nasıldır?
6. Tezlerin türleri ve araştırma paradigmalarına göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?
9. Tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
10. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
11. Tezlerin veri analizi türüne göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmanın yöntemi içerik analizidir. İçerik analizi, yazılı bir materyali ele alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik nitel bir veri indirgeme girişimidir (Çekiç & Bakla, 2014). Bu yöntem kendi içerisinde kendi içerisinde meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere birbirinden ayrılmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014). Çalışmanın amacı doğrultusunda betimsel içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu özelinde birbirinden bağımsız olarak yürütülen tüm araştırmaların incelenip düzenlenmesine ve alandaki genel eğilimlerin ortaya çıkarılmasına imkân sağlamaktadır (Ültay, Akyurt, & Ültay, 2021).

Verilerin Toplanma Süreci

Çalışmada analiz edilecek tezlerin belirlenmesi amacıyla Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) çevrim içi veri tabanında alanyazın taraması yapılmıştır. Ülkemizde bazı üniversitelerin tez yazım dili İngilizce olduğundan tezler İngilizce ve Türkçe olarak taranmıştır. Tarama 15.05.2020 tarihinde geometrik düşünme düzeyleri, geometri anlama ve Van Hiele anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiş ve toplamda 85 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil edilecek tezler yayın tarihine göre 2000-2019 yılları arasında sınırlandırılmıştır. Bu noktada amaç, son yıllarda hazırlanan tezlerin eğilimini ortaya çıkarmaktır. 2005 yılı öncesinde yayınlanmış olan fakat erişime kapalı olan tezler ve içerik olarak çalışmaya uygun bulunmayan toplamda 14 tez çalışmaya dâhil edilmemiştir. Örneğin geometrik düşünme alışkanlıkları ile ilgili olan tezler (Eraslan-Yalçın, 2018; Erşen, 2018) geometrik düşünme düzeylerini içermedikleri için çalışmaya içerik olarak uygun bulunmamışlardır. Nitekim çalışmanın verileri 2005-2019 yılları arasında yayınlanan 71 tezden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmaya dâhil edilen her biri tez; türü ve yayınlandığı yıl, ana bilim dalı, araştırma konusu, çalışılan geometri konusu, araştırma paradigması, yöntemi, örneklem büyüklüğü, örneklem grubu, veri toplama aracı ve veri analizi türüne göre betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili tezler incelendikten sonra elde edilen bulgular sunulmuştur. Birinci araştırma problemi “*Tezlerin türlerine göre yıllar içindeki dağılımı nasıldır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili lisansüstü tezlerin türlerine göre yıllar içerisindeki dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Türlerine Göre Yıllar İçerisindeki Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2005	0	0.00	1	1.40	1	01.40
2006	3	4.22	2	2.81	5	07.03
2007	1	1.40	1	1.40	2	02.80
2008	3	4.22	1	1.40	4	05.62
2009	3	4.22	1	1.40	4	05.62
2010	3	4.22	2	2.81	5	07.03
2011	6	8.45	1	1.40	7	09.85
2012	5	7.04	2	2.81	7	09.85
2013	3	4.22	2	2.81	5	07.03
2014	4	5.63	0	0.00	4	05.62
2015	4	5.63	1	1.40	5	07.03
2016	1	1.40	0	0.00	1	01.40
2017	5	7.04	0	0.00	5	07.03
2018	6	8.45	1	1.41	7	09.85
2019	8	11.26	1	1.41	9	12.67
Toplam	55	77.40	16	22.60	71	100

Tablo 1 incelendiğinde referans yıllar arasında her yıl tez hazırlandığı görülmektedir. Bu yıllar arasında ilk yüksek lisans tezinin 2006 yılında hazırlandığı ve toplamda 55 (%77,40) yüksek lisans tezinin olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin en çok yayınlandığı yıllar 2011, 2018 ve 2019 iken, doktora tezlerinin en çok yayınlandığı yıllar 2006, 2012 ve 2013 yıllarıdır.

İkinci araştırma problemi “*Tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?*” şeklinde belirlenerek tezler hazırlandıkları üniversiteye göre incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Tezlerin Hazırlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversiteler	f	%
Karadeniz Teknik Üniversitesi	9	12.67
Dokuz Eylül Üniversitesi	8	11.26
Gazi Üniversitesi	8	11.26
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	5	07.04
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4	05.63
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	04.22
Boğaziçi Üniversitesi	3	04.22
Erciyes Üniversitesi	3	04.22
Marmara Üniversitesi	2	02.81
Hacettepe Üniversitesi	2	02.81
Dicle Üniversitesi	2	02.81
Anadolu Üniversitesi	2	02.81
Diğer	20	28.16
Toplam	71	100

Tablo 2’de konuya ilişkin 32 farklı üniversitede çalışıldığı görülmektedir. Diğer kategorisinin içerisindeki üniversiteler; Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Akdeniz, Amasya, Atatürk, Balıkesir, Başkent, Bayburt, Bülent Ecevit, Cumhuriyet, Gaziantep, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Kastamonu, Manisa Celal Bayar, Mevlana, Ondokuz Mayıs, Pamukkale, Sakarya, Trabzon ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi’dir. Tablo 2’ye göre en çok Karadeniz Teknik Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi bünyesinde tezlerin hazırlandığı belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma problemi “*Tezlerin hazırlandıkları ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?*” şeklinde belirlenerek tezlerin hazırlandıkları ana bilim dalına göre dağılımları incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Tezlerin Hazırlandıkları Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı*

Ana Bilim Dalı	f	%
İlköğretim	30	42.25
Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi (OFMA)	10	14.08
İlköğretim Matematik Eğitimi	05	07.04
Eğitim Bilimleri	05	07.04
Belirtilmemiş	05	07.04
Matematik ve Fen Bilimleri	04	05.63
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	03	04.22
Eğitim Programları ve Öğretimi	03	04.22
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	02	02.81
Matematik Eğitimi	02	02.81
Temel Eğitim	01	01.40
Eğitim Teknolojileri	01	01.40
Toplam	71	100

Tablo 3’e göre, en çok ilköğretim daha sonra ortaöğretim fen ve matematik eğitimi (OFMA) ana bilim dallarında tezlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanında beş tezin dışında diğer tüm tezlerde ana bilim dalına ilişkin bilgiye rastlanılmıştır.

Dördüncü araştırma problemi “*Tezlerin araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?*” şeklinde belirlenmiş ve tezlerin araştırma konularına göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4*Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı*

Araştırılan Konu	f	%
Başarı	32	36.78
Tutum	12	13.79
Uzamsal yetenek	06	06.89
Kalıcılık	03	03.44
Öz-yeterlik	03	03.44
Cebirsel düşünme becerileri	03	03.44
Bilgi	02	02.29
Tanımlama ve sınıflandırma becerisi	02	02.29
Matematiksel dili kullanma	02	02.29
Problem çözme	02	02.29
Bilişsel süreç	02	02.29
Görüş	02	02.29
Diğer	16	18.39
Toplam	87	100

Tablo 4'e bakıldığında tezlerde en çok tercih edilen araştırma konusunun başarı olduğu görülmektedir. Öte yandan tutum ve uzamsal yetenek konuları da sık çalışılmıştır. Tezlerin araştırma konusu açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Diğer kategorisinde; matematiksel beceri, ilişkilendirme, geometri anlama, zekâ alanı, hazırbulunuşluk, ispat yazma becerisi, geometrik akıl yürütme, hata ve kavram yanlışları, kavrama, matematiksel düşünme süreci, üç boyutlu düşünme düzeyi, beyin baskınlığı, kavramsal anlayış, geometrik cisimler üzerindeki imge ve bilgiyi oluşturma süreci konuları bulunmaktadır. Bir tezde araştırma konusu belirtilmemiştir. Tezlerin bazılarında ise birden fazla araştırma konusu tercih edildiği belirlenmiştir. Örneğin; Anıkaydın (2017) öğrencilerin geometriye yönelik öz-yeterlik algıları, geometri tutumları ve geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Uzun (2019) ise ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri, uzamsal yetenekleri ve geometriye yönelik tutumlarını incelenmiştir.

Beşinci araştırma problemi "Tezlerin üzerinde çalışılan konuya göre dağılımları nasıldır?" olarak belirlenmiş ve tezlerin üzerinde çalıştıkları konuya göre incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5*Tezlerin Üzerinde Çalışılan Geometri Konusuna Göre Dağılımları*

Konu Alanı	Alt Konu Alanı	f	%
Geometri ve Ölçme	Geometri Genel	29	34.52
	Çokgenler	16	19.04
	Geometrik Cisimler	09	10.71
	Dönüşüm Geometrisi	05	05.95
	Çember ve Daire	05	05.95
	Açılar	05	05.95
	Üçgenler	05	05.95
	Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler	03	03.57
	Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri	01	01.19
	Alan Ölçme	01	01.19
	Doğrular ve Açılar	01	01.19
	Trigonometri ve Eğim	01	01.19
	Diğer (Küresel Doğru, Lineer Cebir, Uzay Geometri)	01	01.19
Toplam		84	100

Tablo 5'e bakıldığında geometrik düşünme düzeylerinin çoğunlukla genel geometri konuları bağlamında araştırıldığı görülmektedir. Daha sonra çokgenler ve geometrik cisimler konularına odaklanıldığı belirlenmiştir. Cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri, alan ölçme, doğrular ve açılar ile trigonometri ve eğim konularında birer tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Ayrıca küresel doğru, lineer cebir ve uzay geometri konularında da birer tezin hazırlandığı belirlenmiştir.

Altıncı araştırma problemi *"Tezlerin türlerine ve araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?"* olarak belirlenerek tezlerin türleri ve araştırma desenlerine göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6*Tezlerin Türleri ve Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı*

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Nicel	38	53.52	5	07.04	43	60.56
Nitel	11	15.49	9	12.67	20	28.16
Karma	06	08.45	2	02.81	08	11.26
Toplam	55	77.46	16	22.52	71	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere, 55 yüksek lisans tezinin 38'i nicel, 11'i nitel ve altısı karma yöntemle göre tasarlanmıştır. 16 doktora tezinin ise beşi nicel, sekizi nitel ve ikisi karma desene göre gerçekleştirilmiştir. Toplam 71 tez çalışmasının 43'ü (%60.56) nicel, 20'si (%28.16) nitel ve sekizi (%11.26) karma desene göre tamamlanmıştır. İncelenen tezlerin bir kısmında benimsenen yaklaşımın karma olduğu belirtilmemiş olmasına rağmen hem nitel hem de nicel yaklaşımla veri toplandığı için karma yaklaşıma dâhil edilmişlerdir. Tezler arasında bir tane doktora seviyesinde, meta-sentez çalışması bulunmaktadır. Bu tezde nitel paradigma benimsendiği için nitel olarak değerlendirilmiştir.

Yedinci araştırma problemi *"Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?"* şeklinde belirlenmiş ve tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımları aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur. Tablo 7'ye göre en çok deneysel (n=15, %21.12), yarı-deneysel (n=13, %18.30) ve tarama (n=10, %14.08) araştırma yöntemlerine göre tezlerin hazırlandığı görülmektedir. Bunun yanında diğer kategorisinde betimsel ve deneysel yöntemin beraber kullanıldığı üç, yarı deneysel ve tarama yönteminin kullanıldığı iki, araştırmacı öğretmen yönteminin kullanıldığı iki, örnek olay ve tarama yönteminin kullanıldığı bir çalışma bulunmaktadır. Ayrıca araştırma yöntemi belirtilmeyen tezlerin de olduğu görülmektedir.

Tablo 7*Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Araştırma Yöntemi	f	%
Deneysel	15	21.12
Yarı Deneysel	13	18.30
Tarama	10	14.08
İlişkisel Tarama	07	09.85
Belirtilmemiş	05	07.04
Durum Çalışması	04	05.63
Eylem Araştırması	03	04.22
Korelasyonel Araştırma	02	02.81
Betimsel	02	02.81
Fenomenografi	01	01.40
Nedensel Karşılaştırmalı Araştırma	01	01.40
Diğer	08	11.26
Toplam	71	100

Sekizinci araştırma problemi *“Tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?”* olarak belirlenmiştir. Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımları ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Tezlerin Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı*

Örneklem Büyüklüğü	f	%
0-100	37	52.85
101-300	18	25.71
301-600	08	11.42
601-1000	02	02.85
1001-1500	01	01.42
1501+	04	05.71
Toplam	70	100

Tablo 8’e göre örneklem büyüklüğü 0-100 arasında olan 37 (%52.85) tez çalışmasının gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü 101-300 arasında olan 18 (%25.71) tezin yazıldığı görülmüştür. Daha önce belirtildiği üzere 71 tezdten bir tanesi doktora seviyesinde bir meta-sentez çalışmasıdır. Bu sebeple de örneklem büyüklüğü hakkında bilgi içermemektedir. Bu tez çalışmasında, 56 adet tezin incelemesi yapılmıştır.

Dokuzuncu araştırma problemi *“Tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?”* şeklinde belirlenmiş ve tezlerin örneklem grubuna göre dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9*Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı*

Örneklem Grubu	f	%
İlköğretim	50	71.42
Öğretmen Adayı	09	12.85
Ortaöğretim	06	08.57
Öğretmen	03	04.28
Öğretmen + Öğretmen Adayı	01	01.42
Öğretmen adayları + İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencileri	01	01.42
Toplam	70	100

Tablo 9’da 70 tezin örneklem grubuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. 50 (%71.42) tezde örneklem grubu olarak ilköğretim seviyesinden öğrencilerin tercih edildiği belirlenmiştir. Bunun yanında, dokuz (%12.85) tezin öğretmen adayları ile tamamlandığı altı (%08.57) tezin ise ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Üç (%04.28) tezde ise öğretmenler ile çalışıldığı belirlenmiştir. Bir tezde hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile çalışıldığı, diğer bir tezde ise öğretmen adayları, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturduğu görülmüştür.

Onuncu araştırma problemi *“Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?”* şeklindedir. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular ise aşağıda Tablo 10’daki gibidir.

Tablo 10*Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Araçları	f	%
Test	101	64.33
Ölçek	014	08.91
Form	014	08.91
Klinik Mülakat	011	07.00
Görüşme	005	03.18
Diğer	005	03.18
Gözlem	003	01.91
Video - Ses Kaydı	002	01.27
Envanter	002	01.27
Toplam	157	100

Tablo 10'a göre, tezlerde en çok testlerin (n=101, %64.33) veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Tezlerde kullanılan 101 testin 50'sinin Van Hiele Geometri Anlama Düzeyi Testi olduğu tespit edilmiştir. Ölçek ve formlar ise ikinci tercih edilen veri toplama araçlarıdır. Tezlerin kimisinde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı tabloda görülmektedir. Örneğin Karapınar (2017) tezinde Van Hiele geometri testi ve geometrik cisimler başarı testlerini kullanmıştır. Bu nedenle 71 tez olmasına rağmen 157 veri toplama aracı kullanılmıştır. Diğer kategorisinde organizasyon şeması, anket, kavram haritası, açık uçlu problem ve düşünme becerileri ölçme aracı yer almaktadır.

Son araştırma problemi "Tezlerin veri analizi türüne göre dağılımı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir ve geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili lisansüstü tezlerin veri analizi türüne göre dağılımları aşağıda Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11*Tezlerin Veri Analizinde Kullanılan Testlere Göre Dağılımı*

Veri Analizi		f	%	
Nicel	Betimsel	Frekans/Yüzde Tablosu, Ortalama, Standart Sapma	19	11.30
		T Testi	35	20.83
		ANOVA	21	12.50
		Mann Whitney U Testi	16	09.52
		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	13	07.73
		Kruskal Wallis H-Testi	09	05.35
		Pearson Korelasyon Katsayısı	08	04.76
	Kestirimsel	Kolmogorov Smirnov Homojenlik Testi	06	03.57
		ANCOVA	06	03.57
		Ki-Kare	05	02.97
		Spearman Korelasyon	04	02.38
		Shapiro-Wilks	02	01.19
		Scheffe Testi	02	01.19
		Determinasyon Katsayısı	02	01.19
Nitel	Regresyon Teknikleri	02	01.19	
	Diğer	06	03.57	
	Betimsel Analiz	10	05.95	
	İçerik Analizi	04	02.38	
Toplam	Tematik Analiz	02	01.19	
	Doküman Analizi	01	00.59	
Toplam		168	100	

Tablo 11'de veri analizi yöntemleri nicel ve nitel analiz olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Ayrıca nicel analiz yöntemleri kestirimsel ve betimsel olarak ayrılmıştır. Nicel değerlendirmede; t-testi (n=35, %20.83) en çok tercih edilen test türü olmuştur. Nitel değerlendirmede ise betimsel analiz (n=10, %05.95) en çok kullanılan analiz yöntemi olmuştur. Diğer kategorisi altında MANOVA, Tukey, Friedman, Guttman Scalogram Analizi ve Basit Korelasyon Katsayısı testleri yer almaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Geometrik düşünme düzeyleri konusuna ilişkin Türkiye'de yapılan tezlerin betimsel içerik analizinin yapıldığı bu çalışmada 71 lisansüstü tez incelenmiştir. Hem alana katkı sağlayacağı hem de güncel eğilimleri ortaya çıkaracağı düşünülen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde bulgular bir bütün olarak değerlendirilerek tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde 2005-2019 yılları arasında yıllar ilerledikçe geometrik düşünme ile ilgili tezlerin sayısının arttığı görülmüştür. Saraçoğlu (2015) 2003-2014 yılları arasında geometrik düşünme ile ilgili çalışmaların meta-sentezini yaptığı araştırmasında toplamda 36 yüksek lisans ve doktora tezi incelemiştir. Bu çalışmada 71 tez incelenmiş olması son beş yılda tezlerin sayısının arttığını göstermektedir. Ayrıca yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerinin sayısından daha fazla olduğu fark edilmiştir. Saraçoğlu'nun (2015) araştırmasında incelediği tezler içinde 28 yüksek lisans ve sekiz doktora tezi bulunmaktadır. Aynı sonuç matematik eğitimi ile ilgili farklı konularda hazırlanan çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Geçici & Türnüklü, 2020; Güven & Özçelik, 2019; Şimşek & Yaşar, 2017). Bunun sebebi ülkemizdeki tezli yüksek lisans yapan öğrencilerin doktora yapan öğrencilerden daha fazla olması olabilir (YÖK, t.y.). Ayrıca yıllar ilerledikçe hazırlanan doktora tezlerinde yüksek lisans tezlerine karşın fark yaratacak bir artış olmadığı aksine düşüş olduğu söylenebilir.

Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili en fazla tez Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde hazırlanmıştır. Bununla beraber toplamda 32 farklı üniversitede tez hazırlandığı tespit edilmiştir. Türkiye'de 207 üniversite (YÖK, t.y.) olduğu göz önünde bulundurulduğunda konuyla ilgili yapılan tezlerin belirli üniversitelerle sınırlı kaldığı söylenebilir. Tezlerin hazırlandıkları ana bilim dalına göre dağılımları incelendiğinde ise genel olarak ilköğretim ve matematik eğitimi ana bilim dalında çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca geometrinin matematiğin alt bir disiplini olması dayanak olarak gösterilebilir ancak geometri öğretiminin, bireyin eğitim-öğretim hayatıyla birlikte başladığı dikkate alındığında, temel eğitim ana bilim dalında daha fazla çalışma yapılmasının sınıf ve okul öncesi eğitimi için önemli olduğu söylenebilir.

Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili tezlerde, odaklanılan konu çeşitlilik gösterse de çoğunlukla başarıya ilişkin araştırmalar yapıldığı sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar genelde geometrik düşünme seviyeleri ve geometri başarılarının arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Diğer yandan ise tutum ve öz-yeterlilik gibi duyuşsal süreçlerin geometrik düşünme seviyesini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Anıkaydın (2017) ülkemizdeki geometri başarısının oldukça düşük olduğu ve bu durumun arka planında hangi faktörlerin ne denli etkili olabileceğinin belirlemek amacıyla bu değişkenleri incelediğini belirtmiştir. Tezlerde öğrenme alanında genellikle geometri ve ölçme bir bütün olarak ele alınmış ve daha çok genel geometri konularının çalışıldığı görülmüştür. Bunun yanında en çok çalışılan alt konu alanları ise çokgenler ve geometrik cisimlerdir.

Geometrik düşünme ile ilgili tezler metodolojik yapılarına göre incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin çoğunun nicel yaklaşımla tasarlandığı görülürken doktora tezlerinde ise daha çok nitel yaklaşımın tercih edildiği tespit edilmiştir. Turan ve Erdoğan (2018) ULAKBİLİM veri tabanındaki matematik öz-yeterlilik inancı ile ilgili çalışmaların içerik analizini yaptıkları araştırmalarında nicel yöntemin 46, karma yöntemin dört ve nitel yöntemin bir çalışmada kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar ve Papatğa (2015) ise ilköğretim düzeyinde matematik dersi ile ilgili yapılmış olan tezleri inceledikleri çalışmalarında, yapılan bu çalışmadan farklı olarak hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde nicel yöntemin daha çok tercih edildiğini

tespit etmişlerdir. Aynı doğrultuda tezlerde genellikle deneysel ve yarı deneysel araştırma yöntemlerine başvurulduğu görülmüştür. Bunun nedeni geometrik düşünme düzeylerinin test ve ölçekler gibi nicel veri toplama araçları yardımıyla incelenmesi olabilir. Bunun yanı sıra başarı, uzamsal yetenek gibi bilişsel değişkenler ile geometrik düşünme düzeyleri arasındaki neden-sonuç ilişkisine odaklanılması gösterilebilir. Ayrıca tezlerde büyük grupların tutum, öz-yeterlik gibi duyuşsal değişkenlerin incelenmesi tarama ve ilişkiyel tarama yöntemlerine sık başvurulma sebebi olarak ele alınabilir. Bu durumda en çok kullanılan veri toplama araçlarının testler ve ölçekler olması beklenen bir sonuçtur. Ulutaş ve Ubuz'un (2008) matematik eğitiminde araştırmaları ve eğilimleri incelendikleri çalışmalarında en çok kullanılan veri toplama yöntemini testler olarak tespit etmişlerdir. Bu kapsamda sonuçların yapılan bu çalışmayla benzer olduğu söylenebilir.

Kullanılan testler çeşitlik gösterse de çoğunlukla Usiskin (1982) tarafından geliştirilen Geometrik Düşünme Testi'nin kullanıldığı tespit edilmiştir. Alanyazında geometrik düşünme düzeyleri üzerine yapılan birçok çalışmada da bu testin kullanıldığı görülmektedir (Bulut, Öner-Sünkür, Oral, & İlhan, 2012; Haviger & Vojkúvková, 2015). En çok kullanılan nitel veri toplama aracının ise klinik mülakatlar olduğu görülmüştür. Karpuz (2018) çalışmasında öğrencilerin yazılı olarak verdikleri cevapların gerekçelerini ve düşüncelerinin temelindeki fikirleri saptamak amacıyla klinik mülakatlar gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Daha geçerli sonuçlara ve güvenilir bulgulara ulaşılması açısından veri toplama aracının çeşitliliğinin önemli olduğu bilinmektedir (Topuz & Cantürk-Günhan, 2020). Bu doğrultuda elde edilen nicel verilerin klinik mülakatlar gibi nitel veri toplama yöntemleri ile sınanarak verilerin güvenilirliğini ispatlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Örneklem büyüklüğü ile ilgili alanyazında bir netlik olmamakla beraber, araştırmanın yöntemi, konusu gibi çeşitli değişkenlere göre örneklem büyüklüğünün farklılaştığı bilinmektedir (Baştürk & Taştepe, 2013). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünden ziyade örneklem niteliği önemliken nicel araştırmalarda tümevarımsal bir yaklaşımla genelleme söz konusu olduğu için örneklem büyüklüğünün evreni temsil edecek büyüklükte olması önemlidir (Baştürk & Taştepe, 2013). Buradan hareketle tezlerin çoğunluğunun nicel yaklaşımla tasarlandığı göz önüne alındığında örneklem büyüklüğünün yüksek olmasının, genelleme yapılması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ancak tezlerde örneklem büyüklüğünün 100 kişiye kadar olduğu çalışmaların sayısının, örneklem büyüklüğünün 100 kişiden fazla olduğu tezlerin sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Tabuk, Aydoğdu, Kalyoncu, Erten, Arslan, Kara ve Arslan'ın (2018) Türkiye'deki bilgisayar destekli matematik öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında 62 tezde örneklem büyüklüğünün 0-100 kişi arasında olduğu ve 12 tezde ise 101-500 arasında olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğüne ilişkin bu sonuç yürütülen bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Tezler örneklem grubu açısından incelendiğinde, genellikle ilköğretim kademesindeki öğrencilerle çalışıldığı görülmüş ve en çok yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Benzer sonuca matematik eğitimi alanında yapılan içerik analizi çalışmalarında da rastlanmıştır (Kutluca, Hacıömeroğlu, & Gündüz, 2016; Yıldız & Yenilmez, 2019). Yüksel (2018) Van Hiele üçüncü düzeyin bir geçiş düzeyi olduğu yedinci sınıf öğrencilerinin bu dönemde olduklarını böylelikle yedinci sınıfta geometri öğretiminin önem kazandığını belirtmiştir. Bunun yanında geometrik düşünme düzeylerinin gelişiminin deneyime bağlı olarak arttığı bilinmektedir (Mayberry, 1983). Bu durum ilköğretimin son kademelerindeki öğrencilerin daha çok tercih edilme nedenini açıklayabilir. Ayrıca öğretmen adayları ve ortaöğretim öğrencileri ile de çalışıldığı ancak öğretmenlerle yapılan çalışmaların geri planda kaldığı fark edilmiştir. Öğretmenin mesleki yeterliğinin, eğitimin kalitesini etkileyebileceği düşünüldüğünde öğretmenlerle çalışma yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Tezlerde kullanılan veri analizi yöntemlerine bakıldığında nicel veri analizi yöntemlerinin daha çok kullanıldığı görülmüştür. Tezlerinin çoğu nicel desende tasarlandığından bu, beklenen bir sonuç olmuştur. Kestirimsel veri analizi yöntemlerinden en fazla T-testi bunu takiben ANOVA ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır. Ayrıca frekans yüzde gibi betimsel istatistiklere de

başvurulmuştur. Nitel veri analizi yöntemlerinden ise en çok betimsel analiz tercih edildiği belirlenmiştir. Buna paralel sonuçlara Sözbilir ve Kutu (2008) ve Tatar ve diğ.'nin (2013) çalışmalarında da rastlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir.

- Bu çalışmada 2005-2019 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezler incelenmiştir. Aynı dönemde yayınlanan diğer bilimsel çalışmalar (makale, bildiri vb.) da dahil edilerek çalışma genişletilebilir.
- Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili bu çalışmayla beraber içerik analizi ve meta-sentez türünde araştırmalar yapıldığı görülmüş ancak meta-analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Aynı konuyla ilgili bir meta-analiz çalışması yapılabilir.
- Bu çalışmada geometrik düşünme ile ilgili tezler belirli kategoriler altında incelenmiştir. Tezin yürütüldüğü coğrafi bölge, tez yazarının mesleği, tez yazım dili ve tezlerde alınan güvenilirlik önlemleri gibi farklı değişkenler açısından değerlendirilerek tekrar içerik analizi yapılabilir.
- Geometrik düşünme ile ilgili doktora tezi çalışmalarının az sayıda olduğu görülmüştür. Bu kapsamda ilgili konu doktora öğrencileri için önemli bir alan olarak değerlendirilebilir.
- Okul öncesi ve ilkökul dönemindeki öğrenci gruplarıyla yapılan hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda temel eğitim dönemindeki öğrencilerle çalışma yürütülmesi önerilebilir.
- İlgili konuda çoğunlukla nicel çalışmalar ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel yöntemle desteklenen, yöntem ve veri toplama aracı bakımından zenginleştirilmiş çalışmalar yürütülebilir.
- Tezlerde geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili sınırlı sayıda ölçme aracı kullanıldığı görülmektedir. Konuya ilişkin hem güncellik hem de çeşitlilik olması bakımından ölçme araçları geliştirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2005-2019 yılları arasında yayınlanan ve erişime açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır. Tezlerin içerik analizi belirli değişkenler üzerinden yapılmıştır. Bulgular betimsel istatistiki değerler halinde sunulmuş, meta-sentez ve meta-analiz gibi farklı istatistiki hesaplamalara gidilmemiştir.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, 19-21 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde (UFBMEK) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş olup araştırmanın ikinci yazarı tüm süreçlere rehberlik etme, kontrol, düzeltme ve geliştirme bağlamlarında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, E., & Çiltaş, A. (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.
- Alex, J. K., & Mammen, K. J. (2018). Students’ understanding of geometry terminology through the lens of Van Hiele theory. *Pythagoras*, 39(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v39i1.376>
- Altun, H. (2018). Lise öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 157-168.
- Armah, R. B., Cofie, P. O., & Okpoti, C. A. (2018). Investigating the effect of Van Hiele phasebased instruction on pre-service teachers’ geometric thinking. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 314-330.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Türkiye’deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.) içinde, *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 129-159). Vize Yayıncılık.
- Burger W. F., & Shaughnessy, J.M. (1986). Characterizing the Van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(19), 31-48.
- Bulut, İ., Sünkür, M. Ö., Behçet, O., & İlhan, M. (2012). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ile zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 161-173.
- Crowley, M. L. (1987). The Van Hiele model of the development of geometric thought. M. M. Lindquist & A. P. Shulte (Ed.) içinde, *Learning and teaching geometry-K-12* (ss. 1-16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çekiç, A., & Bakla, A. (2014). Nitel analiz ve yorumlama. M. Bütün & Ş. B. Demir (Ed.) içinde, *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (ss. 431-540). Pegem Akademi.
- Dindyal, J. (2007). The need for an inclusive framework for students’ thinking in school geometry. *The Mathematics Enthusiast*, 4(1), 73-83.
- Eraslan-Yalçın, E. (2018). *Cumhuriyetten günümüze ortaokul matematik öğretim programlarının geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Erdoğan, F. (2020). Prospective middle school mathematics teachers’ problem posing abilities in context of Van Hiele levels of geometric thinking. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 132-152.
- Erşen, Z. B. (2018). *Onuncu sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik öğretim ortamının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Ersoy, M., İlhan O. A., & Sevgi, S. (2019). Analysis of the relationship between quadrilaterals achievement levels and Van Hiele geometric thinking levels of the seventh grade students. *Higher Education Studies*, 9(3), 1-11.
- Fidan, Y., & Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 185-197.

- Geçici, M. E., & Türnüklü, E. (2020). Türkiye’de problem kurma üzerine hazırlanan tezlerin tematik açıdan incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 56-69. <https://doi.org/10.31458/iejes.606783>
- Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.
- Hacısalihoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş., & Akpınar, A. (2004). *İlköğretim 6-8 matematik öğretimi: Matematikte işbirliğine dayalı yapılandırıcı öğrenme ve öğretme*. Asil Yayın Dağıtım.
- Haviger, J., & Vojkůvková, I. (2015). The Van Hiele levels at Czech secondary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 912 – 918.
- Karakuş F., & Peker, M. (2015). The effects of dynamic geometry software and physical manipulatives on pre-service primary teachers’ Van Hiele levels and spatial abilities. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 338-365.
- Knight, K. C. (2006). *An investigation into the change in the Van Hiele levels of understanding geometry of pre-service elementary and secondary mathematics teachers* (Unpublished master theses). The University of Maine.
- Kutluca, T., Hacıömeroğlu, G., & Gündüz, S. (2016). Türkiye’de bilgisayar destekli matematik öğretimi temel alan çalışmaların değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1253-1272.
- Mayberry, J. (1983). The Van Hiele levels of geometric thought in undergraduate preservice teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), 58-69.
- MdYunus, A. S., Mohd Ayub, A. F., & Hock, T. T. (2019). Geometric thinking of Malaysian elementary school students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1095-1112.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mutlu, Y., & Söylemez, İ. (2018). Matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 187-197.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author
- Olkun, S., Sinoplu, N. B., & Deryakulu, D. (2005). Geometric explorations with dynamic geometry applications based on Van Hiele levels. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-12.
- Özkan, E., & Öner, D. (2019). Bilgisayar destekli iş birliğiyle öğrenme ortamında Van Hiele geometrik düşünme seviyelerinin gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2) 473-490. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.522491>
- Sari, C. K., Machromah, I. U., & Purnomo, M. E. R. (2018, November). Applying Van Hiele's Theory to polyhedrons module. In *Profunedu International Conference Proceeding 1*, 21-30.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, Special Issue*, 1-22.
- Suwito A., Yuwono, I., Parta, I.N., Irawati, S., & Oktavianingtyas, E. (2016). Solving geometric problems by using algebraic representation for junior high school level 3 in Van Hiele at geometric thinking level. *International Education Studies*, 9(10), 27-33. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p27>
- Şimşek, N., & Yaşar, A. (2019). Geogebra ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik ve yöntemsel eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(2), 290-313. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.450566>
- Tabuk, M., Aydoğdu, A. A., Kalyoncu, A., Erten, D.I., Arslan, K., Kara, N., & Arslan, T. (2018). Türkiye’deki bilgisayar destekli matematik öğretimi araştırmaları: Yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 16-38. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.2>
- Tatar, E., Kağızmanlı, T., & Akkaya, A. (2013). Türkiye’deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-45.
- Tieng, P. G., & Eu, L. K. (2018). Effect of phase-based instruction using geometer’s sketchpad on geometric thinking regarding angles. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(1), 329-343.

- Topuz, F., & Cantürk-Günhan, B. (2020). Content analysis of research on processes of constructing knowledge in mathematics education in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 279-300.
- Tosun, T., & Özen-Ünal, D. (2019). Veri ve olasılık öğrenme alanlarında yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 244-261. <https://doi.org/10.12984/eggefd.489275>
- Turan, S. B., & Erdoğan, A. (2018). Matematik öz-yeterlik inançları ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları*, 76.
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 95 -104.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Research and trends in mathematics education: 2000 to 2006. *Elementary Education Online*, 7(3).
- Usiskin, Z. (1982). Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry. University of Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220288.pdf>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Vojkuvkova, I. (2012). The Van Hiele model of geometric thinking. *WDS’12 Proceedings of Contributed Papers*, 1, 72-75.
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yıldız, Ş., & Yenilmez, K. (2019). Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 1-22. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548180>
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (t.y.). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi: 2019-2020 Yükseköğretim istatistikleri*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, with the rapidly developing technology, living standards are also changing and it is important for each individual to keep up with these changes. The goal of educational activities should be raising individuals who can keep up with the times and contribute to developments (Ministry of National Education [MoNE], 2018). The importance of high-level mathematics and geometry education in terms of bringing individuals to the age is an undeniable fact (Altun, 2018). In geometry teaching, it should be aimed to develop geometric thinking skills as well as to gain geometric knowledge (Dindyal, 2007). There are two prominent theories among the studies on geometric thinking in the literature; these are Piaget Development theory and Van Hiele theory (Çelebi-Akkaya, 2006; Fidan & Türnüklü, 2010; Özcan, 2012).

The Van Hiele Theory was put forward by Dutch educators Dina Van Hiele-Geldof and Pierre Marie Van Hiele in the 1950s (Usiskin, 1982). The couple that observing that students have difficulty learning geometry, defined five hierarchical levels that explain the progress in students' thinking levels (Dindyal, 2007). Each level explains how students think about geometric concepts (Terzi, 2010). Since the levels are hierarchical, the skills and knowledge required by the current level must be fully possessed in order to move to the next level (Erdoğan, 2020). According to the theory, each student is at a certain level and if the students are given geometry education above their current level, they cannot be successful (Knight, 2006). Van Hiele's geometric thinking levels are Recognition-Visualization, Analysis-Description, Abstraction, Deduction, and Rigor.

There are many content analysis studies conducted in the field of mathematics education in the literature. The content analysis of postgraduate theses on geometric thinking levels has not been found. Considering that geometric thinking levels are a frequently studied subject in the field of geometry teaching, a content analysis study that can explain current trends and shed light on future research was deemed important. The research questions of this study are as follows.

1. What is the distribution of theses according to the years they were prepared and their types?
2. What is the distribution of theses according to the universities they were prepared?
3. What is the distribution of theses according to the department they are prepared in?
4. What is the distribution of theses according to research topics?
5. What is the distribution of theses according to the subject studied?
6. What is the distribution of theses according to their types and research designs?
7. What is the distribution of theses according to research methods?
8. What is the distribution of theses according to sample sizes?
9. What is the distribution of theses according to the sample group?
10. What is the distribution of theses according to the data collection tools?
11. What is the distribution

Method

The study is designed as a descriptive research, one of the qualitative research methods. Considering the purpose and sub-problems of the study, it was deemed appropriate to analyze the descriptive content of postgraduate theses on geometric thinking levels. In order to determine the theses to be included in the study, the online database of the Council of Higher Education National Thesis Center (CoHENTC) was scanned in English and Turkish languages. The scanning was carried out on 15.05.2020 by using the keywords "geometric thinking levels", "understanding geometry" and "Van Hiele". The data of the study were obtained from 71 theses published between 2005 and 2019. After the document review of the theses, the data were organized under 11 categories.

Results

The findings were organized as year and type, sample group, sample size, research design, research method, data analysis method, data collection tool, subject being researched, university where it was prepared, the department it was prepared for, the subject studied in the study. While 55 of the theses are master's theses, 16 of them are doctoral dissertations. Most theses on the subject have been written in Karadeniz Technical University. Most of the theses were prepared in primary education programs. Rather than a specific geometry topic, geometry topics are studied as a whole. The theses were mostly carried out with primary school students. Generally, a sample group of up to 100 people was preferred. In addition to the students' geometric thinking skills, some affective and cognitive skills such as achievement and attitude were examined. When the theses are analyzed methodologically, it is determined that most of the master theses are quantitative researches and doctoral theses are qualitative researches. Experimental and quasi-experimental methods were used as a research method. The most used data collection tool in the theses is tests. The data were generally analyzed by predictive techniques, one of the quantitative data analysis methods.

Discussion and Conclusion

When the findings were examined, it was seen that the number of theses on geometric thinking increased between 2005 and 2019. Saraçoğlu's (2015) study on geometric thinking between 2003 and 2014 supports this finding. It was determined that the theses were prepared in 32 different universities. There are 207 universities in Turkey (CoHENTC, t.y.). Based on this, it can be interpreted that the theses are limited to certain universities. It has been noticed that the master theses are more than the doctoral theses. This is also valid for the theses that Saraçoğlu (2015) examined in his research. The fact that the theses are mostly prepared in the department of primary education can be shown as a basis, as geometry is a sub-discipline of mathematics.

It is also seen in similar content analysis studies conducted in the field of mathematics education in our country that the theses are more than qualitative in quantitative design (Turan & Erdoğan, 2018; Tatar et al., 2013; Ulutaş & Ubuz, 2008; Yaşar & Papatğa, 2015). Among the qualitative data collection methods, mostly clinical interviews were used in order to determine the background and justification of the obtained data. It is stated that the third level of Van Hiele is the transitional level and corresponds to the seventh grade of primary education. This situation may explain why primary school seventh and eighth grade students are preferred more in studies.

Ek. 1. İncelenen Tezler

- Akarsu-Yakar, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme süreçlerinin ve matematiksel dil becerilerinin matematiğin üç dünyası kuramsal çerçevesi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akay, S. (2013). *Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve beyin baskınlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Akgül, M. B. (2014). *The effect of using dynamic geometry software on eight grade students' achievement in transformation geometry, geometric thinking and attitudes toward mathematics and technology* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University.
- Akkurt, Z. (2010). *Kavram haritaları yardımıyla ilköğretim öğretmen adaylarının geometrik kavramları ilişkilendirmeleri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Aksu, H. H. (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altıntaş, K. (2018). *Ortaokul 7. sınıf çember-daire ve çokgenler konularının öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin Van Hiele geometri düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Anıkaydın, Ö. (2017). *Öğrencilerin geometriye yönelik öz-yeterlik algıları, geometri tutumları ve geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Arıcı, S. (2012). *The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement and geometric reasoning of tenth-grade students* (Unpublished master thesis). Boğaziçi University.
- Aşık-Ünal, Ü. Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Ataş, Y. (2019). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin geometri ve ölçme problemlerini çözme süreçlerindeki cebirsel düşünme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Bulut, N. (2013). *Çember kavramının dinamik matematik yazılımı ile öğretilmesinin matematik öğretmeni adaylarının başarıları ve düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Cantürk-Günhan, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Coşkun, F. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin Van Hiele geometri anlama seviyeleri ile ispat yazma becerilerinin ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çadırlı, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin geometri öz-yeterlik inançlarının ve geometrik düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Çelebi- Akkaya, S. (2006). *Van Hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tutumuna ve başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dağdelen, M. G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf geometri öğretiminde özel dörtgenlerin kavratılmasında origaminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Demir, E. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin çember ve daire konusundaki matematiksel başarıları ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Demir, Ö. (2018). *5E öğrenme modeli ile 7. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi başarı ve Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerinin gelişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Demir, V. (2010). *Cabri 3D dinamik geometri yazılımının, geometrik düşünme ve akademik başarı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Doğan-Temur, Ö. (2007). *Öğretmenlerin geometri öğretimine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaların Van Hiele seviyelerine göre irdelenmesi üzerine fenomenografik bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Er, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin Van Hiele geometri düşünme düzeylerinin ve geometriye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi.

- Erdoğan, T. (2003). *Van Hiele modeline dayalı öğretim sürecinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yeni geometri konularına yönelik hazırbulunusluk düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ergin, A. S. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler üzerindeki imgeleri ve sınıflama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erol-Kamışlı, F. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çember ve daire konularına yönelik matematiksel becerilerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ersoy, M. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin dörtgenler konusundaki matematiksel başarıları ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Fidan, Y. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve buluş yoluyla geometri öğretiminin öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gecü, Z. (2011). *Fotoğrafların dinamik geometri yazılımı ile birlikte kullanılmasının başarıya ve geometrik düşünme düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Gül, B. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusundaki matematik başarıları ile Van Hiele geometri düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gündoğdu-Alaylı, F. (2012). *Geometride şekil oluşturma ve şekli parçalarına ayırma çalışmalarında ilköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin düşünme süreçlerinin incelenmesi ve bu süreçteki düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güney, E. (2018). *Ortaöğretim 9. sınıf üçgenler konusunda origami yardımıyla düzenlenen etkinliklerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Gürhan, S. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dörtgenleri sınıflandırmaya dair kavramsal anlayışlarının bilgisayar destekli ortamlarda geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi.
- Güven, B. (2006). *Öğretmen adaylarının küresel geometri anlama düzeylerinin karakterize edilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Güven, Y. (2006). *Farklı geometrik çizim yöntemleri kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Hurma, A. R. (2011). *9. sınıf geometri dersi çokgenler açısı ünitesinde Van Hiele modeline dayalı öğretimin öğrencinin problem çözme başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- İbili, E. (2013). *Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- İlhan, M. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- Kalay, H. (2015). *7. sınıf öğrencilerinin uzamsal yönelim becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kale, N. (2007). *A comparison of drama-based learning and cooperative learning with respect to seventh grade students' achievement, attitudes and thinking levels in geometry* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University.
- Karakarçayıldız, R. Ü. (2016). *7. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ile çokgenleri sınıflama becerileri ve aralarındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karapınar, F. (2017). *8. sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler konusundaki bilgilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Karatabak, F. N. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri ile merkezi sınavlardaki başarılarının karşılaştırılması: Demirci örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

- Karpuz, Y. (2018). *Duval'in bilişsel modeline uygun tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Koçak, B. B. (2009). *Süsleme etkinliklerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kösa, T. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin uzamsal becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kula-Yeşil, D. (2015). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin dörtgenler bağlamında matematik dili kullanımları: Sentaks ve semantik bileşenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Kurak, Y. (2009). *Dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin dönüşüm geometri anlama düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Oflaz, G. (2010). *Geometrik düşünme seviyeleri ve zekâ alanları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Okumuş, S. (2011). *Dinamik geometri ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin dörtgenleri tanımlama ve sınıflandırma becerilerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Özcan, B. N. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özçakır, B. (2013). *The effects of mathematics instruction supported by dynamic geometry activities on seventh grade students' achievement in area of quadrilaterals* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University.
- Özdem, Ö. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu düşünme düzeylerinin nitel araştırma süreci bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi.
- Özkan, E. (2018). *The development of Van Hiele geometric thinking levels in a computer-supported collaborative learning environment* (Unpublished master thesis). Boğaziçi University.
- Öztürk, B. (2012). *Geogebra matematik yazılımının ilköğretim 8.sınıf matematik dersi trigonometri ve eğitim konuları öğretiminde, öğrenci başarısına ve Van Hiele geometri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Saraçoğlu, M. (2015). *Türkiye'de geometrik düşünme üzerine yapılan araştırmalara ilişkin meta-sentez* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi.
- Sayın, V. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin tespiti ve başarı puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Şahin, O. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şahin, T. (2013). *Somut ve sanal manipülatif destekli geometri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin geometrik yapıları inşa etme ve çizmedeki başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, Y. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik akıl yürütmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şener-Akbay, P. (2012). *Study on grades, geometry achievement and Van Hiele geometric thinking levels* (Unpublished master thesis). Boğaziçi University.
- Terzi, M. (2010). *Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre tasarlanan öğretim durumlarının öğrencilerin geometrik başarı ve geometrik düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Toker-Gül, Z. (2008). *The effect of using dynamic geometry software while teaching by guided discovery on students' geometric thinking levels and geometry achievement* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University.
- Tomooğlu, Ö. (2017). *6. sınıf öğrencilerine alan ölçme konusunun öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Turğut, M. (2010). *Teknoloji destekli lineer cebir öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Tutak, T. (2008). *Somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine, tutumlarına ve Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Uzun, Z. B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri, uzamsal yetenekleri ve geometriye yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Yıldırım-Gül, Ç. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi başarıları ve uzamsal yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yıldız, A. (2014). *5E öğrenme döngüsü modelinin 6. sınıf öğrencilerinin geometrik başarı ve Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2018). *Ortaokul sınıflarında geometrik düşünmenin geliştirilmesine yönelik bir mesleki gelişim modelinin öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2011). *7. sınıf öğrencilerinin 'doğrular ve açılar' konusundaki hata ve kavram yanılgılarının Van Hiele geometri anlama düzeyleri açısından analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Yüksel, M. (2018). *Çokgenler konusunda tasarlanan farklı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi.
- Zeybek, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve geometri öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 274-294



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 274-294

Üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimle ilgili görüşleri

Undergraduates' perspectives on online education

İhsan Ünalı,  <https://orcid.org/0000-0003-0009-3537>

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ihsan@nevsehir.edu.tr

Ercan Kaçmaz,  <https://orcid.org/0000-0001-8304-6482>

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ercan@nevsehir.edu.tr

Tuba Baykara,  <https://orcid.org/0000-0002-0570-5283>

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tubabaykara@nevsehir.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
11 Haziran 2021

Düzeltilme Tarihi
11 Temmuz 2021

Kabul Tarihi
11 Temmuz 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Ünalı, İ., Kaçmaz, E., & Baykara, T. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimle ilgili görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 274-294. <http://doi.org/10.33400/kuje.951263>

ÖZ

COVID-19 salgınının aniden ortaya çıkmasıyla birlikte, yükseköğretimle ilgili tüm paydaşlar uzaktan ve çevrim içi eğitime hazırlıksız yakalandı. Bu çalışma, lisans öğrencilerinin COVID-19 salgını sırasında ortaya çıkan sorunlar hakkındaki düşüncelerine odaklanmaktadır. Araştırma sorusunu cevaplamak için hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel boyutta veri toplamak amacıyla Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 154 lisans öğrencisine çevrim içi anket uygulanmış ve sonuçlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Nitel verileri toplamak içinse aynı gruptan sekiz öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nicel analiz sonuçları, ilgili yazında yakın zamanda yapılmış çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Sonuçlar, katılımcılar arasında uzaktan ve çevrim içi eğitimden genel bir memnuniyet olsa da altyapı sorunlarının bu çerçevede en büyük sorun olduğunu ve salgının başlangıcından bu yana katılımcıların iş yüklerinin arttığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, nitel veri analizleri, salgının başlangıcından bu yana katılımcılar arasında öğrenmeye ilişkin önemli miktarda motivasyon kaybı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların çevrim içi eğitimin hiçbir şekilde yüz yüze eğitimin yerini alamayacağına dair ortak bir görüşü paylaştığı anlaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca uzaktan ve çevrim içi eğitim boyunca ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ciddi sorunlar olduğunu düşünmekte ve salgın sırasında en az düzeyde öğrenci çabasının en üst düzeyde değerlendirildiği ve ödüllendirildiği inancını paylaşmaktadırlar. Bu bulgu, nicel verilerin analizinden sonra ortaya çıkan sonuçlarla, kısmen de olsa, çelişmektedir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, yükseköğretim, çevrim içi eğitim, öğrenci görüşleri

ABSTRACT

With the abrupt emergence of the COVID-19 pandemic, all the parties involved in higher education were caught unprepared for online education. The current study focuses on undergraduate students' ideas about the problems that have emerged during the pandemic. Both quantitative and qualitative data were collected with a mixed-method research paradigm to answer the related research question. In the quantitative dimension, an online survey was applied to 154 undergraduate students at a state university in Turkey, and the results were analyzed descriptively. To collect qualitative data, a focus group interview was carried out with eight students from the same group. The quantitative analysis results revealed similar results with the recent related literature. The results revealed that, while a general satisfaction with online education resides among the participants, infrastructure problems were the major impediment in online education, and the workloads of the participants seem to have increased since the beginning of the pandemic. In addition to this, qualitative data analyses revealed a significant amount of demotivation about learning among the participants since the beginning of the pandemic. The participants shared a common notion that online education could not replace face-to-face education in any way. The participants also felt that there were serious problems in the testing and assessment processes; they believed that during the pandemic minimal student work has been overprized. This finding, to an extent, contradicts with the quantitative findings of the current study.

Keywords: COVID-19, higher education, online education, undergraduates' perspectives

INTRODUCTION

The COVID-19 has seriously affected social life all around the world. People have found themselves in a world that they did not experience before. Daily routines from eating and drinking habits to working conditions have dramatically changed, and each institution closely associated with society has taken its share of this unexpected outbreak. It is clear that education has been at the top of the relevant institutions. Since the beginning of the pandemic, education has been reshaped, and several factors such as student groups, the number of students, teachers, the course of the pandemic, and their technological infrastructure have shaped the solutions. Online education seems to have saved the situation since it is the quickest and most practical way to maintain educational activities under the threat of Covid-19. However, the fact that the virus has turned into a pandemic and it has lasted much longer than expected has brought about various problems related to online education (UNESCO, 2020).

Online education is not a new concept or method because its early practices are related to distance education originated in the United States in the 1800s. The updated terminology for distance education is actually Emergency Remote Education (ERE). Although there are some differences between ERE and online education (Hodges et al., 2020), in our context we have preferred to use online education as the main terminology. In near future, online education is very likely to replace face-to-face education to certain extents. The way we see it, while ERE refers to temporary solutions to crisis that interfere with face-to-face education, online education has become one of the permanent attributes of education in general.

Several practical factors, such as reaching more learners, providing easy access for students, and economic considerations paved the way for distance education. In addition, the innovation and expansion of technological tools made visual instruction possible, and online practices accordingly accelerated in time. The advent of the World Wide Web is considered a milestone in the rapid expansion and growth of online teaching and learning (Sun & Chen, 2016). However, the sudden and enforced transition from face-to-face education to online due to Covid-19 should be distinctly separated from previous distance education practices. Educational institutions that offer online courses are preferred by students who cannot attend face-to-face education because of compelling reasons or physical and financial problems. Online education, hence, is like a remedy for them.

On the other hand, Covid-19 related online education is not a preferable option neither for teachers nor for learners. It is the only way to sustain educational practices and make students keep their interest and motivation alive during the pandemic. Regarding this point, online education can be evaluated as only a tool to meet the learners' needs at a minimum level. As Bozkurt and Sharma (2020) emphasize, it is a temporary solution to a burning issue. Accordingly, it is unexceptional that it may lead to several drawbacks.

The most distinct features of online learning are the physical distance between teachers and students, mutual digital interaction, and the effective use of technology. Cojocariu et al. (2014) clarify online education as the ability to use a computer connected to a network that offers the possibility to learn from anywhere, anytime, in any rhythm, with any means. To meet students' academic needs on an online platform, Basilaia (2020) features the following significant criteria:

1. Student number: The lectures should allow at least 50 students at the same time with video interactive conference.
2. Teaching process: It should be as realistic as possible with the use of discussions.
3. Asynchronous opportunity: The streams should be recorded and uploaded for the students who do not have high-speed internet connections.
4. Easy access: online lectures should be accessible both by computers and mobile phones.
5. Online tasks: Students should be able to participate in online homework, quizzes, and tests.

Related Literature

Online education during pandemic has met with teachers and students as an emergency recipe, including each grade of the whole education process. As Dhawan (2020) remarks, an overnight shift of normal classrooms to e-classrooms obliges educators to change their pedagogical approaches to tackle new and unexpected conditions and changing situations. Bozkurt and Sharma (2020) suggest, because online education is a learning process that provides learners agency, responsibility, flexibility, and choice with careful planning, designing, and determination to create an effective learning ecology, rather than simply uploading educational content. From students' perspectives, they have abruptly found themselves in virtual classes without any technical or mental readiness. According to UNESCO's report in April 2020, 1.598 billion learners from 194 countries had to follow their education at their homes because of the closure of their educational institution. Agormedah et al. (2020) reveal in their study that students have had difficulties in accommodating themselves to online learning due to lack of formal orientation, lack of regular access to the Internet and technological devices, along with financial unpreparedness.

Furthermore, Rodríguez-Planas (2021) shows that Covid-19 has also led to increased inequalities between lower and higher-income students, and their academic expectations have been more adversely affected than higher-income peers. Relatedly, they are more likely to experience online learning challenges, consider dropping classes, and delaying graduation. In parallel to such issues, this unprecedented shift has also resulted in more stress, frustration, cybersecurity, cyberbullying or online violence among the students (Heng & Sol, 2020).

Researchers have not ignored the effects of the pandemic on students since educational institutions are considered among the fundamental bedrocks of any society. Especially higher education institutions have started to look for ways to manage the pandemic process in the most penetrative way. Several studies have focused on the effects of Covid-19 on higher education students who are expected to be a significant part of both professional business life and economic stability and social order in a society. For example, After the first wave of the COVID 19 crisis swept the world in early 2020, Aristovnik et al. (2020) carried out one of the most comprehensive and large-scale studies of how students perceive the effects of this crisis on a global level. A total of 30,383 university students from 62 countries participated in the study, where they responded to a questionnaire consisting of seven sections about students' thoughts and attitudes related to online education. The questions in the survey cover very different aspects of students' lives during the pandemic like socio-demographic, geographical features, academic online work and life, social life, emotional life, personal circumstances, change in habits, as well as personal thoughts about COVID-19.

The Global Student Survey (GSS) tool that Aristovnik et al. (2020) used is divided into seven parts. The first part consists of questions about the socio-demographic and academic characteristics of the students. These questions mainly focus on the citizenship, age and gender of the participants. In the second part, students are asked questions about their academic life. This part consists of questions about how the COVID-19 pandemic has affected their experience with teaching, assessment, administrative support, and their own performance and expectations. The second part is followed by a section covering the infrastructure and skills of receiving education from home. The fourth section on social life deals with the students' support network during the COVID-19 pandemic. The next part is about the emotional life of the students. The sixth part consists of questions about students' concerns, financial conditions, and behavior. The last section of the survey is an open-ended question and it elicits reflections from the participants on the COVID-19 pandemic.

As far as students' academic life is concerned, there are two essential highlights of Aristovnik and his team. These issues are: (1) the availability of different home infrastructure needed to ensure effective work and (2) the computer skills reported by students. The proportion of students who could access certain equipment such as laptops, pens (80.4%), and computers

(75.2%) was found to be relatively high. Furthermore, according to the results, the students who chose computers as the most frequently used electronic equipment are listed according to continents as follows; Oceania (96.0%), North America (93.6%) and Europe (86.2%).

The study revealed that students did not have regular access to printers (33.0%) and study materials (51.8%), respectively, while African students had the lowest printer availability (14.9%) compared to Asian (26.2%) and South American colleagues (37,6%). A good Internet connection is essential for online learning; and 59.9% of students from Africa, 58.2% from Asia, 58.5% from South America, 68.3% from Europe, 70.0% from Oceania, and 70.5% of students from North America were reported to have internet connection.

In the next step, students were asked about their confidence in computer skills. On average, they were most confident in using online communication platforms such as email and messaging, followed by skills to surf online for information and skills to share digital content. When comparing confidence in these skills across continents, as expected, the lowest levels were found for Africa (3.05) and the highest for North America (4.14) and Oceania (4.38). In the study, male students had a higher assessment of their confidence in computer skills than female students.

In this short period since the beginning of the COVID-19 pandemic, other studies have found similar findings with Aristovnik et al. (2020). For example, Feldman (2020) highlights that students' academic performance is negatively affected due to pandemic-related anxiety; racial, economic, and resource differences may play unfavorable roles on students, and most instructors have not been ready enough to deliver high-quality instruction remotely. Cao et al. (2020) analyzed the psychological effects of Covid-19 on college students in China, and they found that pandemic has played an influential role in increasing the anxiety of college students. More than that, their study indicates that economic effects, relevant effects on daily routine, and delays in academic studies were positively associated with students' anxiety. Similarly, Browning et al. (2021) reveal in their study that in the United States, mental health hotlines witnessed a 1,000% increase during April since most people were under lockdown due to the pandemic. They also stress that Covid-19 considerably affects college students because of uncertainty regarding academic success, future careers, and social life.

The first Covid-19 case was reported in the first week of March 2020 in Turkey. Subsequently, all institutions started to take emergency precautions, including Higher Education Institution. The rapid spread of the virus resulted in a complete shift to online education by the end of March 2020. Since then, higher education has moved to online platforms, and a new period with its pros and cons has started for university students. With relation to these compelling changes and continual adjustments for better education, online learning practices have reached their zenith in campus life.

Since the outbreak of the COVID-19, global and large-scale studies have been carried out. However, since every context is unique, it looks like what we also need is more context-focused studies. In order to fill this gap, with the current study, we aim to analyze online education from undergraduate students' standpoints in the Turkish higher education context, and the primary goal of this paper is to report on the results of a partly replication of the global survey mentioned earlier and a focus-group interview.

By taking the related literature into account, the current study tries to answer the following research question:

From students' perspectives, what are the problematic aspects of online education in higher education?

METHOD

As the current study was carried out with a mixed-method research paradigm, quantitative and qualitative data collection tools were used to collect data related to the research question. This approach is also known as the concurrent triangulation method. In the concurrent triangulation

method, the researchers collect qualitative and quantitative data concurrently and then compare the convergences and differences (Creswell, 2009). The rationale behind this approach is to ensure reliability and validity as much as possible (Erzberger & Kelle, 2003).

Participants

In total, 154 students participated in the current study. Convenience sampling method was used as the sampling method. Other than obvious reasons, this method was preferred because Aristovnik et al. (2020) have already discussed the issue from an extensive perspective; the researchers of the current study wanted to apply this global perspective in a more focused context.

The participants were students at a state university in Turkey, and by the time the data collection procedure was over, the participants had been taking their courses online for over a year. Their ages ranged from 18 to 34 with an average of 21, and they were dominantly females (N= 117, %76). Their English proficiency levels varied from B1 to B2, as was measured via the Oxford Placement Test (Allen, 1992).

Research Ethics

In the whole process from the planning of this research to its implementation, from the collection of data to its analysis, all the regulations specified in the "Ethics Directive of Higher Education Institutions Scientific Research and Publication" were followed. No action contrary to the specifications under the second part of the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" was taken.

Scientific, ethical and citation rules were followed in the writing process of this study; the participants officially agreed to participate in the current study, no modifications were made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.

Research ethics committee approval information

Ethical Board: Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Ethical Board

Decision date: 16 March 2021

Decision number: 2021.04.105

Data Collecting Tools and Procedures

Quantitative data

Quantitative data were collected through the use of the GSS developed by Aristovnik et al. (2020). The survey was developed to measure the effects of the COVID-19 on students at higher education level. The original survey is comprised of seven main sections, which contain 39 questions in total. The survey questions measure the claimed effects of the COVID-19 in seven sections, namely, (1) socio-demographic and academic characteristics, (2) academic life, (3) infrastructure and skills for studying from home, (4) social life, (5) emotional life, (6) general circumstances, and (7) general reflections.

In the current study, however, to focus on the academic aspects of the claimed effects, only the questions in the academic section of the survey were used. The questions in this section were extracted from the set and were converted into an online Google survey form without any modifications. The form was composed of three main parts: The first part collected demographic data from the participants. The second part was taken from the GSS and contained lectures, testing and assessment, workload, problematic areas of online education, and overall satisfaction as the thematic topics. The first six items in the second section of the survey compose a Likert type item set, and it includes the following statements (Aristovnik et al., 2020):

1. My performance as a student has improved since face-to-face classes were canceled.
2. I have adapted well to the new teaching and learning experience.
3. I can master the skills taught in class this year even face-to-face classes were canceled.
4. I can figure out how to do the most difficult classwork since face-to-face classes were canceled.

The next set of items in the survey is related to the performance of the teachers who are delivering the lectures and contains the following statements as a separate set:

1. My teachers have provided course assignments (e.g., readings, homework, quizzes) on a regular basis.
2. My teachers have provided feedback on my performance on given assignments.
3. My teachers have responded to my questions in a timely manner.
4. My teachers have been open to students' suggestions and adjustments of online classes.
5. My teachers have informed me on what exams will look like in this new situation.

The next item is directly related to the testing and assessment process during online education and includes the following statement: "The testing and assessment process was objective and effective." This item was added to the main set of items in the GSS by the researchers because although testing and assessment is an integral part of education, the original GSS did not have any items related to this aspect of online education.

The following item in the survey is about students' workload during the pandemic, and the following statement is given to the participants as the input: "On average, compared to the workload before face-to-face classes were canceled, would you say that your study workload over the last weeks has been...", and the participants are asked to complete this sentence with a scale from "significantly smaller" to "significantly larger."

The next item in the set tries to elicit from the participants their opinions about the most problematic areas of online education, and the general areas are listed as (1) testing and assessment, (2) technical aspects, (3) lesson materials, and (4) lecture delivery. Again, this part of the survey was added by the researchers.

The following set of questions in the survey is about the overall satisfaction levels of the participants concerning online education, and the prompt is "How satisfied are you with the following aspects of online education?" The first aspect is about the testing and assessment process, the second one is about the teaching process, and the last one is about the technical aspects of online education. The participants are asked to rate these statements on a scale of one (very dissatisfied) to five (very satisfied).

The last section of the survey includes an open-ended question asking the participants to mention any other aspects of online education that they think might be relevant. Quantitative sections of the survey, the first and the second parts, were analyzed at a descriptive level only; no inferential analyses were performed.

The quantitative data were gathered using the tool mentioned above, and descriptive statistical techniques were used for analysis. The reliability of the survey was analyzed, and the results revealed a relatively high reliability level (Cronbach-alpha= .83). In the next step, the results were compared to the related literature.

Qualitative data

The main aim during the analysis of the qualitative data was first to make sense of the data at hand and then "reach an interpretation of the larger meaning of the data" (Creswell, 2009, p. 183), and these interpretations were compared with the quantitative results of the current study. Most of the time, in qualitative data analysis, an inductive approach is taken. In other words, by reading and re-reading the transcriptions, researchers try to arrive at categories that are not predetermined; they are derived inductively from the text (Dörnyei, 2010). Accordingly, the current study follows an inductive approach in terms of content analysis.

Qualitative data were collected through a focus-group interview session. In focus-group interviews,

...the researcher conducts face-to-face interviews with participants, interviews participants by telephone, or engages in focus group interviews, with six to eight interviewees in each group. These interviews involve unstructured and generally open-ended questions that are few in number and intended to elicit views and opinions from the participants. (Creswell, 2009, p. 181).

Eight students participated in the focus group interview, which was held through a Zoom meeting. To make the participants feel in their comfort zone, the interview was carried out in Turkish, the native language of the participants. In the interview, which was carried out by one of the researchers, the researcher asked the participants semi-structured open-ended questions about their learning process during the COVID-19 pandemic. The questions were structured by using the related literature mentioned previously. However, to promote a link with the quantitative dimension of the study, the questions were all in line with but not limited to the questions in the GSS tool mentioned earlier. During the interview, the researcher made the students feel free to express their feelings and ideas about the pandemic and its effects on their education. Once the interview was completed, it was transcribed and analyzed.

During the data analysis stage for the qualitative data, conventional steps were followed, which are "(a) transcribing the data, (b) pre-coding and coding, (c) growing ideas-memos, vignettes, profiles, and other forms of data display, and (d) interpreting the data and drawing conclusions." (Dörnyei, 2010). By taking into account Dörnyei's (2010) framework in qualitative data analysis, the following steps were followed during the quantitative analysis process:

Step 1: Research team discussions

Step 2: Planning

Step 3: Sampling of the participants

Step 4: Administering the interview

Step 5: Transcription

Step 6: Pre-coding and coding the data

Step 7: Research team discussions about the themes that emerged

Step 8: Interpreting and drawing conclusions

During the pre-coding and coding stages, a systematic approach was taken. According to (Miles & Huberman, 1994), there are three types of codes. The first type of codes is called descriptive, which entails little interpretation. An example of this type of coding is the process where the researcher takes abbreviated notes into the margins of the documents. The next type of coding is called interpretative coding, and this process results from the deeper analysis of the data where connections among descriptive codes begin to emerge. Finally, the following type of coding, pattern coding, is even more inferential and explanatory. At this stage, as patterns in the dataset emerge, the researcher attributes new codes to these patterns as a result of interpretations. These codes, naturally, are used at the later stages of the study.

RESULTS

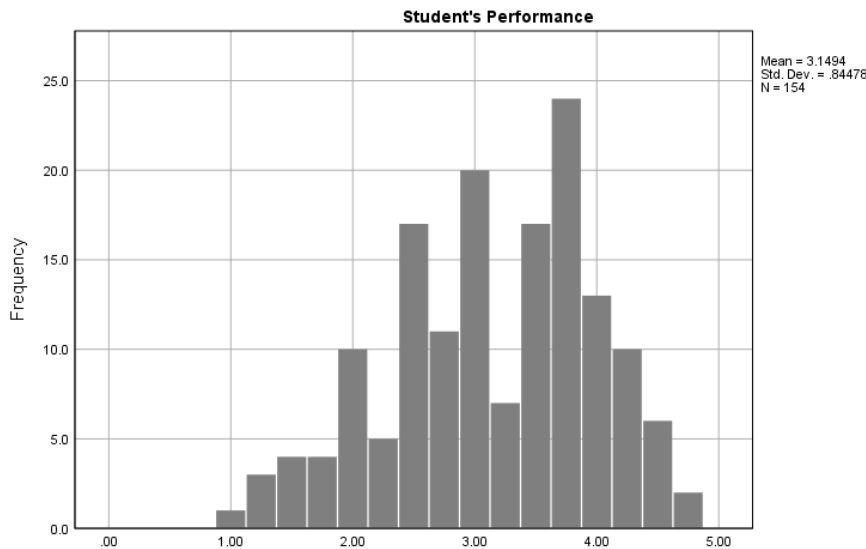
Quantitative Results

As was mentioned in the previous section, the first part of the second section of the survey is related to participants' own performance during online education. In total, six items were used as prompts, and their mean score is presented in Table 1.

Table 1*Descriptive Results Related to Student Performance During Online Education*

	N	M	SD
Students' Performance	154	3.15	.845

As Table 1 suggests, the mean score related to students' performance is 3.15 out of 5.00 with a standard deviation of .845. These scores suggest that the participants are generally satisfied with their performance as students. The following bar chart is a visual representation of these results.

Figure 1*Participants Opinions on Their Own Performance During Online Education*

From Figure 1, it can be seen that, although there seem to be some outliers, the participants' overall satisfaction about their own performance during online education is generally positive.

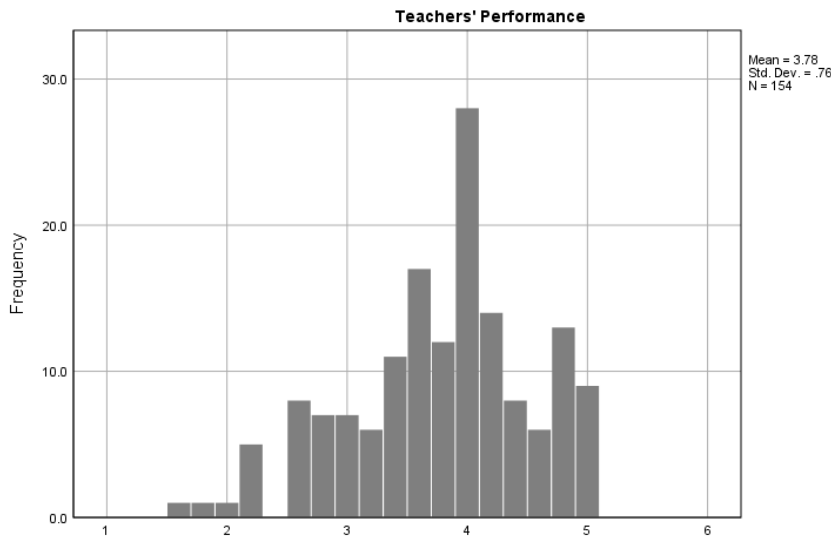
The next part of the survey is related to the general performance of the teachers during online education. In this part, the participants are asked to evaluate their teachers' performance on a scale of one (1) to five (5). The related descriptive results are presented in Table 2.

Table 2*Descriptive Results Related to Teacher Performance During Online Education*

	N	M	SD
Teachers' Performance	154	3.78	.760

The descriptive results presented in Table 2 reveal a clear satisfaction of the participants related to their teachers during online education. The mean score calculated by taking into account the five questions that were mentioned earlier is 3.78 with a standard deviation of .760. The following figure shows the visual representations of these results.

Figure 2 illustrates the participants' overall satisfaction level of the participants related to the lecturers delivering the courses during online education. A quick analysis of the figure will reveal that, again, with a small portion of outliers, the participants are also satisfied with the teachers' performance.

Figure 2*Participants Opinions on Teacher Performance During Online Education*

The next item in the survey was a prompt stating that the testing and assessment during online education were objective and effective. The participants' responses can be analyzed in Table 3.

Table 3*The Objectivity and Efficiency of the Testing and Assessment Procedures During Online Education*

	N	%
Strongly disagree	11	7.1
Disagree	11	7.1
Neutral	43	27.9
Agree	68	44.2
Strongly agree	21	13.6
Total	154	100

Table 3 shows the participants' responses to the item related to the testing and assessment process during online education. It is clear from the table that 57.8% of the participants agree or strongly agree that the testing and assessment process was objective and effective. While 14.2% of them think otherwise; 27.9% of the participants are indecisive about the process.

In the next item, participants' workload about their courses during online education was evaluated. The participants were asked to complete the following sentence: "On average, compared to the workload before face-to-face classes were canceled, would you say that your study workload over the last weeks has been..."

Table 4*Participants' Responses to the Item Stating, "On average, compared to the workload before face-to-face classes were canceled, would you say that your study workload over the last weeks has been..."*

	N	%
Significantly smaller	6	3.9
Smaller	15	9.7
The same	37	24.0
Larger	53	34.4
Significantly larger	43	27.9
Total	154	100.0

As can be seen in Table 4, 62.3% of the participants believe that their workload during online education has been larger or significantly larger. In total 13.6% of the participants think their

workload has been smaller or significantly smaller, and a 24% see no difference between online education and face-to-face education in terms of workload.

In the following item, the participants were asked to think about the problematic areas of online education. They were asked to rate the most problematic area of online education, and among the options there were testing and assessment, technical aspects, lesson materials, and lecture delivery. Related results are presented in Table 5

Table 5

Participants' Responses to the Item Stating, "In Your Opinion, Which of the Following Was the Most Problematic Area of Online Education?"

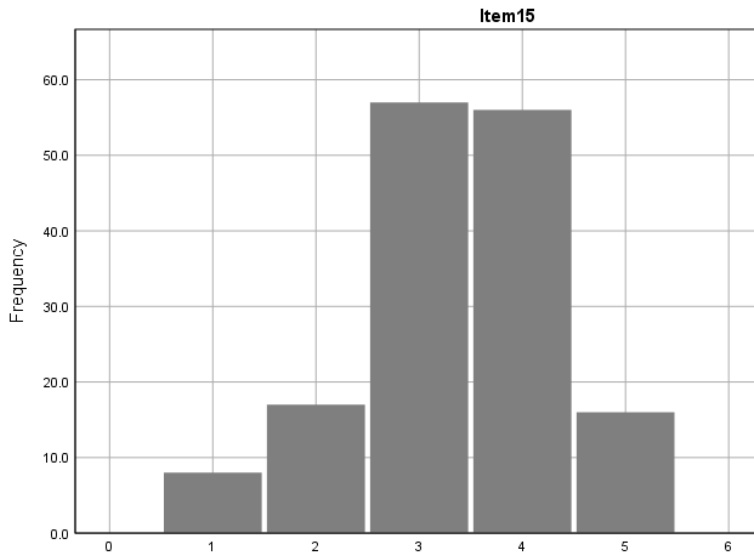
Problematic Areas	N	%
Testing	24	15.6
Technical	102	66.2
Lesson Materials	8	5.2
Lecture Delivery	20	13.0
Total	154	100

By looking at the figures presented in Table 5, we can easily see that the technical aspect of online education is regarded as a very serious problem among the participants with a percentage of 66,2. The testing and assessment aspect of online education is regarded as the second problematic area with a percentage of 15,6, and lecture delivery (13%) and lesson materials (5,2%) are believed to be of lesser concern by the participants.

The subsequent item in the survey was also a Likert-type statement, and it elicited the overall satisfaction levels of the participants concerning the testing and assessment process during online education. Figure 3 displays the related results with a bar chart.

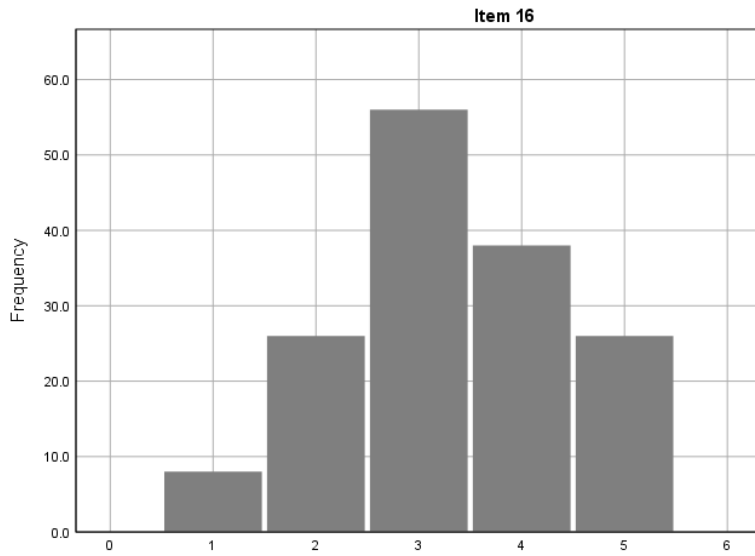
Figure 3

Overall Satisfaction about Testing and Assessment



In Figure 3, the bar chart displays participants' choices from very dissatisfied (1) to very satisfied (5). From Figure 3, it is clear that the participants are dominantly satisfied with the testing and assessment process during online courses. A very small portion of the participants, however, seems to be dissatisfied with the related procedures.

Similarly, the participants were asked to rate their overall satisfaction with the teaching process during online courses. The related results are displayed in Figure 4.

Figure 4*Participants' Overall Satisfaction with the Teaching Process*

Again, the numbers presented in Figure 4 represent a general satisfaction level from very dissatisfied (1) to very satisfied (5). As can be seen from the table, the participants seem to be satisfied with the teaching process during online education. At this point, participants' satisfaction levels about the teaching process can be compared with their satisfaction levels represented in Figure 3. Although the participants seem to be satisfied with both the testing and assessment and the teaching process, their overall satisfaction level seems to be in favor of the testing and assessment process.

The last item in the survey was also a Likert-type statement trying to measure the participants' overall satisfaction with the technical aspects of online education. The related results are illustrated in Figure 5.

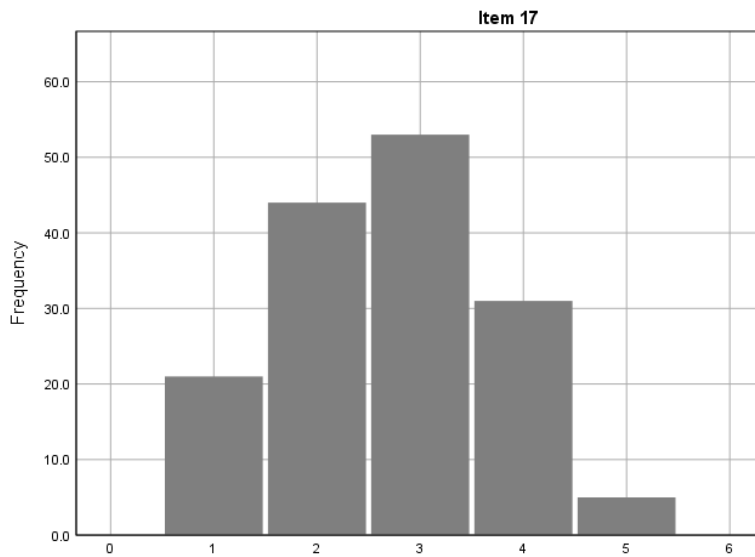
Figure 5*Participants' Overall Satisfaction about Technical Aspects of Online Education*

Figure 5 clearly shows that the participants are not satisfied with the technical aspects of online education as much as they are with the testing and assessment and the teaching process.

Qualitative Results

During the focus group discussion, naturally, the central theme appeared to be the comparison of online and face-to-face education. While the participants talked about online education, in comparison to face-to-face education, words such as ineffective, insufficient, cannot replace face-to-face education, difficulties, low attendance, concentration problems were common words and phrases among the participants. The following excerpts from the interview, which were translated into English by the researchers, could be regarded as a generic flow of thought among the participants concerning online education.

Honestly, I do not think it (online education) is as effective as face-to-face education, but it has some advantages. For example, we can watch the lesson again, or we can attend the lesson another time if we are not available at that moment. Even if it has advantages like this, it certainly cannot replace face-to-face education. Learning gets a little more difficult, and the constant sitting at the computer makes things a little more difficult. [Participant 1]

Online education is not as effective as face-to-face education because I think online education makes us get used to laziness. [Participant 3]

The transfer is better in face-to-face training. Since there is a one-to-one communication between the teacher and the student, the transfer is better. The teacher can understand more easily if they understand the students and can give feedback. [Participant 8]

The next pattern that appeared during qualitative data analysis is about the testing and assessment process in online education. Although the quantitative analysis results show that the participants are satisfied with the testing and assessment process, the qualitative analysis results reveal concerns about the process. This aspect of online education seems to fall in the group of "what is only said only when it is asked." As the emerging patterns reveal, the dominant belief among the participants who participated in the interview is that there is something wrong with the assessment process.

At first, I want to say this; I definitely think that there are inequalities in assessment during the pandemic. It stems from the mercy of the teachers. For example, my grade is the same as someone who mutes the microphone and never speaks in class. One of our teachers even told us that these days, because of administrative reasons, it is really hard to fail anybody from any class. [Participant 3]

In terms of testing and assessment, everyone started to get higher grades. I feel like everyone's GPA is about 100. Everyone's average has also gone up because the teachers seem to be taking a little more initiative. Because it is a pandemic, teachers may think that they should give the students higher grades. [Participant 4]

As my friend said, the student who attends the online courses can do well in the exams, and the students who do not attend the courses can also do well in the exam, but such a thing was not possible in face-to-face education. Those who did not attend the courses failed in those days. I think testing and assessment procedures are obviously a formality. [Participant 5]

During the first term, there was a maximum of 10 active students in online courses, but the class average is always high. Everybody gets the same high grades. [Participant 8]

The qualitative findings of the current study are in line with the quantitative findings that are related to workload during online education. The following sample excerpts, chosen among many others, construct the pattern of thought among the participants concerning the workload during online education.

I feel really tired during online education. [Participant 1]

I don't know why but I still feel like I'm in a rush. My workload is certainly not less.
[Participant 3]

I feel like we have become asocial, and we are doing way too many lectures and way too much homework. [Participant 6]

I am constantly in a state of mental tiredness. [Participant 7]

DISCUSSIONS AND CONCLUSION

Quantitative and qualitative analysis results presented so far make certain points clear about undergraduate students' perspectives on online education and cast doubt on some others. First of all, the participants are satisfied with their own performance during online education compared to face-to-face education ($\bar{x}= 3,15$). A small proportion of them believe otherwise; they are not satisfied with their own performance. In addition to this, in terms of lecturers' performance, the participants also believe that their teachers' performance was satisfactory ($\bar{x}= 3,78$). This finding is in line with the results of the GSS, where "on the global level, the students' satisfaction with the organization of three segments of the teaching process was quite high and nearly the same. For lectures ($\bar{x} = 3.30$), tutorials and seminars ($\bar{x} = 3.12$), and mentorships ($\bar{x} = 3.20$) (Aristovnik et al., 2020: p. 8).

As was mentioned before, the main components of the survey are made up of subcomponents. For convenience, the tables related to subcomponents of the survey are not presented here. However, when the subcomponents of the main components in the survey were analyzed, it also became clear that a stable 30% of the participants are hesitant about their satisfaction with online education.

The qualitative results confirm the findings mentioned above to a certain extent. Among the patterns that emerged during the focus group interviews, there is a dominant positive attitude towards their own performance as students and their lecturers as teachers. The participants all have negative ideas to express concerning online education, but only a small part of these negative ideas is related to student or teacher performance.

Quantitative results of the current study revealed that more than half of the participants ($\bar{x}= 57,8$) believe that the testing and assessment process during online education was satisfactory, and 27,9% of the participants are indecisive about the process. Seemingly, a small portion (14,2%) of them are not satisfied with the process. In addition to this, when the participants were asked about their overall satisfaction with the testing and assessment process during online education, their responses were mostly positive (see Figure 3). However, one of the main problems with the quantitative research paradigm is that it is usually difficult to see deep into the problems that are related to people, and "real meaning lies in individual cases who make up our world" (Dörnyei, 2010: p. 27).

In the current study, the quantitative findings related to testing and assessment during online education do not match with the findings in the qualitative part of the study. As was presented before, one of the emerging patterns in the qualitative data is that there is a certain level of injustice in grading students' success; in the context of the current study, online testing and assessment do not seem to be functioning well.

It goes without saying that, although they are complementary to each other, the teaching process precedes testing and assessment (Brown, 2018). It sounds natural to believe that in a certain context, the teaching process is more than satisfactory than the testing process. However, a context where testing and assessment is much better than the teaching process is not as acceptable as vice versa. In what kind of a context can testing and assessment be much better than the teaching process when both are carried out by the same teaching staff? Is it even possible? The qualitative results of the current study reveal that, even though the participants seem to be satisfied with the testing and assessment process, this satisfaction does not seem to

be stemming from the effectiveness of the process; most of the participants are satisfied with the process very likely because grades are high and they are not a matter of concern.

From the very first day of the pandemic, the researchers involved in the current study have been discussing the issues in online education. In addition to this, just out of mere curiosity, the researchers carried out one-to-one, "off-the-record" Zoom meetings with several of the students from the sample population. These interviews were not recorded or transcribed in any way; however, the common point in these meetings is that undergraduate students are sure that, one way or another, they will be officially successful in all their responsibilities with minimum effort. Obviously, this is a failure of some kind, and when we reward failure, maybe unknowingly, we are punishing success.

When it comes to the issue of workload, both quantitative and qualitative findings confirm the findings of Aristovnik et al. (2020). The majority of the participants in the current study (62.3%) believe that their workload has increased larger or significantly larger during online education. This finding is similar to the findings from the GSS, which reports that 42.59% of the global participants in the study believe that their workload in online education has increased larger or significantly larger compared to face-to-face education, and the researchers link this finding "with an underdeveloped Internet network" (Aristovnik et al., 2020, p. 9). The related qualitative results are also in line with these findings. One of the common patterns that emerged during the interview is related to the repeated concept of mental tiredness among the participants. Compared to face-to-face education, the participants feel overwhelmed by the academic work that is required from them. In the related literature, such loss of daily routines and a reduction in social or physical contact with other people are linked to negative emotions such as frustration, anger, anxiety, or boredom (Brooks et al., 2020; Browning et al., 2021; Cao et al., 2020).

When the participants were asked to decide on the most problematic areas of online education, the great majority (66.2%) believed that the technical aspects of online education were the most problematic area. This finding is also in line with the findings from GSS and Agormedah et al. (2020). In addition to this, the inequality among students in terms of infrastructures and technical background, even in most advanced countries, poses a severe problem to efficient online education (United Nations, 2020). The qualitative results of the current study also confirm these insights as one of the patterns that emerged during the interviews was the technical problems in online education.

In their study, Aristovnik et al. (2020) also counted the most frequent words and phrases in participants' responses. According to the results, the most common words that the participants used in their study were "people", "covid", "life", "time", and "pandemic." Furthermore, their overall feedback was negative because words like "problem", "hard", "worried", "dangerous", "death", and "fear" frequently appeared throughout their expressions. On the other hand, some hope was also available because of the frequent words like "normal", "hope", "future", and "positive. In our study, although some positivity resides among the participants, the themes and patterns that emerged in their expressions indicate dominantly negative ideas and feelings concerning online education, and this outcome is also in line with the related literature (Aristovnik et al., 2020; Khattar et al., 2020; Wang & Zhao, 2020).

With the outbreak of the COVID-19, the notorious sentence "Things will never be the same again." which was uttered in a highly political context, now applies to every aspect of human life. As a result of the pandemic, there was a very swift global transition from face-to-face to online education at every level (Sahu, 2020). For example, in Turkey, lecturers and teachers were asked to get ready for online education in a couple of weeks because of obvious compelling reasons. In addition to this, by taking the pandemic as the basis, the authority has maximized its tolerance for students at all levels for issues like attendance to lectures and assessment.

The COVID-19 pandemic is a very recent issue, and it looks like its impacts on education will be a topic of discussion for a long time. Obviously, the related literature concerning the effects of the COVID-19 pandemic on higher education is quite limited, and the related discussions can only go

so far. Moreover, the extended effects of the pandemic in every aspect of our lives are yet to be seen. Therefore, as for now, no analysis or interpretation can be conclusive. While some studies suggest that in online courses, the amount of learning is greater than in traditional face-to-face courses (Colvin et al., 2014), some others claim that online education has failed to be an effective alternative to traditional face-to-face education (Gupta et al., 2021).

Moreover, the related literature also implies that online education "...faces several challenges including the emergence and rapid growth of learning needs, appropriate training delivery, and the supply adaptation to technological advances." (Wotto, 2020, p. 263). In addition to this, some forms of online education are being criticized because of a failure to adhere to sound pedagogical principles, best practices, and earlier research (Hodges et al., 2020).

Nevertheless, specific points concerning online education have become clear. First, the majority was caught unprepared without essential infrastructures. As the results of the current study and others like Aristovnik et al. (2020) confirm, the technical aspects of online education are a serious problem on the students' side; the most significant inequality among students at every level of education seems to be related to technical infrastructures.

Second, online education is very likely to become an integral part of education at every level. To some, the COVID-19 pandemic will soon become a thing of the past, but online education, at least in terms of higher education, must become a solid part of the teaching staff's skills (Hodges et al., 2020). Globally speaking, it has become clear that we need to be ready for future outbreaks of pandemics or other worldwide crises that might interfere with face-to-face education, which makes the integration of online education skills into teacher education programs one of the top priorities.

The third point that has become clear is about the testing and assessment procedures during online education. Before the outbreak of the COVID-19 pandemic, it was already clear that one of the primary concerns for the educational system is the integrity of online assessments (Milone et al., 2017). Since the outbreak of the pandemic, we have witnessed some *radical* solutions to online testing and assessment problems. Mostly through observations, we have learned that online platforms are not effective when it comes to summative achievement tests. For example, one of the universities in Turkey provided each of its students with a mirror to be used during tests, hoping that these mirrors will somehow prevent test-takers from cheating in the exams (Sanlı, 2020). E-proctoring seems like a sound alternative to these radical solutions. Although some studies suggest that e-proctoring tools have been effective in deterring cheating in online exams (Hylton et al., 2016), the results are below expectations (Kharbat & Abu Daabes, 2021). In terms of testing and assessment in online education, it looks like the most sensible action to take is to reflect on "the centrality of formative assessment" (UNICEF, 2021, p. 37).

All the studies mentioned so far, at their core, try to answer one clear question: How can we make online education as effective as or even more effective than face-to-face education? As is usually the case, big and important questions do not have straightforward single answers. To be able to answer this question, online education needs to be analyzed and discussed from every possible angle. With the current study, we have discussed the issue from undergraduates' perspectives. There are many other angles to online education. How do the lecturers and teachers feel, and what do they think about online education? How does online education affect motivation? Does online education work for all academic fields? How about gender differences in online education? These are only some of the questions about online education whose answers will have direct effects on creating and shaping paradigms about online education.

Suggestions for Further Studies

As was mentioned previously, it is quite obvious that COVID-19 has been reshaping every aspect of our lives, and related changes are serious and permanent. We suppose that one of these changes is taking place in pre-service teachers' belief systems concerning teacher identity. In the related literature, it has been suggested that while designing teacher education programs, a

deeper understanding of teacher identity is a critical aspect that needs attention (Thomas & Beauchamp, 2007). Further studies are needed to understand this supposed change about teacher identity in pre-service language teachers. The results of such studies will help us shape foreign language teacher education programs.

Limitations of the Study

Both the quantitative and the qualitative results are of the current study have limitations. First of all, while interpreting the results, factors such as the socioeconomic situations of the participants were not taken into consideration as no related and detailed data were collected. Secondly, the researchers assumed that the participants responded honestly and freely to the questions and statements in the research tools. Another important limitation is related to the discussions of the findings. As the related literature lacks studies concerning the research question of the current study, the discussions are limited with the available research studies in the related literature.

Acknowledgement and Support

As the authors, we do not have any support or acknowledgment concerning the research process.

Statement of Contribution Rate

The first researcher was responsible for the general framework of the current study and issues related to methods, interpretation of the results, discussions and language related issues. The second author dealt with the data collection procedures by designing the procedures and administering the research tools. The third researcher dealt with the introduction and the literature review section of their current study.

Declaration of Conflict of Interest

As the authors of the study, we hereby declare that we have no conflict of interest.

Statement of Publication Ethics

In the whole process from the planning of this research to its implementation, from the collection of data to its analysis, all the regulations specified in the "Ethics Directive of Higher Education Institutions Scientific Research and Publication" were followed. No action contrary to the specifications under the second part of the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" was taken.

Scientific, ethical and citation rules were followed in the writing process of this study; the participants officially agreed to participate in the current study, no modifications were made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.

Research ethics committee approval information

Ethical Board: Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Ethical Board

Decision date: 16 March 2021

Decision number: 2021.04.105

REFERENCES

- Agormedah, E. K., Adu Henaku, E., Ayite, D. M. K., & Apori Ansah, E. (2020). Online Learning in Higher Education during COVID-19 Pandemic: A case of Ghana. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(3), 183–210. <https://doi.org/10.31681/jetol.726441>
- Allen, D. (1992). *Oxford placement test (New edition)*. Oxford University Press.

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 1–34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Basilaia, G. (2020). Replacing the classic learning form at universities as an immediate response to the COVID-19 virus infection in Georgia. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 8(3), 101–108. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2020.3021>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brown, H. D. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (Third Ed.). Pearson Education.
- Browning, M. H. E. M., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T. M., Thomsen, J., Reigner, N., Metcalf, E. C., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G. N., & Alvarez, H. O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PLOS ONE*, 16(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cojocariu, V.-M., Lazar, I., Nedeff, V., & Lazar, G. (2014). SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1999–2003. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.510>
- Colvin, K. F., Champaign, J., Liu, A., Zhou, Q., Fredericks, C., & Pritchard, D. E. (2014). Learning in an introductory physics MOOC: All cohorts learn equally, including an on-campus class. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 263–283. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i4.1902>
- Creswell, J. (2009). *Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (Third Ed.). Sage Publications.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dörnyei, Z. (2010). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Erzberger, C., & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 457–490). SAGE.
- Feldman, J. (2020). To grade or not to grade? *Educational Leadership*, 77, 43–46.
- Gupta, R., Aggarwal, A., Sable, D., Chahar, P., Sharma, A., Kumari, A., & Maji, R. (2021). Covid-19 pandemic and online education: Impact on students, parents and teachers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/10911359.2021.1909518>
- Heng, K., & Sol, K. (2020). Online learning during COVID-19: Key challenges and suggestions to enhance effectiveness. *Cambodian Education Forum*, 1–15.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EduCause*.
- Hylton, K., Levy, Y., & Dringus, L. P. (2016). Utilizing webcam-based proctoring to deter misconduct in online exams. *Computers & Education*, 92–93, 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.002>
- Kharbat, F. F., & Abu Daabes, A. S. (2021). E-proctored exams during the COVID-19 pandemic: A close understanding. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10458-7>
- Khattar, A., Jain, P. R., & Quadri, S. M. K. (2020). Effects of the disastrous pandemic COVID 19 on learning styles, activities and mental health of young Indian students - A machine learning approach. *2020 4th International Conference on Intelligent Computing and Control Systems (ICICCS)*, 1190–1195. <https://doi.org/10.1109/ICICCS48265.2020.9120955>
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.

- Milone, A. S., Cortese, A. M., Balestrieri, R. L., & Pittenger, A. L. (2017). The impact of proctored online exams on the educational experience. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(1), 108–114. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.08.037>
- Rodríguez-Planas, N. (2021). *COVID-19 and college academic performance: A longitudinal analysis*. www.iza.org
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sanlı, A. (2020). Kopyacılar aynalı önlem. *Hürriyet Gazetesi*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/kopyacilara-aynali-onlem-41692714>
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190. <https://doi.org/10.28945/3502>
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *Journal of Educational Thought*, 41(3), 229–243. <https://doi.org/10.11575/jet.v41i3.52496>
- UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. *UNESCO Institute for Statistics Data*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF. (2021). *Formative learning assessment in contexts of remote provision of educational services in Latin America and the Caribbean*.
- United Nations. (2020). UN chief outlines 'Bold steps' for education in the face of COVID-19 disruption. *UN News*.
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Wotto, M. (2020). The future high education distance learning in Canada, the United States, and France: Insights from before COVID-19 secondary data analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 262–281. <https://doi.org/10.1177/0047239520940624>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

COVID-19 salgını tüm dünyada sosyal hayatı ciddi şekilde etkiledi ve insanlar kendilerini daha önce hiç deneyimlemedikleri bir dünyada buldular. Yeme-içme alışkanlıklarından çalışma koşullarına kadar günlük rutinler köklü bir şekilde değişti ve toplumla yakından ilişkili her kurum bu beklenmedik salgından nasibini aldı. Eğitimin de bu ilgili kurumların başında geldiği açıktır.

Salgının başlangıcından bu yana, eğitim süreçleri yeniden şekillendi ve birçok faktör de ortaya çıkan problemlerin çözümlerini şekillendirdi. Uzaktan eğitim, Covid-19 tehdidi altında eğitim faaliyetlerini sürdürmenin en hızlı ve pratik yolu olduğu için durumu kurtarmış gibi görünüyor. Ancak virüsün salgına dönüşmesi ve beklenenden çok daha uzun sürmesi uzaktan eğitimle ilgili çeşitli sorunları da beraberinde getirdi.

Uzaktan eğitim yeni bir kavram veya yöntem değil; ilk uygulamaları 1800'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Daha fazla öğrenciye ulaşmak, öğrencilerin kolay erişimini sağlamak, ekonomik kaygılar gibi birçok pratik faktör uzaktan eğitimin önünü açmıştır. Ayrıca teknolojik araçların yenilenmesi ve yaygınlaşması görsel öğretimi mümkün kılmış ve buna bağlı olarak çevrim içi uygulamalar da zaman içinde hızlanmıştır. İnternetin ortaya çıkışı, çevrim içi öğretim ve öğrenmenin hızlı genişlemesi ve büyümesinde bir dönüm noktası olarak kabul edilir.

Covid-19 ile ilgili çevrim içi eğitim ne öğretmenler ne de öğrenenler için tercih edilen bir seçenek fakat salgın sırasında eğitim uygulamalarını sürdürmenin ve öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını canlı tutmanın tek yolu bu gibi görünüyor. Bu noktadan hareketle uzaktan ve çevrim içi eğitim, öğrencilerin ihtiyaçlarını asgari düzeyde karşılamaya yönelik geçici bir araç olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada, alanda yapılan ilgili çalışmalar da dikkate alınarak şu araştırma sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır: Üniversite lisans öğrencilerinin bakış açılarına göre, yükseköğretimde uzaktan eğitim boyunca karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır; araştırma sorusunu cevaplayabilmek için hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Nicel veri için salgının başladığı tarihten itibaren üniversite öğrencilerinden veri toplamak amacıyla dünya çapında gerçekleştirilmiş olan global öğrenci anketinin adaptasyonu kullanılmıştır. Adapte edilmiş bu anket 154 üniversite öğrencisine çevrim içi araçlar kullanılarak uygulanmıştır. Nitel veri ise, aynı gruptan sekiz öğrenciyle yapılan odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın nicel sonuçları, katılımcıların uzaktan eğitim boyunca kendi performanslarını ve uzaktan eğitimi yürütmekten sorumlu öğretmenlerinin performanslarını tatmin edici seviyede gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Nicel analizler, lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim süresi boyunca uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeterince etkili ve nesnel olduğu kanısında olduklarını da ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğunun, yüz yüze eğitim süreciyle karşılaştırıldığında, uzaktan eğitim süresince iş yüklerinin ciddi oranda arttığını düşündükleri de ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Ayrıca katılımcılar, uzaktan eğitim boyunca yaşadıkları en büyük sorunun teknik sorunlar olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların çoğu, uzaktan eğitim boyunca derslerin işlenişinden ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinden genel anlamda memnun görünmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ortaya çıkan sonuçların bir kısmı nicel boyutta çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Örneğin, odak grup görüşmeleri sonucunda da öğrencilerin uzaktan eğitim süreci boyunca en çok teknik sıkıntılarla karşılaştıkları teyit edilmiştir. Nitel analizler ayrıca öğrenciler arasında uzaktan eğitim süreciyle ilgili genel bir memnuniyet olduğunu da teyit etmiştir. Fakat,

İhsan Ünal, Ercan Kaçmaz, Tuba Baykara

Üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimle ilgili görüşleri

ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili ortaya çıkan nitel analiz sonuçları nicel analiz sonuçlarıyla çelişir durumdadır. Odak grup görüşmelerine katılan öğrenciler, uzaktan eğitim boyunca yürütülen ölçme ve değerlendirme sürecinin birçok haksızlığa ve eşitsizliğe neden olduğunu savunmaktadır; katılımcılara göre uzaktan eğitim süreci boyunca minimum öğrenci çabasına maksimum değer verilmiş ve bu da ölçme ve değerlendirme sürecini anlamsız hale getirmiştir. Nitel analizler sonucunda ortaya çıkan başka bir ortak görüş ise uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini asla alamayacağı düşüncesidir.

Tartışma ve Sonuç

COVID-19'un bir sonucu olarak, her düzeyde yüz yüze eğitimden çevrim içi eğitime çok hızlı bir küresel geçiş yaşandı. Örneğin, Türkiye'de, bariz ve mücbir sebeplerden dolayı öğretim elemanları ve öğretmenlerden birkaç hafta içinde uzaktan eğitime hazırlanmaları istendi. Bunun yanı sıra otorite, salgını esas alarak ve haklı olarak eğitim faaliyetlerinin her aşamasında derslere katılım ve değerlendirme gibi konularda öğrencilere gösterilen toleransı en üst düzeye çıkardı.

COVID-19 henüz çok yeni bir konu ve eğitim üzerindeki etkileri uzun süre tartışılacak gibi görünüyor. Ayrıca, COVID-19 salgınının yükseköğretim üzerindeki etkileriyle ilgili alanyazın şu an oldukça sınırlı ve doğal olarak konuyla ilgili tartışmaların çok derin ve kapsamlı olması da beklenemez. Salgının hayatımızın her alanında genişleyen etkilerinin sonuçları henüz görülmedi ve tüm bu nedenlerden dolayı, konuyla ilgili hiçbir analiz veya çıkarımın nihai olması beklenemez. Zaten alanyazında da uzaktan eğitim ile ilgili birbiriyle çelişen tartışmalar mevcut. Örneğin, bazı araştırmalar çevrim içi eğitim sürecinde ortaya çıkan öğrenme miktarının geleneksel yüz yüze eğitimden daha fazla olduğunu öne sürerken, bazıları çevrim içi eğitimin geleneksel yüz yüze eğitimin alternatifi olmayacağını öne sürmekte.

Bununla birlikte, uzaktan eğitimle ilgili belirli noktaların netleştiği savunulabilir. İlk olarak, eğitim bağlamında çoğunluk salgına gerekli altyapılar olmadan, hazırlıksız yakalandı. Öğrenciler açısından, uzaktan eğitimin teknik boyutlarının çok ciddi bir sorun olduğu artık çok net ve eğitimin her kademesinde, öğrenciler arasındaki en önemli eşitsizliğin teknik altyapılarla ilgili olduğu da ortadadır.

İkincisi, yakın gelecekte uzaktan ve çevrim içi uygulamaların eğitimin ayrılmaz bir parçası olması çok muhtemel görünüyor. Bazıları için çok yakında COVID-19 salgını geçmişte kalacak, ancak çevrim içi eğitimin, en azından yükseköğretim açısından, öğretim elemanı becerilerinin bir parçası haline gelmesi gerektiği de düşünülüyor. Genel anlamda, gelecekte yüz yüze eğitimi imkânsız bir hale getirebilecek salgınlara veya dünya çapındaki diğer olası krizlere karşı hazırlıklı olmamız gerektiği açıkça ortaya çıktı ve bu durum da uzaktan eğitim becerilerinin öğretmen eğitim programlarına entegrasyonunu önemli bir öncelik haline getiriyor.

Netleşen üçüncü nokta ise uzaktan eğitim sırasında uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan problemlerdir. COVID-19 salgınının ortaya çıkmasından önce bile, uzaktan eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin önemli problemlerden biri olduğu zaten tartışılmaktaydı. COVID-19 salgınının ortaya çıkmasından bu yana, uzaktan ölçme ve değerlendirme sorunlarına bazı radikal çözümlere tanık olduk ve çoğunlukla gözlemler yoluyla, özetleyici başarı değerlendirmeleri söz konusu olduğunda, uzaktan eğitim sistemlerinin yeterince etkili olmadığını öğrendik. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme açısından, üzerinde düşünülmesi gereken en mantıklı seçeneğin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine odaklanmak olduğu da ortaya çıkmış oldu.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 295-314



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 295-314

Son sınıf öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği

Examining the cyberbullying awareness levels of senior pre-service teachers: Example of Buca Faculty of Education

İnan Aydın,  <https://orcid.org/0000-0002-1441-9158>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, inan.aydin45@gmail.com

Kürşat Arslan,  <https://orcid.org/0000-0003-4680-9561>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kursat.arslan@deu.edu.tr

Bu çalışma, "Üniversite öğrencilerinin siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeylerinin ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği" başlıklı tezin siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeyleri boyutunu ele alan bölümünden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

11 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi

9 Ağustos 2021, 26 Eylül 2021

Kabul Tarihi

5 Ekim 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Aydın, İ., & Arslan, K. (2021). Son sınıf öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 295-314. <http://doi.org/10.33400/kuje.913253>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerini belirlemektir. Siber zorbalık farkındalık düzeyleri puan türü, bölüm, cinsiyet, siber zorbalığı duyma, siber zorbalıkla ilgili eğitim alma, günlük internet kullanımı ve anne-baba çalışma durumu açısından ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2019-2020 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 324'ü kadın, 147'si erkek olmak üzere 471 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla nedensel karşılaştırma modelinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerini tespit edebilmek için Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğe ek olarak öğretmen adaylarının demografik bilgileri "Kişisel Bilgiler" formu ile toplanmıştır. Çalışma ile ilgili veriler, SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için iki gruplu bağımsız değişkenler, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile üç ve daha fazla gruplu değişkenler ise One-Way ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, bölüm değişkeni dışında bütün değişkenler açısından öğrencilerin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bölüm değişkeninde ise siber zorbalık farkındalık düzeylerinin Biyoloji, Fizik, Kimya, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yüksek, diğer bölümlerde orta düzeyde olduğu görülmüştür. Betimsel sonuçların yanında yorumlayıcı analizler, öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeylerinin yerleştirme puan durumu, cinsiyet ve duyma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Araştırmanın diğer bulguları, sonuç ve tartışma bölümünde ele alınıp yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: siber zorbalık, öğretmen adayı, siber zorbalık farkındalığı

ABSTRACT

This study aims to determine the cyberbullying awareness levels of pre-service teachers and revealed the differences in terms of score type, department, gender, hearing about cyberbullying, receiving education about cyberbullying, daily internet use and working status of parents. The study group of the research consists of 471 pre-service teachers, 324 female and 147 male, studying in the 4th grade of Dokuz Eylül University Buca Education Faculty in the 2019-2020 academic year. This study is a quantitative study in which the causal comparative research design was used to determine whether the cyberbullying awareness levels of pre-service teachers differ according to independent variables. In order to determine the cyberbullying awareness levels of pre-service teachers, the "Cytal Bullying Awareness Scale for Teachers" developed by Ayas and Horzum (2011) was used. In addition to the scale, the demographic information of the pre-service teachers was collected with the "Personal Information" form. The data were analyzed with the SPSS 25.0 program. In order to determine whether the difference between the groups was statistically significant in the study, the independent variables with two groups were analyzed with the Mann-Whitney U test, which is the non-parametric equivalent of T-Test, and the variables with three or more groups were analyzed with the Kruskal-Wallis H test, which is the non-parametric equivalent of One-Way ANOVA. As a result of the analyzes, it was determined that the cyberbullying awareness levels of the students were moderate in terms of all variables except the department variable. In the department variable, it was seen that the cyberbullying awareness levels were high in Biology, Physics, Chemistry, Guidance and Psychological Counseling and Turkish Language and Literature departments, and moderate in other departments. In addition to descriptive results, interpretive analyzes revealed that pre-service teachers' cyberbullying levels differed statistically significantly according to students' major area, gender and hearing cyberbullying before. Other findings of the research are discussed and interpreted in the result and discussion sections.

Keywords: cyberbullying, pre-service teacher, cyberbullying awareness

GİRİŞ

Günlük yaşamda insanlar birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucu oluşan iletişimde olumlu durumların dışında olumsuz durumlarla da karşılaşmak mümkündür. Bu olumsuz durumlardan biri de zorbalık davranışıdır. Zorbalık, sistematik olarak “başkasına kasıtlı olarak zarar verme, yaralama, rahatsızlık verme” olarak tanımlanmıştır (Olweus, 1997, s.497). Yapılan çalışmalarda zorbalık davranışlarının yapıma şekline göre fiziksel zorbalık (vurma vb.) ya da sözel zorbalık (lakap takma, hakaret etme vb.) (Kartal & Bilgin, 2007; Olweus, 1997), duygusal zorbalık (eşyalara zarar verme) ve cinsel zorbalık (cinsellikle ilgili sözler) şeklinde kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Kepenekci & Çınkır, 2006).

Teknolojinin hızlı gelişmesi ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin buna paralel olarak gelişmesiyle birlikte, siber zorbalığın okullarda daha çok görülen bir zorbalık çeşidi olduğu görülmektedir. Siber zorbalık alanında ilk çalışmaları yapan Bill Belsey (2020), kendisine ait olan billbelsey.com web adresinde siber zorbalık kavramını, “iletişim teknolojilerini kullanarak, kişi ya da grubun başkasına zarar vermek amacıyla kasıtlı olarak tekrar eden düşmanca davranışları” olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanımda siber zorbalık, “web siteleri, anlık mesajlaşma, bloglar, sohbet odaları, cep telefonları, elektronik posta ve kişisel çevrim içi profiller aracılığıyla diğer bireylerin tehdit edilmesi, aşağılanması veya cinsel içerikli resimler ve mesajlar gönderilmesi” olarak tanımlanmıştır (Aktepe, 2013, s. 35).

Bu zorba davranışlar hemen her yaştan, her cinsiyetten ve her ortamdan kişileri etkilemektedir. Olumsuz benlik algıları, depresif ve kaygılı olma ve düşmanca tavırlar sergileme gibi psikolojik sorunlara neden olmaktadır (Özkal, 2011).

30 Eylül 2020 yılı itibari ile www.internetworldstats.com/stats.htm sitesindeki verilere göre 7.796.949.710 (yaklaşık 8 milyar) olan dünya nüfusunun 4.929.926.187’si (yaklaşık 5 milyar) internet erişimine sahiptir. Bu da yüzdeler olarak dünya nüfusunun %63.2’sine denk gelmektedir. Ülkemizde ise Türkiye İstatistik Kurumu 2020 verilerine göre, 16-79 yaş arasında internet kullanım oranı %79 olarak açıklanmıştır. Görüldüğü üzere internet çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Günlük internet kullanım süresi ve yıllara göre internet kullanım süresi arttıkça interneti amacı dışında kullanma olarak tanımlanan problemler artmaktadır. Bu da siber zorbalık olaylarının artmasına neden olmaktadır (Türkoğlu, 2013; Ünver, 2016). İnternet bağımlılığının akıllı telefon kullanma süresini arttırdığı ve akıllı telefon bağımlılığına neden olduğu da görülmektedir (Karaca, 2017). Okul yöneticileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin en fazla siber zorbalığı akıllı telefon aracılığıyla yaptığı ve bu siber zorbalık sebebinin kontrolsüz internet kullanımından kaynaklandığı belirtilmiştir (Erden, 2015).

Bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması, akıllı telefon kullanımının artması ile birlikte interneti her an yanımızda taşıma imkânı doğmuştur. Teknolojinin yaygın olarak kullanılmasıyla beraber arkadaşlıklar da sanal ortamda kurulmaya başlamıştır (Yaman, Eroğlu & Peker, 2011). İnternetin bu kadar kolay ulaşılabilir, yaygın hale gelmesi ve sosyal medya araçlarının bununla beraber sık kullanılması siber zorbalık olaylarının artmasına neden olmuştur (Göldağ, 2017).

Farkındalık kavramı, TDK (2020)’ye göre “farkında olma durumu” olarak tanımlanmıştır. Kişinin farkındalığının olması için o konuda bilgi sahibi olması ve olayın farkında olması gerekmektedir (Altundağ, 2018, s. 59). Altundağ (2018)’a göre siber zorbalık farkındalığı, “sanal ortamda kişinin risk ve tehlikelere karşı bilgili ve uyanık olması” şeklinde tanımlanabilir. Siber zorbalık farkındalığıyla yakın anlamda kullanılan diğer kavram siber zorbalık duyarlılığıdır. Siber zorbalık duyarlılığı, sanal ortamlarda zorbalıkla karşılaşma risklerine karşı farkında olma, tedbir alma ve zorba hareketlerden uzak durma olarak tanımlanmıştır (Tanrıku, Kınay & Arıcak, 2013).

İnternet teknolojilerinin kullanımıyla birlikte, interneti amacı dışında kullanma olarak tanımlanan problemler artmaktadır. Alanyazında yer alan ilk çalışmalarda, ergenlerde problemler arttığı ve buna

bağlı siber zorbalık yapma durumlarının arttığı gözlenirken (Türkoğlu, 2013), bugün siber zorbalığın küçük yaşlara kadar indiği belirlenmiştir (Dilmaç & Aydoğan, 2010).

Ortaokul ve lise kademelerinde yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin, siber zorbalığın tehlike boyutuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, eksik ya da yanlış bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bazı öğrencilerin siber zorbalığı şaka olarak algıladığı ve bu durumun vahim sonuçlara neden olacağı belirtilmektedir (İnselöz & Uçanok, 2013; Kavuk, 2016; Özmen, 2018). Bununla birlikte, ortaokul ve lise kademelerinde yapılan bazı çalışmalara göre öğrencilerin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Aydın, Horzum & Ayas, 2017; Bulut, 2018; Gelmez, 2020; Sarı & Seferoğlu, 2019).

Üniversite düzeyinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde, Dikmen ve Çağlar (2017)'ın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, BÖTE öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıklarının yüksek olduğu, siber zorbalık karşısında yeterli bilgiye sahip olduğu, kendilerini savunabildiği ve öğrencilerini bu duruma karşı uyarabilecek duyarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın diğer sonuçları şunlardır:

- Günlük internet kullanım süresi ile siber zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Siber zorbalık farkındalık düzeyi, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiş, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre siber zorbalık farkındalık düzeyi daha yüksek bulunmuştur.
- Sosyal ağları kullanma sıklığı ile siber zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Kimliği gizleme ve gerçek kimliğinden farklı bir kimliğe bürünme ile siber zorbalık farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Gezgin ve Çuhadar (2012)'ın BÖTE öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmaya göre, BÖTE öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle BÖTE öğretmen adaylarının bu konuda bilgi sahibi olduğu, kendi güvenliklerini sağlayabileceği belirtilmiştir.

Çalışmanın diğer sonuçları şunlardır:

- Siber zorbalık farkındalık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kadınların erkeklere göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- İnternet kullanım sıklığı ile siber zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sezer, Yılmaz ve Karaoğlu (2015) tarafından yürütülen çalışmaya göre, öğretmenlerin orta düzeyde siber zorbalık farkındalığına sahip olduğu belirlenmiştir. BÖTE ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın diğer sonuçları şunlardır:

- Siber zorbalık farkındalık düzeyi, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiş, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre siber zorbalık farkındalık düzeyi daha yüksek bulunmuştur.
- İnternet kullanım sıklığı ile siber zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuş, interneti daha sık kullananların daha fazla farkındalığa sahip olduğu belirtilmiştir.

Yenilmez ve Seferoğlu (2013)'ün yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin internetteki tehlikelere karşı bilgi sahibi olduğu ve siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın diğer sonuçları şunlardır:

- Sosyoekonomik durumun siber zorbalık farkındalık düzeyi üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Yüksek sosyoekonomik durumda olanların farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.
- İnternet kullanma süresinin siber zorbalık farkındalık düzeyi üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.
- Cinsiyet ve siber zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olsa da doğrudan bir etkinin olmadığı belirlenmiştir.

Toprak (2018)'in yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca siber zorbalık farkındalık düzeyinin; branş, cinsiyet, kıdem, interneti kullanma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Elmas (2016)'ın yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının siber zorbalık yaptığı ve branşlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Siber zorbalık davranışını teknolojiyle daha yoğun etkileşimde olduğu için BÖTE öğretmen adaylarının daha fazla yaptığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın diğer sonuçları şunlardır:

- Erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla siber zorbalık davranışında bulunmaktadır.
- İnternette daha fazla zaman geçiren öğretmen adaylarının daha fazla siber zorbalık yaptığı belirlenmiştir.

Dikmen (2015)'in BÖTE öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, bu öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin yüksek olması nedeniyle siber zorbalık farkındalıklarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın diğer sonuçları şunlardır:

- Cinsiyet ve siber zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş olup erkek öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeyinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Sosyal ağ kullanım sıklığı ile bilgisayarı kullanma öz yeterliği arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
- BÖTE öğretmen adaylarının siber zorbalık algıları yüksek olmasına rağmen bazı olayların siber zorbalık olup olmadığını anlamadıkları tespit edilmiştir.
- BÖTE öğretmen adaylarının sanal ortamda kimliğini saklamadığı belirlenmiştir. Bu durumun BÖTE adaylarının bilgisayar öz yeterliğinin yüksek olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir.

İnam ve Öztürk (2018)'ün çeşitli branştan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, siber zorbalık algıları ile bölümler arasında anlamlı farklılığın olduğu belirtilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu bölümler Müzik ve Türkçe Eğitimi'dir. BÖTE öğretmen adaylarının siber zorbalık algı puanlarının diğer bölümlere göre yüksek olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın diğer bulguları ise şunlardır:

- Öğretmen adaylarının siber zorbalık algı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmen adaylarının siber zorbalık algı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- İnternet kullanım süresi ile siber zorbalık algı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Kullanılan sosyal ağ sayısı ile siber zorbalık algı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ayas ve Horzum (2011)'un farklı branşlardan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin siber zorbalık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Horzum ve Ayas (2013)'ün yürüttüğü çalışmada ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenlerinin farkındalık puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun okullarda bu tarz problemler meydana geldiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenlerinin öğrencilerle diğer branş öğretmenlerinden daha fazla iletişimde bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir.

BÖTE öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji ile iç içe olması ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesinden kaynaklı farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık farkındalık durumlarının artırılmasında ve diğer öğretmenlere destek olmada bu iki branşın öneminin büyük olduğu görülmektedir. Siber zorbalık olaylarının teknolojik gelişmelerle birlikte artış göstermesi bu sorunun önemini artırmış, akademik çalışmaların sayısı da bununla birlikte artış göstermiştir. Diğer taraftan alanyazın çalışmaları incelendiğinde, yapılan araştırmaların büyük oranda ortaokul ve lise öğrencileriyle yürütüldüğü, üniversite düzeyinde öğrencilerin farkındalık düzeylerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, geleceğin öğretmenlerinin öğrencilerini yetiştirirken gerekli önlemleri almasına ve bu konuda yeterli bilinç düzeyine ulaşmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca üniversite düzeyinde yürütülen çalışmalar, örneklem sayısı, çalışma yöntemi ve çalışma grubu bakımından sınırlıdır. Bu çalışmanın alanyazına, daha önce araştırılmamış farklı değişkenler üzerinden konuya bakma şansı sunduğundan katkı sağlayacağı ve daha önce yürütülen çalışmalarla ne şekilde örtüştüğü ya da farklılaştığını ortaya koyması bakımından da faydalı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, siber zorbalıkla ilgili gerekli çalışmaların sayısının artması ve özellikle üniversite kademesindeki eksiklerin belirlenerek önlemlerin alınması sağlıklı nesiller yetişmesi açısından faydalı olacaktır.

Bu çalışma, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin genel olarak ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak belirlenmesini amaçlamaktadır. Belirtilen amaca bağlı olarak, aşağıda verilen problem cümlelerine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeyleri, puan türü (1), bölüm (2), cinsiyet (3), siber zorbalığı duyma (4), siber zorbalıkla ilgili eğitim alma (5), günlük internet kullanım süresi (6), sanal ortamda gerçek kimliği gizleme (7), anne-babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık durumlarının ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen kestirimsel (yorumlayıcı - inferential) bir çalışmadır. Kestirimsel çalışma: "Örneklem verilerinden yola çıkarak örneğin çekildiği ana kütle hakkında tahminlerde bulunma, karşılaştırmalar yapma ve sonuçlara varma işlemlerine" denir (Gürsakar, 2012, s.20).

Araştırmada, siber zorbalık düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmektedir. Bu nedenle araştırmada gruplar arasındaki farklılıkları test etmeyi amaçlayan nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli: "İnsan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır." (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Akgün, 2018, s.17).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2019-2020 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 324'ü kadın (%68.8), 147'si erkek (%31.2) olmak üzere 471 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri arasında 4. sınıfların seçilmesinin temel gerekçesi, üniversiteyi tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin özellikle belirlenmesidir. Ayrıca, sadece 4. Sınıf öğrencilerinin seçime dahil edilmesi ile aynı düzeyde daha fazla gruba ve daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılabilmektedir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler ölçek yardımıyla toplanmıştır. Ölçek geliştiriciden ölçeğin gerekli kullanım izni alınmıştır. Çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmada verilerin toplanması için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından gerekli izinler sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık durumunu tespit edebilmek için Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği" ve ölçeğe ek olarak öğretmen adaylarının aşağıdaki demografik bilgileri "Kişisel Bilgiler" formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgiler bölümüne ve öğretmenler için sanal zorbalık farkındalık ölçeğine ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel Bilgiler

Çalışmanın bağımsız değişkenlerinin bulunduğu bu bölümde aşağıdaki bilgiler toplanmıştır.

- Öğretmenlik branşı
- Cinsiyet
- Siber zorbalığı duyma/duymama durumu
- Siber zorbalıkla ilgili eğitim alma/almama durumu
- Günlük internet kullanım süresi
- Sanal ortamda gerçek kimliği gizleme/gizlememe durumu
- Anne ve baba çalışma durumu

Öğretmenlik branşı, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümün puan türüne göre sınıflandırılmıştır. Bölümler puan türüne göre kategorize edilirken ÖSYM'nin bölüme öğrenci yerleştirirken kullanmış olduğu puan türü kullanılmıştır.

BÖTE, Biyoloji, Fen Bilgisi, Fizik, İlköğretim Matematik, Kimya, Matematik öğretmenlikleri sayısal puan türü; Coğrafya, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Sosyal Bilgiler, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe öğretmenlikleri sözel puan türü; Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Sınıf öğretmenlikleri eşit ağırlık puan türü; Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenlikleri yabancı dil puan türü; Resim ve Müzik öğretmenlikleri özel yetenek puan türü olarak kategorize edilmiştir.

Öğretmenler İçin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği

Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği" 14 maddeden oluşmaktadır. 14 maddenin 11'i düz, 3'ü ters maddedir. Ölçek tek faktörlü yapıya sahiptir. Ölçek, "Kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde düzenlenmiş likert tipi ölçektir. 1 ile 5 puan arasında puanlanabilen ölçekte "kesinlikle katılmıyorum" 1 puana, "kesinlikle katılıyorum" 5 puana denk gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14 en yüksek puan ise 70'tir. 14-48 arası puan alanların düşük, 49-59 arası puan alanların orta, 60-70 arası puan alanların yüksek farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir. "Sanal zorbalıktan endişelenirim" ve "medya aracılığı ile sanal zorbalıkla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır" ölçeğe ait örnek maddelerdir. "Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi Örneği" çalışmasında yapılan Cronbach's Alpha

iç tutarlılık katsayısı 0.76 bulunmuştur. Cronbach's Alpha katsayısının 0.7'nin üzerinde olması ölçeğin, yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004).

Tablo 1*Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler*

Değişken		N(Toplam)	%
Puan Durumu ve Bölümü		n	
Sayısal Puan	BÖ	21	134
	Biyoloji	14	
	Fen Bilgisi	30	
	Fizik	5	
	İlköğretim Matematik	38	
	Kimya	11	
	Matematik	15	
Sözel Puan	Coğrafya	7	173
	Okul Öncesi	48	
	Özel Eğitim	18	
	Sosyal	46	
	Tarih	10	
	Türk Dili ve Edebiyatı	14	
	Türkçe	30	
Eşit Ağırlık Puanı	Rehberlik	31	76
	Sınıf	45	
Dil Puanı	Almanca	18	61
	Fransızca	9	
	İngilizce	34	
Özel Yetenek Puanı	Resim	18	27
	Müzik	9	
Duyuma Durumu	Evet	400	84.9
	Hayır	71	15.1
Eğitim Alma Durumu	Evet	21	4.5
	Hayır	450	95.5
İnternet Kullanım Saati	0-2 saat	84	17.8
	3-4 saat	172	36.5
	5-6 saat	130	27.6
	7-8 saat	42	8.9
	8 saatten fazla	43	9.1
Sanal Ortamda Gerçek Kimliği Gizleme Durumu	Evet	140	29.7
	Hayır	331	70.3
Anne-Baba çalışma durumu	Sadece anne	24	5.1
	Sadece baba	243	51.6
	İkisi de	130	27.6
	Hiçbiri	74	15.7

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Veriler, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca eğitim fakültesi altında yer alan bütün anabilim dallarından ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 4. Sınıf öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, özellikle katılımı artırmak için formlar, vize sınavı sonrasında ilgili öğretim üyesinden izin alınarak dağıtılmış ve katılımcılara, kimliklerini belli edecek bir bilgi istenmediği, bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve gönüllü katılımın beklendiği sözlü ve yazılı olarak belirtilmiştir. Veri toplama sürecinin tamamı araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve veri basılı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara ayrıca, bir sebep göstermeksizin çalışmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri, çalışmanın sonuçlarını isteyebilecekleri ve veri toplama zamanından iki ay sonrasına kadar bu talepleri iletebilecekleri belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma ile ilgili veriler SPSS 25.0 (Statistical Pack age for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları yorumlanırken tanımlayıcı istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden iki gruplu değişkenleri (cinsiyet, siber zorbalığı duyma/duymama, siber zorbalıkla ilgili eğitim alma/almama, sanal ortamda gerçek kimliği gizleme/gizlememe) normallik testi sonucunda normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlik branşı, günlük internet kullanım süresi gibi en az üç gruplu değişkenler de normal dağılım göstermediğinden veriler non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.11.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 85316909-399.99-E.96120

BULGULAR

Öğretmen adaylarıyla yürütülen bu çalışmada siber zorbalık farkındalık düzeyleri bağımsız değişkenler açısından ele alınmış, elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuş ve aşağıda detaylarıyla açıklanmıştır.

Tablo 2’den elde edilen verilere göre çalışmaya katılan tüm öğretmen adaylarının orta düzeyde siber zorbalık farkındalığına sahip olduğu görülmüştür ($\bar{X}=58.43$, $SS=5.92$).

Tablo 2’nin puan türü değişkenine ait sayısal veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümün puan türü değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin sırasıyla sayısal ($\bar{X}=58.46$, $SS=5.31$), sözel ($\bar{X}=58.86$, $SS=5.62$), eşit ağırlık ($\bar{X}=59.10$, $SS=6.54$), yabancı dil ($\bar{X}=57.19$, $SS=6.96$) ve özel yetenek ($\bar{X}=56.44$, $SS=5.79$), için orta düzeyde olduğu, puan türüne göre en yüksek farkındalık düzeyine eşit ağırlık öğrencilerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda, Kruskal-Wallis H testi verilerine göre öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin eğitim gördükleri bölümün puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p=0.09$).

Tablo 2*Siber Zorbalık Farkındalık Durumlarına İlişkin Bulgular*

Değişkenler		f	(\bar{X})	SS	p
Farkındalık Durumu	Genel Farkındalık Durumu	471	58.43	5.92	
Puan Türü ^b	Sayısal	134	58.46	5.31	0.09
	Sözel	173	58.86	5.62	
	Eşit Ağırlık	76	59.10	6.54	
	Yabancı Dil	61	57.19	6.96	
	Özel Yetenek	27	56.44	5.79	
	Sayısal ^b	21	56.71	6.21	0.10
	Biyoloji	14	61.71	4.96	
	Fen Bilgisi	30	57.76	5.95	
	Fizik	5	60.60	4.33	
	İlköğretim Matematik	38	57.97	4.44	
	Kimya	11	61.09	5.26	
	Eşit Ağırlık ^a	31	60.03	6.98	0.15
	Sınıf	45	58.46	6.22	
	Yabancı Dil ^b	18	58.55	5.71	0.52
	Almanca	9	54.66	9.27	
	Fransızca	9	54.66	9.27	
	İngilizce	34	57.14	6.92	
Yerleştirme Puan Türü	Özel Yetenek ^a	18	57.94	6.01	0.05
	Resim	9	53.44	4.12	
	Müzik	9	53.44	4.12	
	Sözel ^b	7	59.00	4.79	0.03*
	1. Coğrafya	48	59.83	5.36	
	2. Okul Öncesi	18	55.83	4.86	6>2*,
	3. Özel Eğitim	46	57.84	5.69	6>4*,
	4. Sosyal	10	58.80	6.16	7>3*,
	5. Tarih	14	61.92	4.69	2>3*
	6. Türk Dili ve Edebiyatı	30	59.26	6.06	
	7. Türkçe	30	59.26	6.06	
Cinsiyet ^a	Kadın	324	59.49	5.19	0.00*
	Erkek	147	56.09	6.71	
Duyuma Durumu ^a	Evet	400	58.95	5.75	0.00*
	Hayır	71	55.49	6.04	
Eğitim Alma Durumu ^a	Evet	21	58.71	6.74	0.50
	Hayır	450	58.42	5.88	
Günlük İnternet Kullanım Süresi ^b	0-2 saat	84	58.44	5.83	0.31
	3-4 saat	172	59.23	5.07	
	5-6 saat	130	58.09	6.09	
	7-8 saat	42	57.66	6.62	
	8(+)	43	57.02	7.57	
Sanal Ortamda Gerçek Kimliği Gizleme Durumu ^a	Evet	140	58.30	6.51	0.83
	Hayır	331	58.48	5.66	
Anne-Baba Çalışma Durumu ^b	Sadece annem çalışıyor	24	58.79	7.02	0.85
	Sadece babam çalışıyor	243	58.51	5.69	
	İkisi de çalışıyor	130	58.50	6.04	
	İkisi de çalışmıyor	74	57.91	6.15	

^a Mann-Whitney U Testi, ^b Kruskal-Wallis H Testi, * $p < 0.05$

Bölümlerin puan türüne göre bulguları yukarıda verilmiştir. Ayrıca her bir puan türünün içinde yer alan bölümlere ilişkin verilere de bakılmış ve sonuçlar Tablo2'de ilgili kısımda sunulmuştur. İkili gruplarda Mann-Whitney U testi, ikiden fazla olan gruplarda Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Siber zorbalık farkındalık durumlarına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Sayısal puan türünde bölüm bazında en yüksek siber zorbalık farkındalık düzeyine Biyoloji ($\bar{X}=61.71$, $SS=4.96$) bölümü öğrencilerinin sahip olduğu, Fizik ($\bar{X}=60.60$, $SS=4.33$) ve Kimya ($\bar{X}=61.09$, $SS=5.26$) öğretmenliği bölümlerinin ise yüksek düzey farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. En düşük farkındalık düzeyinin ise BÖTE ($\bar{X}=56.71$, $SS=6.21$) bölümü öğrencilerinin olduğu, Fen Bilgisi ($\bar{X}=57.76$, $SS=5.95$) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=57.97$, $SS=4.44$) bölümlerinin ise orta düzey siber zorbalık farkındalığına sahip olduğu görülmektedir.

Sözel puan türünde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün ($\bar{X}=61.92$, $SS=4.69$), Okul öncesi ($\bar{X}=59.83$, $SS=5.36$) ve Türkçe ($\bar{X}=59.26$, $SS=6.06$) bölümü ile birlikte yüksek düzey siber zorbalık farkındalığına sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sözel bölümde siber zorbalık puanları bakımından orta düzey farkındalığa sahip bölümler sırasıyla Özel Eğitim ($\bar{X}=55.83$, $SS=4.86$), Tarih ($\bar{X}=58.80$, $SS=6.16$), Sosyal ($\bar{X}=57.84$, $SS=5.69$) ve Coğrafya ($\bar{X}=59.00$, $SS=4.79$) olduğu görülmektedir.

Eşit ağırlık puan türünde Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünün yüksek düzey ($\bar{X}=60.03$, 6.98) siber zorbalık farkındalığına, Sınıf Öğretmenliğinin orta düzey ($\bar{X}=58.46$, $SS=6.22$) siber zorbalık farkındalığına sahip olduğu görülmektedir.

Yabancı dil ve özel yetenek puan türlerinde yer alan bölümler incelendiğinde, Almanca ($\bar{X}=58.55$, $SS=5.71$), Fransızca ($\bar{X}=54.66$, $SS=9.27$) ve İngilizcenin ($\bar{X}=57.14$, $SS=6.92$) orta düzey siber zorbalık farkındalığına sahip olduğu görülmektedir.

Sayısal, sözel, eşit ağırlık, yabancı dil ve özel yetenek puan türlerinde yer alan bölümlerin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin grup içinde anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler incelendiğinde, bölümlerin sayısal ($p=0.10$), eşit ağırlık ($p=0.15$) ve yabancı dil ($p=0.52$) ve özel yetenek ($p=0.50$) puan türlerinde grup içinde anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülürken sözel ($p<0.05$) puan türünde ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Sözel bölüm için hangi branşlar arasında, hangi düzeyde anlamlılık olduğunu tespit edebilmek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın Özel Eğitim Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ($p<0.05$) arasında Okul Öncesi Öğretmenliği lehine, Özel Eğitim Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği ($p<0.05$) arasında Türkçe Öğretmenliği lehine, Türk Dili ve Edebiyatı ve Okul Öncesi ($p<0.05$) arasında Türk Dili ve Edebiyatı lehine ve son olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ($p<0.05$) arasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'nin cinsiyet değişkenine ait sayısal veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin hem erkek ($\bar{X}=56.09$, $SS=5.19$) hem kadınlar için orta düzey olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Mann-Whitney U testi verilerine göre öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş olup, kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek farkındalığa sahip olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 2'nin siber zorbalığı duyma/duymama değişkenine ait sayısal veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının siber zorbalığı duyma ($\bar{X}=58.95$, $SS=5.75$) / duymama ($\bar{X}=55.49$, $SS=6.04$) değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Mann-Whitney U testi verilerine göre öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin siber zorbalığı duyma/duymama değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş olup, evet cevabını veren katılımcıların hayır cevabını veren katılımcılardan daha yüksek farkındalığa sahip olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 2'nin siber zorbalıkla ilgili eğitim alma/almama değişkenine ait sayısal veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının siber zorbalıkla ilgili eğitim alma/almama değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu belirlenmiştir. Eğitim alanların ($\bar{X}=58.71$, $SS=6.74$) almayanlara ($\bar{X}=58.42$; $SS=5.88$) göre az da olsa daha yüksek puana sahip

olduğu ancak yapılan Mann-Whitney U testi verilerine göre aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0.50$).

Tablo 2'nin günlük internet kullanım süresi değişkenine ait sayısal veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süresi değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu, 3-4 saat internet kullanan öğretmen adaylarının en yüksek (\bar{X} 59.23, $SS=5.07$), 8 saat ve üzeri kullanan öğretmen adaylarının en düşük (\bar{X} 57.02, $SS=7.57$) farkındalık puanı elde ettikleri görülmüştür. Uygulanan Kruskal-Wallis H testi verilerine göre öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p=0.31$).

Tablo 2'nin sanal ortamda gerçek kimliği gizleme değişkenine ait sayısal veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının sanal ortamda gerçek kimliği gizleme (\bar{X} 58.30, $SS=6.51$)/gizlememe (\bar{X} 58.48, $SS=5.66$) değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Mann-Whitney U testi verilerine göre öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin sanal ortamda gerçek kimliği gizleme/gizlememe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p=0.83$).

Tablo 2'nin anne ve baba çalışma durumu değişkenine ait sayısal veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının anne ve baba çalışma durumu değişkenine göre bütün gruplarda siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Kruskal-Wallis H testi verilerine göre öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin anne ve baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p=0.85$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarının siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İncelenen literatür ışığında öğretmen ve öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek (Dikmen, 2015; Dikmen & Çağlar, 2017; Gezgin & Çuhadar, 2012; Odacı & Çelik, 2018; Toprak, 2018) ve orta düzeyde (Sezer, Yılmaz & Karaoğlan, 2015) olduğu görülmektedir. Sezer, Yılmaz ve Karaoğlan (2015)'in çalışmasının bu çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeylerinin eğitim gördükleri bölümün puan türü değişkenine göre orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Puan türleri içerisinde sayısal puan türünde Biyoloji, Fizik ve Kimya öğretmenliği bölümlerinin; sözel puan türünde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümünün; eşit ağırlık puan türünde Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünün siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, diğer bölümlerin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin eğitim gördükleri bölümün puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sayısal, sözel, eşit ağırlık, yabancı dil ve özel yetenek puan türlerinde yer alan bölümlerin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin grup içinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilere göre sadece sözel bölümdeki öğretmenlik bölümleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde Dikmen (2015), Dikmen ve Çağlar (2017) ve Gezgin ve Çuhadar (2012)'in BÖTE öğretmen adayları ile yaptığı çalışmalarda, BÖTE öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sezer, Yılmaz ve Karaoğlan (2015) tarafından yürütülen çalışmada BÖTE ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenlerinin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Horzum ve Ayas (2013)'ün yürüttüğü çalışmada ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenlerinin farkındalık puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yürütülen diğer çalışmalarda da öğretmen ve öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Toprak 2018; Yenilmez & Seferoğlu 2013). Horzum ve Ayas (2013) ve Sezer, Yılmaz ve Karaoğlan (2015)'in çalışmalarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenlerinin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, İnan

ve Öztürk (2018)'ün çalışmasında BÖTE öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre yüksek siber zorbalık farkındalığına sahip olmadığı belirtilmiştir. Belirtilen çalışmalar incelendiğinde, özellikle PDR bölümü için elde edilen bulgular, bu çalışma ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan, Fransızca ve Müzik öğretmenliğinden sonra orta grupta en düşük farkındalık düzeyine BÖTE bölümü öğrencilerinin sahip olduğu ve bu bulgunun alanyazın ile örtüşmediği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, BÖTE bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitim sonucunda siber zorbalık farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken, bu sonucun elde edilememesinin nedeni olarak öğrencilerin kendilerine fazla güvenmesi olduğu düşünülmektedir. Çalışmalarda siber zorbalık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına bakıldığında ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (Ayas & Horzum, 2011; Toprak, 2018). Bu çalışma ve literatür ışığında değerlendirildiğinde çalışmaların genellikle belli bölümlerde yapıldığı ve bu nedenle bölümler arası karşılaştırmaların yapılmasına imkan veren çalışma sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Çalışmalar genellikle BÖTE ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümleri etrafında yürütülmektedir. Bunun nedeninin BÖTE öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji ile iç içe olması ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş olup, kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre siber zorbalık farkındalık düzeylerine bakıldığında Dikmen ve Çağlar (2017), Elmas (2016), Gezgin ve Çuhadar (2012), İnam ve Öztürk (2018), Odacı ve Çelik (2018) ve Yalçın (2019)'ın çalışmaları bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında bu çalışmadan elde edilen bulgunun aksine erkeklerin daha yüksek siber zorbalık farkındalık düzeyine sahip olduğu çalışmalar (Dikmen, 2015; Sezer, Yılmaz & Karaoğlu, 2015) ve siber zorbalık farkındalık düzeyinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır (Toprak, 2018; Yenilmez & Seferoğlu, 2013). Literatür incelendiğinde siber zorbalık ile ilgili maruz kalma ve mağdur olma durumları incelendiğinde siber zorbalığa maruz kalan tarafın daha çok kadınlar olduğu siber zorba davranışta bulunun tarafın ise daha çok erkekler olduğu belirtilmiştir (Alyakut, 2017; Bayram & Saylı, 2013; Dilmaç, 2009; Kowalski & Limber, 2007; Temel, 2015). Bu bulguların aksine erkeklerin daha fazla siber zorbalık yapıp yine erkeklerin daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığı çalışmalar da mevcuttur (Arıcak, 2009; Ayas & Horzum, 2011; Dilmaç, 2009; Serin, 2012). Kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olmasının nedeni, kadınların empati kurma becerilerinin daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Sarı & Seferoğlu, 2019).

Öğretmen adaylarının siber zorbalığı daha önce duyma/duymama durumuna göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca siber zorbalık farkındalık düzeylerinin siber zorbalığı duyma/duymama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş olup, evet cevabını veren katılımcıların hayır cevabını veren katılımcılardan daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Mutlu (2017)'nin sınıf öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmaya göre katılımcıların %54'ünün siber zorbalığı daha önce duyduğu, %27.5'nin kısmen duyduğu ve siber zorbalık yapma oranının çok düşük, maruz kalma oranının yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada katılımcıların siber zorbalığı duyduğu fakat içeriği ile ilgili bilgi sahibi olmadığı belirtilmiştir (Akyüz, 2019). Bu çalışmalar ışığında değerlendirildiğinde katılımcıların siber zorbalık farkındalık düzeylerinin iyi düzeyde olmadığı söylenebilir. Katılımcıların siber zorbalık yapmama konusunda siber zorbalık farkındalığına sahip oldukları görülürken siber zorbalığa maruz kalma noktasında mağdur oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının siber zorbalıkla ilgili daha önce bir eğitim alma/almama değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının siber zorbalıkla ilgili daha önce bir eğitim alma/almama değişkenine göre siber zorbalık farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Eğitim

aldım diyen katılımcıların sayısı 21 iken eğitim almadım diyen katılımcıların sayısı 450'dir. Eğitim alanların farkındalık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olması ve anlamlı bir farklılık oluşturması beklenirken anlamlı farklılık oluşmamasının nedeni eğitimden kastın ne olduğunun anlaşılmanmış olması olabilir, bu nedenle bu konuda nitel veriye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Yürütülen çalışmalarda siber zorbalığa maruz kalma ve mağdur olma durumları incelendiğinde öğrencilerin yarısına yakınının siber zorbalığın tehlikeli olup olmadığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, eksik ya da yanlış bilgiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Kavuk, 2016; Özmen, 2018). Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin siber zorbalığı şaka ve eğlence olarak gördükleri ve bu durumun vahim sonuçlara neden olduğu belirtilmektedir (İnselöz & Uçanok, 2013; Özmen, 2018). Bu nedenle siber zorbalık farkındalığının oluşabilmesi için bu konuda eğitim verilmesinin büyük önem arz ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süresine göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Günlük internet kullanım süresi arttıkça siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeyinin azaldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Elmas (2016)'ın yürüttüğü çalışmaya göre internette geçirilen zaman arttıkça siber zorbalık farkındalık düzeyi düşmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda internette geçirilen zaman arttıkça siber zorbalık davranışının arttığı belirtilmiştir (Baykal, 2016; Erdur & Kavşut, 2007; Serin, 2012; Yalçın, 2019). Bu çalışmalar bu sonuç açısından araştırma ile paralellik göstermektedir. Bunun aksine internette daha fazla zaman harcayan kişilerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu (Sezer, Yılmaz & Karaoğlan, 2015) ve anlamlı farklılığın oluşmadığı (Dikmen & Çağlar, 2017; Gezgin & Çuhadar, 2012; İnam & Öztürk, 2018; Toprak, 2018; Yenilmez & Seferoğlu, 2013) çalışmalara da rastlanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, internette uzun süre zaman geçiren kişi, bu ortamda çok fazla etkileşimde bulunduğu için olumsuz durumlara maruz kalmış olabilir. Bunun aksine internette çok zaman geçirdiği ve gelecek tehlikeleri önceden tecrübe ettiği için siber zorbalığa maruz kalma ihtimali azalır farkındalık düzeyi artmış da olabilir.

Öğretmen adaylarının sanal ortamda gerçek kimliği gizleme/gizlememe durumuna göre siber zorbalık farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu, öğretmen adaylarının sanal ortamda gerçek kimliği gizleme/gizlememe durumuna bakıldığında kimliğini gizleyenlerin siber zorbalık farkındalık düzeylerinin daha yüksek düzeyde çıkması ve anlamlı farklılık oluşturması beklenirken anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Aytaç (2020) ve Erbiçer (2017)'in çalışmalarından elde edilen bulgulara göre sanal ortamda kimliğini gizleyen kullanıcıların siber zorbalık yapma eğiliminin yüksek olduğu belirtilmiştir. Ateş ve Güler (2016)'in çalışmasında öğrencilerin sosyal ortamda gerçekleştiremediği davranışları kimliği gizli olduğu için bu davranışları sanal ortamda rahatlıkla gerçekleştirdiği ve teknolojinin olumlu yönlerinin kullanılmasını engellediği belirtilmiştir. Başka bir çalışmada da kişilerin sahte kimlik bilgileri ile kayıt olduğu ve birbirleri ile etkileşime girip tanışıp sohbet ettiği ve siber zorbalık yapma eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Ünver & Koç, 2017).

Öğretmen adaylarının anne ve baba çalışma durumuna göre siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğu, siber zorbalık farkındalık düzeylerinin anne ve baba çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bölümde anne ve babanın çalışma durumu, sosyoekonomik durum ve aileyle geçirilen zaman boyutlarında değerlendirilmiştir. Sosyoekonomik durumun siber zorbalığın bir yordayıcısı olmadığını belirten çalışmaların (Çelik, 2015; Erbiçer, 2017, Erdur & Kavşut, 2007; Olutürk, 2019; Tetik, 2019) bu çalışmanın sonuçlarına paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlarla birlikte sosyoekonomik durum iyileştikçe siber zorbalığın arttığı (Aygün, 2016; Baykal, 2016; Manap, 2012) ve sosyoekonomik durum iyileştikçe siber zorbalığın azaldığı (Yenilmez & Seferoğlu, 2013) çalışmalar da mevcuttur. Sosyoekonomik durum arttıkça siber zorbalığın artması veya azalmasının teknolojiye erişebilirlik ile açıklanabileceği belirtilmiştir (Özer, 2016; Olutürk, 2019). Ayrıca sosyoekonomik durumun siber zorbalığın bir yordayıcısı olmadığını belirten bir çalışmada bunun nedeninin teknolojik araçlara erişimin kolaylaşması ve her gelir seviyesinden

insanların bu teknolojiye rahat bir şekilde ulaşabilmesi ile açıklanmıştır (Erdur & Kavşut, 2007). Özer (2016)'ın çalışmasında anne ve babanın çalışıyor olmasının çocuklarıyla daha az vakit geçirmelerine neden olabileceği belirtilmiştir. Bu durumun çocuk üzerindeki denetimin azalmasına neden olacağı ve bu nedenle ailesiyle daha az vakit geçiren çocuğun online ortamda daha fazla zaman geçirmesine ve siber zorbalık olaylarına daha fazla maruz kalmasına neden olabileceği belirtilmiştir.

Öneriler;

- Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik siber zorbalık farkındalık düzeylerini ölçen çalışma sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu konuda çalışmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Siber zorbalık farkındalık durumları ile ilgili yapılacak çalışmaların nitel verilerle desteklenmesi faydalı olacaktır.
- Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda örnekleminin daha büyük tutulması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttıracaktır.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının birlikte katılım gösterdiği bir çalışma yapıp karşılaştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, İzmir ili Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, "Üniversite Öğrencilerinin Siber Zorbalıkla İlgili Farkındalık Düzeylerinin ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi Örneği" adlı tezin siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeyleri boyutunu ele alan bölümünden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın ilk yazarı tez sorumluluğu kapsamında araştırma sürecini yürütmüş olup, araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın tüm sürecinde düzeltme, danışma ve yönlendirme desteği vermiştir. Ayrıca araştırmanın ikinci yazarı makale yazımının tüm süreçlerinde ortaklık etmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yapılan "Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi Örneği" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.11.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 85316909-399.99-E.96120

KAYNAKÇA

- Aktepe, E. (2013). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet. *Yeni Symposium*, 51(1), 31-36.
- Akyüz, C. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde siber zorbalık/siber mağduriyet davranışları ve internet saldırganlığı düzeyleri-Zonguldak örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Altundağ, Y. (2016). Lise öğrencilerinde sanal zorbalık ve problemlili internet kullanımı ilişkisi. *Online Journal Of Technology Addiction ve Cyberbullying*, 3(1), 27-43.
- Altundağ, Y. (2018). *Lise rehber öğretmenlerine yönelik tüm okul yaklaşımına dayalı sanal zorba farkındalığı ve sanal zorbalıkla başa çıkma stratejilerini kazandırma programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Alyakut, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık hakkında görüşleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 349-363.
- Arıcak, T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Ateş, B., & Güler, M. (2016). Ergenlerde siber zorbalığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 391-408.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2011). Exploring the Teachers' Cyberbullying Perception in terms of Various Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2). 619-640
- Aydın, F., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2017, 27-29 Nisan). *Lise öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalığı ve sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeylerinin incelenmesi*. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi
- Aygün, F. (2016). *Lise öğrencileri arasında siber zorbalık Adıyaman örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Aytaç, Ö. (2020). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve internet bağımlılığı düzeyinin, ebeveynlerle iletişim ve akranlarla ilişkiler açısından incelenmesi: İzmir örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Baykal, F. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin ailedeki koruyucu etmenlerle ilişkisi: Afyonkarahisar ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Bayram, N., & Sayılı, M. (2013). Üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 107-116.
- Belsey, B. (2020). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. <http://www.billbelsey.com/?cat=13>
- Bulut, E. (2018). *Öğrenci, öğretmen ve velilerin gözünden ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çelik, A. A. (2015). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi.
- Dikmen, M. (2015). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik alguları ile siber zorbalık duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Dikmen, M. & Çağlar, A. (2017). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa yönelik duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (The Journal of International Social Sciences)*, 27(2), 101-111
- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1291-1325.
- Dilmaç, B., & Aydoğan, D. (2010). Parental attitudes as a predictor of cyberbullying among primary school children. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 67, 167-171.

- Elmas, B. (2016). *Öğretmen adaylarının siber zorbalık ve siber mağduriyet algı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Erbıçer, E. S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin sosyal uyuma ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erden, İ.O. (2015). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Erdur, B. Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27), 31-42.
- Gelmez, Ö. S. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(Özel Sayı), 75-95.
- Gezgin, D. M., & Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-104.
- Göldağ, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet durumları. *Journal of International Social Research*, 10(54), 719-730.
- Gürsakal N., (2012), *Betimsel İstatistik Minitab-SPSS Uygulamalı*. Dora, Bursa.
- Horzum, M. B., & Ayas, T. (2013). Rehber öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 195-205.
- İnam, N. & Öztürk, G. (2018). Öğretmen adaylarının sanal zorbalık algıları. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 24-38.
- İnselöz, N. T., & Uçanok, Z. (2013). Ergenlerde sanal zorbalık: nedenler, duygular ve baş etme yollarının niteliksel analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(32), 20-49
- Karaca, F. (2017). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri ile akıllı telefon kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 581-597. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.334953>
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kavuk, M. (2016). *Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kepenekci, Y. K., & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle schools tudents. *Journal of adolescent health*, 41(6), 22-30.
- Manap, A., (2012), *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ve siber zorbalık: Samsun İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Mutlu, E. (2017). *Öğretmen adaylarının siber zorba davranışlara yönelik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2018). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının cinsiyet rolleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1174-1187.
- Olutürk, N. Ş. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde sanal zorbalık ve mağduriyetin internet aile stili ve diğer değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12(4), 495-510.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: SPSS-MINITAB*. Kaan Kitabevi.
- Özer, G. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin siber zorbalıkla baş etme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasında zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

- Özmen, Ş. Y. (2018). Dijital şiddet, siber zorbalık ve yeni medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 11(61). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2989>
- Sarı, F.G., & Seferoğlu, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumları ile sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarının incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction Cyberbullying*, 6, 54-77.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık / siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Sezer, B., Yılmaz, R., & Yılmaz, F.G.K. (2015), "Cyberbullying and teachers' awareness", *Internet Research*, 25(4), 674-687. <https://doi.org/10.1108/IntR-01-2014-0023>
- Tanrıkulu, T., Kınay, H., & Arıca, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 38-47.
- Temel, Y. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde siber zorbalık davranışları / mağduriyetleri ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin farkındalıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Tetik, S. (2019), *Edirne merkezinde lise öğrencilerinde siber zorbalık ve ilgili faktörlerin değerlendirilmesi* (Uzmanlık Tezi). Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim dalı.
- Toprak, Y. (2018). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin siber zorbalık algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu, (2020). Güncel Türkçe Sözlük, "Farkındalık", "Zorbalık". www.tdk.gov.tr
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ünver, H. (2016). *Siber zorbalık ile problemleri İnternet kullanımı ve riskli İnternet davranışı arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ünver, H., & Koç, Z., (2017). Siber zorbalık ile problemleri internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 117-140.
- World Internet Users and 2020 Population Stats, (2020). <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Yalçın, S. (2019). *Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Baş çıkma stratejileri ile okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yenilmez, Y., & Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal zorbalık ve öğretmenlerin farkındalık durumlarına bir bakış. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 38(169). 420-432

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Bullying has been defined as "systematically and deliberately harming, hurting, and disturbing someone else" (Olweus, 1997, p.497). In research and the literature, depending on the way bullying behaviors are performed, they have been categorized as physical bullying (hitting, etc.) or verbal bullying (nicknames, insults, etc.) (Kartal & Bilgin, 2007; Olweus, 1997), emotional bullying (damaging things) and sexual bullying (sexuality) (Kepenekci & Çınkır, 2006).

It is seen that bullying incidents, which are mostly seen among peers in schools, have been replaced by cyberbullying with the rapid development of technology in parallel with information and communication technologies. Bill Belsey (2020), who made the first studies in the field of cyberbullying, defined the concept of cyberbullying as "hostile behaviors that repeat intentionally to harm someone else by using communication technologies" on his web address billbelsey.com.

As of September 30, 2020, according to the data on www.internetworldstats.com/stats.htm, almost 65 percent of the world population, which is 4.929.926.187 (about 5 billion), have internet access. As for our country, according to Turkish Statistical Institute 2020 data, the rate of internet usage between the ages of 16-79 has been announced as 79%. As it can be from the picture, the internet is widely used, especially among the young generation. As the duration of daily internet usage and internet usage increases according to years, it is seen that problematic internet use, which is defined as using the internet for misuse, also increases. This causes an increase in cyber bullying incidents (Türkoğlu, 2013; Ünver, 2016).

Cyberbullying incidents are observed among students and teachers (Dilmaç, 2009) at primary education (Özer, 2016), high school (Göldağ, 2017) and university (Alyakut, 2017; İnam & Öztürk, 2018) levels. These bullying behaviors affect people of almost all ages, genders and all level of education. In addition, this situation causes psychological problems such as negative self-perception, being depressed and anxious, and exhibiting hostile attitudes (Özkal, 2011).

According to Altundağ (2018, p.59), cyberbullying awareness is defined as "the person being knowledgeable and alert to risks and dangers in the virtual environment". In the studies conducted with students, it was observed that students did not have sufficient knowledge about cyberbullying (Kavuk, 2016; Özmen, 2018) and they saw cyberbullying as a joke and entertainment tool (Özmen, 2018; İnelöz & Uçanok, 2013). In most of the studies, it was determined that teachers and pre-service teachers' awareness of cyberbullying is mostly high (Dikmen, 2015; Dikmen & Çağlar, 2017; Gezgin & Çuhadar, 2012; Odacı & Çelik, 2018, Toprak, 2018), while in some studies it was found to be moderate (Sezer, Yılmaz & Karaoğlan, 2015).

It is seen that the role of the teacher is very important in increasing the cyberbullying awareness of the students. The increase in cyberbullying incidents with technological developments has increased the importance of this problem, and the number of academic studies has increased with it. For this reason, in terms of raising healthy generations it is very important to carry out the necessary studies on bullying and cyberbullying and to take the necessary precautions depending on the results obtained.

In this study, the levels and status of cyberbullying awareness of university students is discussed in the context of the results related to the following research problems.

1. What are the cyberbullying awareness levels of pre-service teachers?
2. Do pre-service teachers' cyberbullying awareness levels differ significantly according to the type of the university exam score, the department, gender, hearing cyberbullying before, having education about cyberbullying, daily internet usage, hiding real identity in virtual environment, mothers and fathers working status?

Method

This study is a quantitative study in which the causal comparative research design was used to determine whether the cyberbullying awareness levels of pre-service teachers differ according to independent variables. The study group of the research consisted of 471 pre-service teachers, 324 of whom are female and 147 are male, studying in different departments at Dokuz Eylül University, Buca Education Faculty in Izmir province. The "Virtual Bullying Awareness Scale for Teachers" developed by Ayas and Horzum (2011) was used to determine pre-service teachers' cyberbullying awareness levels. In addition to the scale, the demographic information of the pre-service teachers was collected with the "Personal Information" form. The quantitative data were analyzed by arithmetic mean, standard deviation, and analysis of t-test and ANOVA to find the group differences. SPSS 25.0 packed program was applied to analyze data at 0.05 significance level.

Results, Discussion and Conclusion

According to the findings obtained from the study, it was found that the cyberbullying awareness level of the pre-service teachers was moderate for some independent variables such as the type of the university exam score, taking education about cyberbullying, duration of daily internet use, real identity in virtual environment, mother and father employment status. It was found that there was no significant difference in terms of any variable.

On the other hand, cyberbullying awareness levels of students differed significantly according to three independent variables. When the results were examined in terms of the pre-service students' departments, it was seen that the Biology, Physics, Chemistry, Turkish Language and Literature, Guidance and Psychological Counseling departments had a high level of cyberbullying awareness and the other departments had a medium level of awareness of cyberbullying. It was observed that there was no significant difference within the group in terms of four major areas (numerical, equal weight, foreign language and special ability), however for verbal area, it was seen that the groups differ significantly. In terms of gender, it was seen that female have higher cyberbullying awareness compared to male and there was a statistically significant difference among groups. Similarly, it was observed that pre-service teachers who had heard of the concept of cyberbullying before had a higher awareness and differed significantly than those who not.

As a conclusion, the results of the study gained from many parameters (the department, gender, hearing cyberbullying before, having education about cyberbullying, daily internet usage, hiding real identity in virtual environment, mothers and fathers working status) of pre-service students are supported by literature, and it is seen that the pre-service teachers who participated in the study had a moderate awareness of cyberbullying.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 315-332



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 315-332

Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap Tarihi ve
Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soru tipleri

Question types in the T.R. history of revolution and
Kemalism textbooks in terms of historical
understanding

Esra Kaptan-İzmir,  <https://orcid.org/0000-0002-9106-0994>
Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kaptannesra@gmail.com

Ersin Topçu,  <https://orcid.org/0000-0003-0627-2384>
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ertopcu@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
11 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi
23 Eylül 2021

Kabul Tarihi
23 Eylül 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kaptan-İzmir, E., & Topçu, E. (2021). Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soru tipleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 315-332. <http://doi.org/10.33400/kuje.913349>

ÖZ

Geçmişteki bir konu üzerine öğrencilerin birer tarihçi gibi problem çözme süreci olarak tanımlayabileceğimiz tarihsel anlamının öğrencilerde gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak için, ders kitabındaki ilgili konu ve dönem üzerine uygun soru sorma, hem kanıtın orijinalliğinin tespiti hem de analizinde kilit rol oynamaktadır. Bu çalışma ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan sorular ile öğrencilerde nasıl bir tarihsel anlama geliştirilebileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla söz konusu kitapta yer alan sorular, Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından, soru tiplerinin yansıttığı tarihsel anlamayı göstermek amacıyla hazırlanan şemaya göre incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Öncelikle ders kitabında yer alan sorular tiplerine göre kategorilere ayrılmış, ardından soru tiplerinin yansıttığı tarihsel anlama belirlenmiştir. Buna göre, ders kitabında yer alan toplam 435 sorudan 320'sinin bilgi arayan, 99'unun açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 1'inin empati, 7'sinin hayalî düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden ve 8'inin de tarihsel araştırma veya sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipinde olduğu tespit edilmiştir. Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından geliştirilen kategoriye göre ders kitabında, her beş soru tipinin de bulunduğu ancak bunların dengeli bir dağılımının olmadığı görülmektedir. Ders kitabında yer alan soru tiplerinin öğrencilerde geliştirebileceği tarihsel anlama; tarihsel bilgi verme, var olan bilgileri netleştirme, yanlış anlamaları düzeltme iken; diğer bakış açılarının farkında olma, yorumlama, kalıpların dışında düşünebilme, kanıtları analiz ve sentez edebilme gibi üst düzey tarihsel anlama becerilerini kazandıracak nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: tarihsel anlama, soru tipleri, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı

ABSTRACT

In order to facilitate the realization of the historical understanding, which can be defined as the problem-solving process of students like a historian, on a subject in the past, asking appropriate questions on the relevant topic and period in the textbook plays a key role in both determining and analyzing the originality of the evidence. This study aims to reveal what type of historical understanding can be developed by students with the questions in the "History of the Turkish Revolution and Kemalism" textbook. For this purpose, the questions in the textbook were analyzed according to the scheme prepared by Goudvis and Buhrow (2011) to show the historical understanding reflected by the question types. In the study, document analysis was used within the scope of the qualitative research approach. The data obtained were analyzed with the descriptive analysis technique. First of all, the questions in the textbook were categorized according to their types, and then the historical meaning reflected by the question types was determined. Accordingly, it was determined that out of 435 questions in the textbook, 320 of them are information-seeking questions, 99 of them are explanation-seeking (Why? How?), 1 of them are questions of empathy, 7 of them are questions that encourage imaginative thinking and supposition and 8 of them are questions that prompt historical investigation or challenge information. According to the categorization of Goudvis and Buhrow (2011), it is seen that there are all five question types in the textbook, but their distribution is not balanced. It is understood that the question types in the textbook are capable of developing historical understanding such as providing historical information, clarifying existing information and correcting misunderstandings, however, the question types are not capable of providing high-level historical comprehension skills such as being aware of other perspectives, interpreting, thinking outside the patterns, analyzing and synthesizing evidence.

Keywords: historical understanding, question types, History of the Turkish Revolution and Kemalism textbook

GİRİŞ

Soru sorma, eğitimde kullanılan en eski ve yaygın tekniklerden biridir. Bu tekniği eğitime kazandırdığı kabul edilen Sokrat'ın Anamnesis (Anımsama) Kuramı'na göre ölümsüz olan ve bu nedenle birçok defa doğan ruh, bu süreçte hem burada hem diğer yaşamda her şeyi görüp öğrenmiştir. İşte öğrenme denilen şey de aslında doğmadan önce elde edilen yani zaten kendisinde var olan, ruhun daha önce görüp öğrendiklerini insanın hatırlamasından ibarettir (Platon, 2013, s. 51, 60). Bu anlayışa göre bilmek, öğrendiklerimizi korumak; unutmak da öğrendiklerimizi yitirmekten başka bir şey olmadığından bilgiye ulaşmanın tek yolu doğru soruyu sormaktan geçer (Platon, 2015, s. 69, 70). Sokratik Yöntem olarak da adlandırılan bilgiye ulaşma sürecinde yönlendirici soru sorma tekniği, günümüz eğitim sistemlerinde en çok kullanılan tekniklerden birisidir. Yapılan birçok çalışmada eğitimde soru sormanın çok yaygın olmakla birlikte eleştirel düşünme becerileri ve akademik söylem geliştirme gibi bireysel ve genel eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde de ciddi katkısının olduğu ifade edilmektedir (Açıkgöz-Ün, 2003; Taşpınar, 2005; Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008; Çakmak, 2009; Zhang & Patrick, 2012; Tofade, Elsner & Haines, 2013; Minigan, Westbrook, Rothstein & Santana, 2017; Reed & Jackson, 2017; Gong & Yanchar, 2019). Eğitimin her kademesinde ve her alanında kullanılan bu teknik, öğrencilerin geçmişe ait bilgileri ezberlemek yerine onları anlamasının beklendiği tarih eğitiminin hedeflerine ulaşması amacıyla da çok sık başvurulmaktadır (Dilek, 2007; Şimşek, 2008; Demircioğlu, 2009; Yeşil, 2010; Er-Tuna & Gültekin, 2013).

Bu hedeflerden birisi de tarihi daha anlamlı ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirerek ondan verimli bir şekilde faydalanmayı mümkün kılan ve süreç odaklı olan tarihsel anlamının öğrencide gerçekleşmesidir. Tarihsel anlama, yazarın genel bilgisi ve zekâsının elverdiği ölçüde kanıt dayalı bir şekilde gerçek hikâyeye ulaşabilme kapasitesinin kullanılmasıdır (Gallie, 1963). Bu süreçte tarihsel kanıt ve bu kanıtların öğrenciler tarafından uygun strateji, yöntem ve tekniklerle, sistematik bir şekilde incelenip yorumlanması üzerinde durulmaktadır. Kısaca, tarihsel anlama bir problem çözme sürecidir diyebiliriz. Bu süreçte, hem kanıtın orijinallliğini sorgularken hem de analizini yaparken uygun soru sorma kilit rol oynamaktadır. Dilek'in de (2007: 72) dediği gibi, geçmişin izleri uygun sorular yöneltildiği takdirde anlam kazanır. Zira uygun soru sorma, dersi konunun gideceği yönü ve gireceği derinliği belirleme konusunda öğrencinin öğretmeni adeta yönlendirdiği daha doğrusu dersin dümenine geçtiği bir yapıya dönüştürür. Geçmişe ait olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkileri anlayarak konunun derinlemesine öğrenilmesi ile gerçekleşen tarihsel anlama, öğrencilerin sadece önlerine sunulan kitaplardaki bilgi metinleri ile değil tarihsel kanıtlarla tarihçi gibi kuracağı sistematik bir diyalogla mümkündür (Husbands, 1996; Dilek, 2007; Demircioğlu, 2009). Bu süreçte birinci ve ikinci elden kanıtlarla çalışan öğrenciler, tarihsel muhakeme ve bağlam oluşturmak için önemli bir araç olan sorgulama tekniğiyle tarihte tek doğru olmadığını fark ederek tarihsel anlamayı gerçekleştirme sürecine gireceklerdir (Drie & Boxtel, 2008).

Tarih eğitiminde geçmişten günümüze ezberleme, öğrenme ya da anlama gibi aslında birbirinden oldukça farklı anlamlar ihtiva eden süreçler söz konusudur. Geleneksel eğitim anlayışında, her daim önemli ve etkili bir yöntem olarak değerlendirilen ezberin, düz anlatımı tamamlayıcı niteliğiyle tarih eğitiminde de özellikle 1990'lara kadar sıklıkla başvuru hatta başat teknik olduğu bilinmektedir (Ramsey, Gabbard, Clawson, Lee & Henson, 1990; Paykoç, 1991; Açıkgöz, 1998; Tekeli, 1998). Fakat davranışçı eğitim anlayışı yerine oluşturmaçılığın önem kazanmaya başladığı 1990'lardan itibaren bu anlayış değişmeye başlamış ve tamamen terk edilmese de gittikçe daha az başvuru bir hale gelmiştir (Altıkulaç, 2008; Topçu, 2010). Anlamadan ziyade ezberlemenin önem kazandığı geleneksel tarih öğretimine karşı geliştirilen bu yeni anlayışa göre, öğrencilerde tarihsel anlamının gerçekleştirilmesi için soru temelli keşfetme, problem çözme ve deneyim gibi teknikler işe koşulmalıdır (Dilek, 2007, s. 71). Demircioğlu (2009) bu amaçla problem çözme, beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, örnek olay, gezi gözlem gibi yöntemleri işe koymak için öğrencileri aktif ve üretken kılacak olan araştırma-inceleme ve buluş yoluyla öğrenmeye dayalı öğretim stratejilerinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. İlk çağlardan günümüze kadar eğitimde kullanılan soru sorma tekniği, burada

amaç itibariyle önceki dönemlerden ayrılmaktadır. Zira geleneksel anlayışta soru sormadaki amaç önemli tarihlerin, olayların ya da kişi isimlerinin ezberlenmesine hizmet eden hatırlamaya dayalı ve kapalı uçlu iken; bu yeni anlayışta, geçmiş olayları analiz etme, çıkarımda bulunma gibi tarihsel anlamayı gerçekleştirme amaçlı üst düzey düşünme becerileri gerektiren niteliktedir. Kısacası her daim ve durumda eğitimde var olan/olacak olan soru sorma, amaca uygun bir biçimde olduğunda eğitimin hedeflerine ulaşması adına vazgeçilmez bir nitelik kazanmaktadır. Nitelikli, amaca hizmet eden soru tipleri, eğitim sürecinde en önemli ölçme-değerlendirme unsurlarından olduğundan, bu konu ile ilgili yapılmış birçok çalışma söz konusudur. Araştırmanın amacı kapsamında ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların, ders kitaplarında/yazılı sınavlarda ve ülke genelinde yapılan merkezî sınavlarda sorulan soruların incelendiği çalışmalar ile öğretim programlarının kazanımlarının incelendiği çalışmalar olarak üç türde toplandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıdadır.

Ders kitaplarında/yazılı sınavlarda sorulan soruların incelendiği çalışmalar: Şimşek, 2008; Kılıç, 2010; Çalışkan, 2011; Kavruk & Çeçen, 2013; Eroğlu & Sarar-Kuzu, 2014; Çintaş-Yıldız, 2015; Candeğer, 2016; Güleriyüz, 2016; Arseven, Şimşek & Güden, 2016; Şanlı & Pınar, 2017.

Ülke genelinde yapılan merkezî sınav sorularının incelendiği çalışmalar: Erman, 2008; Çevik, 2010; Baş & Beyhan, 2012; Gökler, Aypay & Arı, 2012; Sönmez, Koç & Çifçi, 2013; Dalak, 2015; Topçu, 2017; İkinci & Bal, 2019; Yamak, Ayvaci & Duru, 2018; Gökdeniz & Demirci, 2020.

Öğretim programlarının kazanımlarının incelendiği çalışmalar; Gezer, Şahin, Öner-Sünkür & Meral, 2014; Özdemir, Altıok & Baki, 2015; Demir, 2015; Karadeniz, Eker & Burunsuz, 2015; Göçer & Kurt, 2016; Çerçi, 2018; Çelik, Kul & Çalık, 2018; Aslan & Atik, 2018; Büyükalın-Filiz & Yıldırım, 2019; Aktan, 2020.

Türlere göre değişmeksizin yukarıda adı geçen çalışmalardan elde edilen sonuçların, öğretim programı kazanımlarının ve sınavlarda sorulan soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamaklarda (daha çok hatırlama olmak kaydıyla uygulama ve anlama) yoğunlaştığı, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey basamaklarda ise son derece yetersiz olduğu görülmektedir.

Bunlar içerisinde bu çalışmada olduğu gibi doğrudan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki soruların incelendiği iki çalışma dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki; Şimşek'in (2008), liselerde okutulan Tarih 1-2, Genel Türk Tarihi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soruları Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmada, kitaplarda yer alan toplam 1265 sorunun 757'sinin tamamen bilgi düzeyinde olduğu, 351 sorunun ise yanıtıcı kavrama (hatırlama), 160 kavrama, 27 uygulama ve 1 sentez düzeyinde soru yer aldığı ve genel olarak tarih ders kitaplarında hatırlama gerektiren alt düzey soruların toplamının 1108 (%88) olduğu tespit edilmiştir. Diğer ise Candeğer'in (2016) T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği çalışmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre, soruların çoğunluğunun hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme soruları ile karşılanmadığı görülmüştür. Tüm bu çalışmalar, ders kitaplarında ya da sınavlarda sorulan soruların çağın eğitim gereksinimlerini karşılayacak biçimde olmadıklarını net olarak göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun incelemesini Bloom Taksonomisi'ne göre yaptığı görülmektedir. Bu çalışmanın ise ders kitabında yer alan soruları, yazarların tespit ettiği kadarıyla daha önce literatürde rastlanmayan Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından, soru tiplerinin yansıttığı tarihsel anlama şemasına göre incelemeyi amaçlaması bakımından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Davranışçılık yerine yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanan yeni öğretim programlarıyla birlikte, soru sorma yöntemi, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi birebir cevap verilmesinden öte farklı yorumlarda bulunma, tartışma, sonuç çıkarma, çıkarımda bulunma gibi farklı düşünme biçimlerine bürünmüştür (Kan, 2006, s.537). MEB'e (2005) göre, açık uçlu olarak nitelendirilen

uzun cevaplı soruların bu türünün, yeni programların özüne oldukça uygun olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılan bu tür sorularda öğrenci, cevabın niteliği, içeriği ve uzunluğu açısından serbest bırakılır (MEB, 2005, s. 113). Bu tür soruların puanlanma zorluğu, zaman alıcılığı ve öznel oluşu gibi olumsuzlukları olsa da öğrencilerin düşüncelerini organize ettiğini, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına yardımcı olduğunu ve onları üst düzey düşünme etkinliklerinde bulunmaya teşvik ettiğini söylemek mümkündür. (Tekin, 2003, s. 111).

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin: "...tarihe özgü beceri ve yeterlikleri de kazanarak geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantılar kurmaya dayalı bir tarih bilinci..." ve tarihsel düşünme becerileri geliştirilerek tarihsel anlamalarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple konuların işlenişinde birinci el kaynakların (arşiv belgeleri, somut tarihî miras öğeleri vb.) kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018, s. 8). Ders kitapları ülkemizde genelde temel materyal olarak kullanıldığından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının bu amaçlara hizmet ederek tarihsel anlamayı gerçekleştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma ile söz konusu ders kitabında yer alan soruların, soru tiplerine göre kategorilendirilerek tarihsel anlama hakkında nasıl bilgi verdiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Böylece ders kitabında yer alan soruların öğretim programı ile hedeflenen tarihsel anlamaya ulaşma konusunda yeterince hizmet edip etmediği ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu sebeple aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır:

- 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı'nda yer alan sorular, soru tiplerine göre hangi kategoridedir?
- 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı'nda yer alan sorular, tarihsel anlama hakkında nasıl bilgi vermektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada amaca uygun olarak nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analiz edilmesini kapsayan mevcut belgeler ya da kayıtların, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir. Bu yöntem, çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşılmasını ve bu verilerden bulguların tespit edilip bir araya getirilerek genellemelere ve yorumlara ulaşılmasını sağlar (Creswell, 2007; Çepni, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri Toplama

Bu çalışmada doküman olarak 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı (MEB, 2019) incelenmiştir. Ders kitabında yer alan konu başı-sonu-ortası soruları, kazanımla ilgili etkinlik soruları, ölçme-değerlendirme soruları listelenmiş ve ardından soru formatında olmayan ancak ders kitabında soru olarak nitelendirilen kısımlar listeden çıkarılarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada araştırma neticesinde elde edilen verilerin araştırmanın problemlerine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesine ya da farklı boyutlarda dikkate alınarak ortaya konulmasına imkân veren betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler analiz edilirken Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından geliştirilen aşağıdaki şemadan faydalanılmıştır.

Veri analizi yapılırken listelenen sorular ünite bazlı ayrılarak tiplerine göre gruplandırılmış ve ardından bu soru tiplerine karşılık gelen tarihsel anlama kategorisi belirlenmiştir. Bu aşamada çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcı tarafından dört hafta arayla iki kez kodlanarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ders kitabındaki soruların incelenmesiyle oluşturulan kategorilendirme, iki tarih eğitimi uzmanına kontrol ettirilerek çalışmanın kendi içerisinde tutarlılığı tespit edilmiştir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Fikir ayrılığı yaşanmaması,

analiz sonucunda her araştırmacının aynı sonuçlara ulaşabileceğine işaret ederek çalışmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 1

Soru Tipleri ve Yansıttıkları Tarihsel Anlama (Goudvis & Buhrow, 2011, s. 56)

Soru tipi	Örnek Sorular	Bu tür sorular tarihsel anlama hakkında nasıl bilgi veriyor?
Bilgi arayan sorular	Tabitha batıya yolculuğunda Kızilderililerle tanışmış mı? Amerikan Kızilderilileriyle karşılaştığında ne oldu?	Bilgilerdeki boşlukları doldurun. Bilgileri netleştirin. Yanlış anlamalara değinin.
Açıklama arayan sorular (Neden? Nasıl?)	Neden bu kadar yaşlı biri batıya gitsin? O ve ailesi bu zorluklardan nasıl kurtuldu?	Büyük fikirlere ve konulara odaklanmak için bilgiyi kullanın. Kalıcı ve temel soruları ele alın.
Empati soruları	Bir nehirden tüm eşyalarımı kaybetmeyi hayal bile edemiyorum. Bundan sonra nasıl yiyecek ve barınak buldular? Nasıl devam ettiler?	Diğer bakış açıları ve görüşler hakkında farkındalık oluşturun (Build awareness of other perspectives and viewpoints) İlgi ve katılımı teşvik etmek
Hayali düşünmeyi- varsayımı teşvik eden sorular	Durum farklı olsa nasıl olabilirdi? (How might things have turned out differently if...?) Ya Tabitha onlara bir kestirme yolu vaat eden "rehberi" takip etmeseydi?	Yorumlamayı ve kalıpların dışında düşünmeyi teşvik edin
Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren sorular	Hikayesi o kadar şaşırtıcıydı ki doğruyu söyleyip söylemediğini merak ettim. Bunun gerçekten olup olmadığını nasıl anlarız? Başka hangi kaynaklar bize daha fazla bilgi verebilir?	Kanıtlara dayanarak kaynakları analiz edin ve yorumlayın. Metin kanıtı temelinde sonuçları değerlendirin. Kaynaklar arasında bilgi sentezleyin ve kanıtları doğrulayın.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında yer alan 435 soru, tiplerine göre incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

1. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 2'ye göre 1. üniteye toplam 48 soru yer almaktadır. Bunlardan 36'sı bilgi arayan ve 12'si de açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 36 sorudan 14'ü konu ortası, 2'si konu sonu, 6'sı kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 14'ü de ölçme-

değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 7 adet konu ortası, 1 adet konu sonu, 2 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır.

Tablo 2*8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 1. Ünite Soru Tipleri*

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
1	Konu başı	-	1	-	-	-
	Konu ortası	14	7	-	-	-
	Konu sonu	2	1	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	6	2	-	-	-
	Ölçme-Değerlendirme	14	1	-	-	-
Toplam	48	36	12	-	-	-

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Ham madde ve pazar nedir? Açıklayınız.

Açıklama arayan: Doğup büyüdüğümüz yer, yaşamımızı nasıl etkiler? Açıklayınız.

2. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi**Tablo 3***8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 2. Ünite Soru Tipleri*

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
2	Konu başı	2	1	-	-	-
	Konu ortası	28	18	-	-	-
	Konu sonu	4	-	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	14	3	-	1	-
	Ölçme-Değerlendirme	20	-	-	-	-
Toplam	91	68	22	-	1	-

Tablo 3'e göre 2. üniteye toplam 91 soru yer almaktadır. Bunlardan 68'i bilgi arayan, 22'si açıklama arayan (Neden? Nasıl?) ve 1'i de hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 68 sorudan 2'si konu başı, 28'i konu ortası, 4'ü konu sonu, 14'ü kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 20'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 18 adet konu ortası ve 3 adet de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipinde olan 1 adet soru ise kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: I. Dünya Savaşı sırasında taraf değiştiren devlet hangisidir? Söyleyiniz.

Açıklama arayan: "Dünya Savaşı" kavramından ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda tarafsız kalması mümkün olabilir miydi? Tartışınız.

3. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 4

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 3. Ünite Soru Tipleri

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi- varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
3	Konu başı	4	1	-	-	-
	Konu ortası	16	6	-	-	-
	Konu sonu	3	-	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	14	3	-	-	-
	Ölçme-Değerlendirme	24	2	1	1	-
Toplam	75	61	12	1	1	-

Tablo 4'e göre 3. üniteye toplam 75 soru yer almaktadır. Bunlardan 61'i bilgi arayan, 12'si açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 1'i empati ve 1'i de hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 61 sorudan 4'ü konu başı, 16'sı konu ortası, 3'ü konu sonu, 14'ü kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 24'ü de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 6 adet konu ortası, 3 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 2 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve empati tiplerinde olan 1'er adet soru ise ölçme-değerlendirme sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Türk halkı, Doğu ve Güney cephelerinde hangi devletlerle mücadele etmiştir? Söyleyiniz.

Açıklama: Bu soruda kişiden, sahip olduğu bilgilerden hareket ederek yeni bir bilgi, çıkarım, yorum ya da görüş istenmemekte, doğrudan yazılı/hazır bir bilgi ezbere dayalı olarak yorumsuz bir şekilde aynen geri istenmektedir. Bu nedenle yukarıdaki soru, "bilgi arayan" soru tipine bir örnektir.

Açıklama arayan: Mecliste yasama görevini yerine getirmek için seçilen milletvekilleri neden belirli bir süre için seçilirler? Yorumlayınız.

Açıklama: Bu soruda kişiden, herhangi bir yerde/kitapta doğrudan tek bir doğru cevabı olmayan ve kişinin kendi tecrübelerinden, şahitliklerinden yahut okuyup izlediklerinden hareket ederek bir cevap vermesi beklenmektedir. Cevabı ancak sahip olunan tüm bilgi türlerinden hareketle verilebilecek yukarıdaki bu soru, "açıklama arayan" soru tipine bir örnektir.

Empati: Görseldeki insanların yerinde olsaydınız o anki duygularınızla geleceğe nasıl seslenirdiniz veya gelecek nesillere nasıl bir öğüt verirdiniz? Yazınız.

Açıklama: Bu soru, çok açık bir şekilde kişinin, kendini duygu ve düşüncede bir başkasının yerine koyarak cevap vermesini istediğinden, "empati" soru tipine bir örnektir.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Tümen komutanının sorusunu kadınlar nasıl cevaplamış olabilir? Yazınız.

Açıklama: Bu soruda kişiden, gerçekte ne olduğunun bilinmediği bir durumla ilgili eksik/bilinmeyen kısmı kendi zihninden tamamlaması istenmektedir. Cevabı, söz konusu

durumun zihinde canlandırılmasıyla tamamen kişinin tasavvuruna bırakılan bu soru, “hayâli düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden” soru tipine bir örnektir.

4. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 5

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 4. Ünite Soru Tipleri

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
4	Konu başı	8	1	-	1	-
	Konu ortası	22	10	-	1	-
	Konu sonu	3	3	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	17	7	-	2	-
	Ölçme-Değerlendirme	22	-	-	-	1
Toplam	98	72	21	-	4	1

Tablo 5'e göre 4. üniteye toplam 98 soru yer almaktadır. Bunlardan 72'i bilgi arayan, 21'i açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 4'ü hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve 1'i de tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 72 sorudan 8'i konu başı, 22'si konu ortası, 3'ü konu sonu, 17'si kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 22'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 10 adet konu ortası, 3 adet konu sonu, 7 adet de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipinde 1 adet konu başı, 1 adet konu ortası ve 2 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu bulunmaktadır. Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipindeki 1 soru ise ölçme-değerlendirme sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Devletçilik ilkesi çerçevesinde Cumhuriyet döneminde çeşitli alanlarda yapılan yatırımlara örnekler veriniz.

Açıklama arayan: Atatürk milliyetçiliğine göre dış politika anlayışı nasıldı? Açıklayınız.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Toplumsal ilişkileri düzenleyen kuralların olmaması veya uygulanmaması durumunda ortaya çıkabilecek sorunları tartışınız.

Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren: 1934 yılında Türk kadınına seçme ve seçilme hakkı verildiği halde, bu konunun 1924 Anayasası hazırlık çalışmalarında görüşülüp tartışılmasını yorumlayınız.

Açıklama: Bu soruyu kişinin, tarihsel bir durumu yine tarihsel bilgilere, gerçeklere kısacası o dönemin şartlarına dayandırarak cevaplandırması istenmektedir. Bu nedenle kişinin cevap verebilmesi için tarihsel araştırma ve sorgulama yapmasını şart koşan yukarıdaki soru, “tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren” soru tipine bir örnektir.

5. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 6'ya göre 5. üniteye toplam 36 soru yer almaktadır. Bunlardan 28'i bilgi arayan ve 8'i de açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipindedir. Bilgi arayan tipte olan 28 sorudan 2'si konu başı, 4'ü konu ortası, 5'i kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 17'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 6 adet konu ortası, 1 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır.

Tablo 6**8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 5. Ünite Soru Tipleri**

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
5	Konu başı	2	-	-	-	-
	Konu ortası	4	6	-	-	-
	Konu sonu	-	-	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	5	1	-	-	-
	Ölçme-Değerlendirme	17	1	-	-	-
Toplam	36	28	8	-	-	-

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Muhalefet nedir? Açıklayınız.

Açıklama arayan: Çok partili siyasi hayata geçilmesinin demokrasi açısından önemini açıklayınız?

6. Ünite Yer Alan Soruların Analizi**Tablo 7****8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 6. Ünite Soru Tipleri**

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
6	Konu başı	2	2	-	-	-üst düzey
	Konu ortası	8	7	-	1	1
	Konu sonu	-	-	-	-	1
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	5	-	-	-	1
	Ölçme-Değerlendirme	12	-	-	-	1
Toplam	41	27	9	-	1	4

Tablo 7'ye göre 6. üniteye toplam 41 soru yer almaktadır. Bunlardan 27'si bilgi arayan ve 9'u da açıklama arayan (Neden? Nasıl?) tipindedir. Bilgi arayan tipte olan 27 sorudan 2'si konu başı, 8'i konu ortası, 5'i kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 12'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) tipinde 2 adet konu başı ve 7 adet de konu ortası sorusu tespit edilmiştir. 1 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipinde 1 adet konu ortası ve tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipinde ise 1 adet konu ortası, 1 adet konu sonu, 1 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Atatürk'e göre Türk dış politikası hangi temeller üzerine kurulmuştur? Söyleyiniz.

Açıklama arayan: Kamuoyu oluşturmada en etkili araç size göre nedir? Açıklayınız.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Atatürk'ün Mersin gezisi sırasında orada bulunduğunuzu varsayalım. Bir pankart hazırlamış olsaydınız ne yazardınız?

Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren: Lozan Antlaşması'nın dış basındaki yansımalarıyla ilgili metni okuyup olayın Türk Devleti'nin dış politikasına etkisini değerlendiriniz.

7. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 8

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 7. Ünite Soru Tipleri

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi- varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
7	Konu başı	1	2	-	-	-
	Konu ortası	7	9	-	-	1
	Konu sonu	-	1	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	3	3	-	-	2
	Ölçme-Değerlendirme	17	-	-	-	-
Toplam	46	28	15			3

Tablo 8'e göre 7. üniteye toplam 46 soru yer almaktadır. Bunlardan 28'i bilgi arayan ve 15'i de açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipindedir. Bilgi arayan tipte olan 28 sorudan 1'i konu başı, 7'si konu ortası, 3'ü kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 17'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 2 adet konu başı, 9 adet konu ortası, 1 adet konu sonu ve 3 adet de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu bulunmaktadır. Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren sorulardan ise 1'i konu ortası ve 2'si de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Afet İnan, "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabını yazarken bilimsel açıdan nelere dikkat etmiştir? Yazınız.

Açıklama arayan: İnsanların hatırlanmasında bıraktıkları eserlerin rolü nedir? Tartışınız.

Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren: I. Dünya Savaşı sonunda Milletler Cemiyetinin varlığına rağmen dünyada neden kalıcı bir barış sağlanamamıştır? Açıklayınız.

TARTIŞMA ve SONUÇ

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan soruların, Goudvis ve Buhrow'ın şemasına göre kategorilendirilmesini ve tarihsel anlama bağlamında nasıl bilgi verdiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde: toplamda yer alan 435 sorudan 320'sinin bilgi arayan, 99'unun açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 1'inin empati, 7'sinin hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve 8'inin de tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum değerlendirildiğinde Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından geliştirilen kategorilere göre ders kitabında her 5 (beş) soru tipinin de bulunduğu ancak bunların dengeli bir dağılımının olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte soruların tamamına yakınının (%96,3) kavramsal bilgi sınıfında dolayısıyla alt düzey sorulardan tercih edildiği, buna rağmen üst düzey düşünme becerileri gerektiren empati, hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soruların ise oldukça yetersiz olduğu (%3,7) görülmektedir. Kavramsal bilgi sınıfındaki

bilgi arayan sorular, tarihsel anlama bakımından temel seviyede yer almaktadır. Bunlar, Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından oluşturulan soru tipi-tarihsel anlama ilişkisi açısından ele alındığında ders kitabının; öğrencilerin yer/zaman gibi tarihsel bilgileri edinmelerine, onu tekrarlamalarına ve yanlış öğrendikleri bilgileri düzeltmelerine yardımcı olması bakımından önemli olsa da tarihsel anlama bakımından daha üst düzey olan diğer bakış açılarını sorgulama, yorumlama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi tarihsel anlama becerilerini geliştirme konusunda yeterli olamamaktadır. Medley (1977), bilgi sorularının yakınsak yanıtlar gerektirmelerinden ötürü düşük kabiliyetli öğrenciler için daha uygun olduğunu belirtmiş olsa da bu durum aynı zamanda yetenekli öğrenciler için üst düzey tarihsel anlama uygulamalarına olanak sunma konusunda ders kitaplarının yetersiz hale gelmesine sebep olmaktadır.

Kitapta yer alan soruların cevapları genellikle, aynı sayfa içerisinde bilgi metni olarak verilmekte ve öğrencilerin bu bilgileri olduğu gibi işaretlemeleri veya boşlukları doldurmaları beklenmektedir. Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soruları Bloom taksonomisine göre inceleyen Şimşek (2008), çalışmasında kavrama düzeyinde gibi görünen soruları, cevaplarının aynen kitapta yer alması dolayısıyla üst düzey zihinsel performans gerektirmediği için bu düzeyde değerlendirmeye almamıştır. Bu çalışmada da bazı soru sonlarında “açıklayınız, tartışınız” gibi ifadelerle yer verilse de soru ile ilgili bilgi hemen yanında verildiğinden bu sorular bilgi arayan sorular olarak değerlendirilmiştir. Benzer amaçlı yapılan ve araştırmanın giriş kısmında bahsi geçen birçok çalışma incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen, “soruların büyük oranda alt düzey düşünme becerileri gerektiren türlerde olduğu” bulgusuyla paralellik gösteren sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Ders kitabında yer alan soru türlerinden konu başı veya ortası sorularda bilgi ve açıklama soruları, yeni öğrenilen konuları tekrar ettirmesi bakımından daha düşük tarihsel anlama becerilerini kullanmayı makul kılsa da doğası gereği ölçme-değerlendirme soru türleri açısından aynı durum söz konusu değildir. Çünkü, Kutlu'nun da (2004) belirttiği gibi ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrenilenlerin olduğu gibi kullanılması değil, yeni durumlarda nasıl kullanıldığını ve öğrenilenlerden yeni bilgiler oluşturmada ne derece yararlandığını ortaya koyma amacındadır.

Öğrencilerin Bilgi Çağı da denilen 21. yüzyılda bilgi arayan sorulara yönlendirilmesi, geçen yüzyılın eğitim sistemine hâkim davranışçı anlayıştaki bilgi aktarım geleneğinin bir uzantısıdır ki bilginin çok hızlı arttığı ve değiştiği bu dönemde, kısa bir sürede atıl hale gelebilecek gereksiz bir yükün öğrenciye yüklenmesi anlamına gelmektedir. Bu durumun zamanın gerçeklerine aykırı olduğu düşünülmektedir. Öğrenciye, bilgiyi kendisinin üretmesine fırsat veren oluşturmaçılığın temel mantığına uygun olarak bilgiden ziyade bilgiyi üretme yolunun öğretilmesi, bu çağın gerçeklerine daha uygun düşmektedir. Bu anlayış ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek tarzda içerik ve soru hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Bilimsel çalışmaların ilk başladığı İlkçağ ve sonrasında herhangi bir alanda mevcut bilgilerin nicelik olarak az olması, zeki bir insanın birbirinden çok farklı alanlarda söz konusu bilgilere hâkim olup iyi bir bilim adamı olmasına imkân tanırken, önce bilgisayarın ardından da internetin kullanılmaya başlamasıyla 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren, bilim dünyasında oluşan bilgi birikimini kontrol etmek ve ona hâkim olmak insan beyni için son derece imkânsız hale gelmeye başlamıştır. Her alanda hızla artan ve değişen bilgi, bilim dallarının önce kendi içinde farklı uzmanlık alanlarına bölünmesine neden olmuş ardından da birçok alanda oluşan yük/birikim belli biçim ve oranlarda bilgisayarlarla paylaşılmaya başlanmıştır. Artan bilginin bu şekilde insan zihninden bilgisayar disklerine/bulut teknolojisine kaydedilmeye başlanması, insan beynine duyulan ihtiyacın şekliyle beraber 1990'ların sonundan itibaren gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini de topyekün değiştirmiştir. Bu dönemden itibaren eğitimin binlerce yıllık temel yaklaşımı olan aktarma-ezberleme döngülü davranışçılığın yerini, işleme-üretme döngülü oluşturmaçılık almaya başlamıştır. Günümüzde tüm çağdaş eğitim sistemlerine egemen olan bu anlayış, ders kitaplarına, öğretim programlarına ve sınavlarda sorulan sorulara kadar kendi sistematiğini yansıtarak, temelde aynı uygulamada farklı bilgi taksonomileriyle öğrenciyi bilgiyi üreten bir birey haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç eğitim sürecinin en önemli

halkalarından olan ölçme-değerlendirme aşamasına da ciddiyle önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Yapılan bu araştırmada da giriş kısmında bahsi geçen araştırmalarla örtüşen bir şekilde alt düzeyde sorular sorulduğunun tespiti, oluşturmacılık başta olmak üzere onunla doğrudan ilişkili düşünme becerileri seviyesini de gösteren bilgi kategorilendirmelerinin bu süreçte daha fazla dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ancak bu şekilde çağın ihtiyaç duyduğu, geçmişi doğru anlayıp bugünü doğru anlamlandırabilen, geleceğe dair daha sağlam, isabetli kararlar alabilen ve tüm bunları tek bir potada eritebilen problem çözme becerisi kazanmış demokratik bireyler yetiştirebilir.

Kitapta yer alan açıklamaya dayalı bilgi metinlerinin öğrencilerin yorum, analiz veya sentez gibi bilişsel süreçler gerektiren tarihsel kanıtlara dayalı veya birincil kaynaklar yerine derleme/yorum metinleri olması da kitabın öğrencinin çıkarımda bulunmasına imkân tanımamaktadır. Bu sebeple tarih öğretiminin temel amaçlarından olan tarihçi gibi çalışma becerilerinin kazandırılması (Harnett, 2000) amacıyla kitapta yer alan soruların, bütün soru tiplerini yansıtan ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren biçimlere dönüştürülmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu araştırma, yazarların tespit ettiği kadarıyla Goudvis ve Buhrow'ın şemasına göre soruları kategorilendiren ilk çalışma olmasından ve sadece bir ders kitabındaki soruların incelenmesinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). Tarih derslerinde öğrencileri güdüleme stratejileri. (S. Özbaran Der.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s.321-339). Dokuz Eylül Yayıncılık.
- Açıkgöz-Ün, K. (2003). *Aktif öğrenme* (7. Baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 15 – 36.

- Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). Seviye belirleme sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 31(2), 1-18.
- Büyükalan-Filiz, S., & Yıldırım N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 391-405.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2. Baskı). Sage Publication.
- Çakmak, M. (2009). Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process. *Elementary Education Online*, 8(3), 666-675.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık-Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çevik, Ş. (2010). *Ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile 2000- 2008 yılları arasında öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında sorulan fizik sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Dilek, D. (2007). Using a thematic teaching approach based on pupil's skill and interest in social studies teaching. *History Education Research Journal*, 7(1), 1-8.
- Drie, J. V., & Boxel, C. V. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Education Psychological Review*. 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (7), 3, 9-18.
- Erman, E. (2008). *2003-2006 yılları arasında yapılan orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan tarih bölümü sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Er-Tuna, Y., & Gültekin, F. (2013). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyallere ilişkin soru sorma becerilerinin belirlenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-61.

- Eroğlu, D., Sarar-Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Baskent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Gallie, W. B. (1963). The Historical Understanding. *History and Theory*, 3(2), 149-202.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., Öner-Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Gong, S., P., & Yanchar, S. C. (2019). Question asking and the common good: a hermeneutic investigation of student questioning in moral configurations of classroom practice. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 248-275. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.3947>
- Goudvis, A., & Buhrow, B. (2011). History lessons. *Comprehension going forward*, 128-149. Graesser, A. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, (31), 104-137.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 215-228.
- Gökdeniz, M., & Demirci, C. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Education Sciences*, 15(1), 1-10.
- Gökler, Z. S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Güleryüz, H. (2016). 5., 6., 7. sınıfların fen ve teknoloji dersine ait sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muş Alpaslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme. Eğitim reformu girişimi raporu* (3.Baskı). Baskı Artpres.
- Harnett, P. (2000). History in the primary school; Re-Shaping our pasts. the influence of primary school teachers' knowledge and understanding of history on curriculum planning and implementation. *History Education Research Journal*, 1(1), 7-19.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching?: Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open Univ. Press.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Karadeniz, O., Eker, C., & Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 10(3), 563-580.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularıyla ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, Ö. (2004). Tek soruyla öğrenci performansının belirlenmesi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4- 5. sınıflar öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)*, MEB yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355>
- MEB. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı, Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı 8*, MEB yayınları.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process-product research*. American Association of Colleges for Teacher Educators.
- Minigan, A., Westbrook, S. Rothstein, D., & Santana, L. (2017). Stimulating and sustaining inquiry with students questions. *Social Education*, 81(5), 268-272.

- Özdemir, S. M., Altıok, S., & Baki, N. (2015), Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınevi.
- Platon. (2013). *Menon* (2. Baskı) (Akderin, F. Çev.). Say Yayıncılık.
- Platon. (2015). *Phaidon* (2. Baskı) (Akderin, F. Çev.). Say Yayıncılık.
- Ramsey, I., Gabbard, C., Clawson, K., Lee, L., & Henson, K. T. (1990). Questioning: An effective teaching method. *The Clearing House*, 63(9), 420-422.
- Reed, S., & Jackson, C. (2017). *Response: 'questions are the currency of learning'*. http://blogs.edweek.org/teachers/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2017/11/response_questions_are_the_currency_of_learning.html
- Sönmez, Ö. F., Koç, H., & Çifçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, (36), 257-275.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1). 1-15.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Nobel Basımevi.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (10. Baskı). Yargı.
- Tofade, T., Jamie E., & Stuart H. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 77(7), 155.
- Topçu, E. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu, E. (2017). TEOG Tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 321-335.
- Yamak, S., Ayvacı, H. Ş., & Duru, M. K. (2018). Analysis of 2016 LYS and YGS physics questions according to Bloom Taxonomy and outcomes in the curriculum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 798-832.
- Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(2), 119-137.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Y., & Patrick, P. (2012). Introducing questioning techniques to pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 159-184.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Historical understanding is the use of the ability to achieve the true story in an evidence-based manner as far as the general knowledge and intelligence of the author allow (Gallie, 1963). In this process, historical evidence and its systematic analysis and interpretation by students with appropriate strategies, methods and techniques are emphasized. In short, we can say that historical understanding is a problem-solving process. Asking appropriate questions is key to this process, both in questioning the originality of the evidence and in analyzing it. Working with primary and secondary evidence with the questioning technique, students will step into the process of historical understanding by realizing that is not the only truth in history, which is an essential tool for historical reasoning and context (Drie & Bostel, 2008). In the relevant literature, it is observed that the majority of the studies have been examined questions according to Bloom's taxonomy. It is expected that the study will contribute to the field in terms of aiming to examine the questions in the textbook according to the scheme of Goudvis and Buhrow (2011), which researchers have never seen in the literature. Since textbooks are generally used as basic materials, it is expected that the textbook "History of Turkish Revolution and Kemalism" will contribute to achieving historical understanding by serving its purpose. This study is intended to reveal what type of historical understanding can be developed by students with the questions in the textbook. Thus, it is aimed to demonstrate whether the questions in the textbook serve enough to reach the historical understanding targeted by the curriculum. This is why the following questions are being asked:

- According to the question types, in which categories are the questions within the "8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" Textbook?
- How do the questions in the "8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" Textbook provide information about historical understanding?

Method

In the study, document analysis was used within the scope of the qualitative research approach. The document analysis method is the systematic examination of existing documents or records as a data source, which includes the analysis of written sources containing information about the subjects to be researched. This method enables access to data for the purpose of the study and to find generalizations and interpretations by identifying and gathering findings from these data (Creswell, 2007; Çepni, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, "8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" Textbook (MEB, 2019) was examined as a document.

In this study, the descriptive analysis method was used, which allows the data obtained as a result of the research to be rearranged in accordance with the research problems or to be presented by considering them under different dimensions (Yıldırım & Şimşek, 2016). While analyzing the data, the listed questions were divided into units and grouped according to their type, and then the historical understanding category corresponding to these question types was determined.

Results

Accordingly, it was determined that out of 435 questions in the textbook, 320 of them are information-seeking questions, 99 of them are explanation-seeking (Why? How?), 1 of them is a question related to empathy, 7 of them are questions that encourage imaginative thinking and supposition and 8 of them are questions that prompt historical investigation or challenge information. According to the categorization of Goudvis and Buhrow (2011), it is seen that there are all five question types in the textbook, but their distribution is not balanced. It is observed that almost all of the questions (96.3%) are at the level of conceptual knowledge, however, the questions that require high-level thinking skills, such as encouragement for empathy, imaginary

thinking-assumption, and stimulation for historical research/inquiry knowledge, are quite inadequate (3.7%).

Discussion and Conclusion

The question types in the textbook are capable of developing historical understanding such as providing historical information, clarifying existing information and correcting misunderstandings, however, the question types are not capable of providing high-level historical comprehension skills such as being aware of other perspectives, interpreting, thinking outside the patterns, analyzing and synthesizing evidence. Although Medley (1977) stated that information-seeking questions are more appropriate to low-ability students because they require convergent answers, this situation also makes textbooks insufficient to enable high-level historical comprehension practices for gifted pupils.

The answers to the questions in the textbook are usually given as info text on the same page and students are expected to mark this information or to fill in the blanks. Although phrases like "explain, discuss" are used at the end of some questions, these questions are considered as information-seeking questions because the information on the question is given right beside it. Questions of information and explanation at the beginning or middle of the subject in the textbook make it reasonable to use lower historical understanding skills in terms of repeating the newly learned subjects, but the same is not the case in terms of assessment and evaluation question types. Because, as mentioned by Kutlu (2004), measuring and evaluating activities are not intended to be used to repeat what has already been learned, but to reveal how they are used in new situations and to what extent they are used to create unexplored knowledge from that. In accordance with the basic logic of constructivism that gives the student the opportunity to create knowledge, teaching how to produce knowledge instead of giving knowledge is more appropriate for the realities of this age. This understanding requires the preparation of content and questions in a way that will allow students to develop their high-level thinking skills.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 333-354



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 333-354

Türkiye’de 1990-2017 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan tezlerin konu yönelimi ve yöntemsel analizi

Trends and methodological analysis of theses in the field of science education in Turkey between 1990-2017

Burak Kiras,  <https://orcid.org/0000-0002-9862-4721>

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bkiras@bartin.edu.tr

Mehmet Bahar,  <https://orcid.org/0000-0003-1234-0347>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bahar_m@ibu.edu.tr

Bu çalışma “Türkiye’deki fen eğitimi konulu tezlerin konu yönelimi ve yöntemsel analizi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
1 Ocak 2021	20 Eylül 2021, 18 Ekim 2021	21 Ekim 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kiras, B., & Bahar, M. (2021). Türkiye’de 1990-2017 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılan tezlerin konu yönelimi ve yöntemsel analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 333-354.
<http://doi.org/10.33400/kuje.951253>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 1990-2017 yılları arasında Türkiye’de fen eğitimi alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini; tez türü, tez yılı, tezin yapıldığı üniversite ve tez danışman unvanına göre incelemek, tezlerde çalışılan konuların analizlerini yapmak ve tezlerde kullanılan yöntemleri incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma deseni içerisinde kullanılan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) “Tez Merkezi” kullanılarak Türkiye’de fen eğitimi alanında yapılan tezler taranmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmada hazırlanan “Tez Sınıflama Formu” ve “Tez Tarama Formu” kullanılmıştır. 1990-2017 yılları arasında yapılan ve tam sürümüne ulaşılan 1714 teze içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, 2005-2012 yılları arasında tez sayılarında önemli artış olduğunu, tez yazımında Gazi Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi gibi üniversitelerin ön plana çıktığını ve tezlerde en fazla doktor öğretim üyesi akademisyenlerin danışmanlık yaptığını göstermiştir. Konuların çalışma sıklığı bağlamında en fazla öğretim yaklaşım/yöntem/strateji ve teknikleri, program, kavram yanlışlığı ve kavram öğretimi, çevre eğitimi, sınav/kitap/kurum analizi çalışılmıştır. Tezlerin yöntemsel özelliklerine yönelik bulgular açısından en fazla ortaokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak kullanıldığı, araştırma yöntemi olarak en fazla nicel araştırma yönteminin ve araştırma modeli olarak en çok deneysel modelin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla testler kullanıldığı ve veri analiz yöntemi olarak en çok betimsel analizler ve t-testi kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca birçok tezde yöntemsel özelliklerin açık bir şekilde verilmediği tespit edilmiştir. Ülkemizdeki ve yurt dışındaki çalışmaların karşılaştırmalı analizinin yapıldığı araştırmaların yapılabileceği ve tez özetlerindeki eksikleri azaltmak için ulusal bir tez şablonu oluşturulabileceği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: fen eğitimi, lisansüstü, yöntemsel analiz, içerik analizi, nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this study is, i) to investigate thesis type, thesis year, university where thesis was conducted, and thesis supervisor title, ii) to analyze the topics studied in the theses, iii) to examine the methods used in theses, in the master's and doctoral thesis on science education that have been conducted in Turkey between the years 1990-2017. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Within the content of the study, theses on science education in Turkey were searched by using “Thesis Center” of Council of Higher Education. “Thesis Classification Form” and “Thesis Search Form” created in the research were used as data collection tools. 1714 theses which had full access and conducted between the years 1990-2017 were examined by content analysis method. Results of the study showed that there was a significant increase in the number of theses between 2005-2012, a few universities such as Gazi University, Middle East Technical University and Atatürk University came into prominence respectively as the university where theses were written and “assistant professor doctors” were the academicians studying as the theses supervisor at most. Then, when the frequencies of the studied topics are examined, it was seen that approaches/ methods/ strategies and techniques, programs, misconceptions and concept teaching, environmental education, exam/ book /institution analysis were studied at most. In terms of the methodological characteristics of the theses, it was determined that secondary school students were preferred as the sample group; quantitative research method was used as the research method, and the experimental model was used as the research model at most. It was seen that the most preferred data collection tools were tests, and descriptive analyzes and t-tests were used as data analysis method in these theses at most. In addition, it has been determined that methodological features were not presented clearly in many theses. It has been suggested that researches in which comparative analysis of studies in our country and abroad are made can be studied and a national thesis template can be created to reduce deficiencies in thesis abstracts.

Keywords: science education, postgraduate, methodological analysis, content analysis, qualitative research

GİRİŞ

Dünya çapında sürekli olarak gelişen bilim ve teknolojiyi takip etmek ve bu alana katkı sağlamak, gelişmiş ülkelerin başlıca amaçları arasında yer almaktadır. Ülkeler, bilim ve teknoloji alanında gelişmek için bireyleri nitelikli olarak yetiştirmeyi planlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için fen eğitimine önem verilerek fen eğitiminin niteliğini artırma konusunda çaba gösterilmektedir (Ayas, 1995).

Dünyada fen bilimleri araştırmalarındaki artış yirminci yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşirken, Türkiye’de bu araştırmalar 1990’lı ve 2000’li yıllarda ivmeli olarak artmıştır (Sozbilir & Kutu, 2008; Tatar & Tatar, 2008). 19. yüzyılın sonlarına doğru artan araştırmalar ışığında Türkiye’de fen eğitimi programının geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Türkiye’de cumhuriyetin ilanından hemen sonra başlayıp günümüze kadar birçok fen bilgisi öğretim programı geliştirilmiştir. 2004 ve 2005 yılında birçok ülkenin fen programının titizlikle incelenmesiyle hazırlanan ve uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile “Fen Bilgisi” dersinin ismi “Fen ve Teknoloji” dersi olarak değiştirilmiş, gelişmiş ülkelerin öğretim programında yer alan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ilk olarak Türkiye’de fen eğitiminin merkezine alınmıştır. Bu programla her öğrencinin fen ve teknoloji okuryazarı birey olarak yetiştirilmesi vizyonu benimsenmiştir (Bahar, 2006). 2013 yılında oluşturulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile “Fen ve Teknoloji” dersinin ismi “Fen Bilimleri” olarak değiştirilmiş ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme fen eğitiminin merkezine alınmıştır (MEB, 2013). Son olarak 2017 tarihinde oluşturulan (MEB, 2017) ve 2018 tarihinde yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda mühendislik ve tasarım becerileri, girişimcilik gibi alanlar, diğer programlardan farklı olarak ön plana çıkmaktadır (MEB, 2018). Yapılan program geliştirme çalışmalarında, fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların etkisi büyüktür.

Alanyazın incelendiğinde, fen eğitimi alanında yapılan tezlerin sayısında 2005-2006 yıllarında artış olduğu (Doğru, Gençosman, Ataalkın, & Şeker, 2012) ve tezlerde en çok profesör doktor unvanlı tez danışmanlarının bulunduğu (Gürdal, Bakioglu, & Öztuna, 2005) görülmektedir. Literatürde ön plana çıkan bulgular, öğretim yaklaşım/yöntem/strateji ve tekniklerinin (De Jong, 2007; Karamustafaoğlu, 2009; Küçüközer, 2016), kavram yanılgısı ve kavram öğretiminin (Doğru vd., 2012; Lee, Wu, & Tsai, 2009; Lin, Lin, & Tsai, 2014; Tatar & Tatar, 2008; Tsai & Wen, 2005; Ültay & Aydın, 2017), program konusunun (Doğru vd., 2012), üst biliş konusunun (Shih, Feng, & Tsai, 2008) çok çalışıldığını göstermektedir. Öğretim yaklaşım/yöntem/strateji ve teknikleri bağlamında da bilgisayar destekli (web tabanlı) öğretimin (Arık & Türkmen, 2009; Şimşek vd., 2009), sorgulamaya dayalı öğrenmenin (Lin vd., 2014) ve argümantasyonun (Lee vd., 2009; Lin vd., 2014) çok çalışıldığını ortaya koymaktadır.

Yöntemsel özellikler bakımından literatürde, örneklem grubu olarak en fazla ortaokul veya eski haliyle ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğrencileriyle (Çalık, Ünal, Coştu, & Karataş, 2008; Doğru vd., 2012; Küçüközer, 2016) ve üniversite öğrencileriyle (Arık & Türkmen, 2009; Kula Wassink & Sadi, 2016; Sozbilir, Kutu, & Yaşar, 2012; Şimşek vd., 2009) yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırma yöntemi olarak en fazla nicel araştırma yönteminin (Altıparmak & Nakiboğlu, 2005; Arık & Türkmen, 2009; De Jong, 2007; Gökteş vd., 2012; Gürdal vd., 2005; Hassan & İbrahim, 2018; Kula Wassink & Sadi, 2016; Sozbilir & Kutu, 2008; Sozbilir vd., 2012) kullanıldığı araştırmalar yer bulmaktadır. Literatürde araştırma modeli olarak en fazla deneysel modelin (Çalık vd., 2008; Doğru vd., 2012; Gürdal vd., 2005; Küçüközer, 2016; Lee vd., 2009; Şimşek vd., 2008; Tsai & Wen, 2005) ve tarama modelinin (Shih vd., 2008; Yıldız, 2004) kullanıldığı araştırmalar mevcuttur. Ayrıca en fazla hem deneysel hem de tarama modellerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşan çalışmalar (Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu, & Karamustafaoğlu, 2011; Deniz Çeliker ve Uçar, 2015; Kula Wassink ve Sadi, 2016) mevcuttur. Mevcut literatürde, veri toplama aracı olarak testlerin (Çalık vd., 2008; Doğru vd., 2012; Gökteş vd., 2012; Kula Wassink & Sadi, 2012; Sozbilir & Kutu, 2008; Sozbilir vd., 2012; Ültay & Aydın, 2017), anketlerin (Gökteş vd., 2012; Hassan & İbrahim, 2018; Kula Wassink & Sadi, 2016; Shih vd., 2008; Sozbilir & Kutu, 2008; Sozbilir vd., 2012), ölçeklerin (Arık & Türkmen, 2009) ve görüşmenin (Ültay & Aydın, 2017) çok kullanıldığını tespit eden araştırmalar vardır. Veri analizi

olarak en fazla betimsel analiz kullanılan araştırmalar (Arık & Türkmen, 2009; Göktaş vd., 2012; Hassan & Ibrahim, 2018; Sozibilir & Kutu, 2008; Sozibilir vd., 2012; Şimşek vd., 2009; Yıldız, 2004) ve t-testi kullanılan araştırmalar (Hassan & Ibrahim, 2018; Sozibilir & Kutu, 2008) mevcuttur. Araştırmalara yapısal olarak bakıldığında, araştırmaların yöntemsel özelliklerinin açıkça belirtilmediği görülmektedir (Şimşek vd., 2008; Şimşek vd., 2009; Ültay & Aydın, 2017).

Fen eğitimi alanında yapılmış çalışmaları incelemeye yönelik yapılan araştırmalar, fen eğitiminin tarihsel gelişimini anlayıp alandaki güncel eğilimleri belirleme, hangi konularda doygunluğa ulaşıldığını anlama, hangi alanlarda araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirleme ve böylece fen eğitiminin niteliğini geliştirme açısından gereklidir. Bir alanda çalışma yürütmek isteyen araştırmacılara rehberlik etmek için bu alanda yapılan çalışmaların ve araştırma temelini oluşturan tezlerin çalışıldığı konuları belirleme ve çalışmalarda ulaşılan bulguları sunma önemli rol oynamaktadır (Karamustafaoğlu, 2009; Şimşek vd., 2008). Bu araştırmada 1990-2017 yılları arasında Türkiye’de fen eğitimi alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin; i) tezlerin türü, yılı, yapıldığı üniversite, danışman unvanına göre incelenmesi, ii) tezlerde çalışılan konuların analiz edilerek genel yönelimlerin belirlenmesi ve iii) tezlerde kullanılan yöntemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, analiz edilen tezlerin yıl aralığının geniş olması (1990-2017), iki aşamalı tarama yapılarak mümkün olabilecek en fazla veriye ulaşılmaya çalışılması, özellikle son yıllarda birçok üniversitede fen eğitimi lisansüstü programları açılması ile fen eğitimi alanında yapılan tez sayılarında artış olabileceği düşünülerek geniş kapsamlı sonuçlar ortaya çıkarması yönleriyle literatürdeki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarının fen eğitiminde çalışanlara veya bu sürece yeni başlayan araştırmacılara, fen eğitiminde özellikle konu ve yöntemsel özellikler açısından genel durumu gösteren bir yol haritası gibi rehberlik edebileceği, bundan sonra geliştirilebilecek fen öğretim programlarına da çalışılan özellikler açısından geri bildirim sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma deseni içerisinde yer alan doküman incelemesi (analizi) kullanılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Nitel araştırmalarda veriler mülakatlar, gözlemler ve dokümanlar aracılığıyla toplanır (Patton, 2014). “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Araştırmacının çalıştığı konu kapsamında, kişi ve kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda doküman inceleme yöntemi veri toplama açısından kolaylık sağlar (Bailey, 2008).

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında, Türkiye’deki fen eğitimi alanında yapılan ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi’nde kayıtlı, 1990-2017 yılları arasında yayımlanan ve tam sürümlerine ulaşılabilen fen eğitimi konulu 1714 tez analiz edilmiştir. YÖK Tez Merkezi’nde taranan fen eğitimi konulu tezler 1990 ve sonrasındaki tezleri gösterdiği ve tez taraması 2018 yılı başında yapıldığı için taranan bütün tezler 1990-2017 yılları ile sınırlandırılmıştır.

Tezlerin taranmasında maksimum veri kaynağına ulaşabilmek amacıyla iki aşamalı bir yöntem izlenmiştir. İlk aşamada dizin tarama kısmına sırasıyla “fen bilgisi”, “fen ve teknoloji”, “fen bilimleri”, “fen eğitimi” ve “fen öğretimi” anahtar kelimeleri yazılmıştır. Bu anahtar kelimelerinin kullanılmasının sebebi, fen bilgisi dersinin isminin 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile “Fen ve Teknoloji” olması (MEB, 2005) ve aynı dersin isminin 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı ile “Fen Bilimleri” olmasıdır (MEB, 2013). Ayrıca “fen eğitimi” ve “fen öğretimi” kavramları bu alandaki çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu taramalar sonucunda “fen bilgisi” anahtar kelimesi tarandığında 1439 teze, “fen ve teknoloji” anahtar

kelimesi tarandığında 449 teze ulaşılırken, “fen bilimleri”, “fen eğitimi” ve “fen öğretimi” anahtar kelimeleri tarandığında herhangi bir teze ulaşılammıştır.

İkinci aşamada ise tez başlığı kısmına aynı anahtar kelimeler yazılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Tez başlığı kısmına anahtar kelime olarak “fen bilgisi” yazıldığında 657 tez, “fen ve teknoloji” yazıldığında 674 tez, “fen bilimleri” yazıldığında 282 tez, “fen eğitimi” yazıldığında 20 tez ve “fen öğretimi” yazıldığında 26 tez bulunmuştur. Türkiye’deki tezlerin iki aşamalı tarama ve ulaşılan kaynak sayısı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

İlk Tarama Sonucu Türkiye’de Fen Eğitimi Alanında Yapılan Tezler (01.01.2018)

	1. Aşama (Dizin)	2. Aşama (Tez başlığı)	Tümü
Fen bilgisi	1439	657	2096
Fen ve teknoloji	449	674	1123
Fen bilimleri	0	282	282
Fen eğitimi	0	20	20
Fen öğretimi	0	26	26
Toplam	1888	1659	3547

Taramalar sonucu Türkiye’de toplam 3547 tez bulunmuştur. Ancak tarama kapsamı geniş tutulduğu için, farklı şekilde tarama yapılmasına rağmen aynı tezler bulunma ihtimali vardır. Aynı olan 1217 tez çıkarıldıktan sonra Türkiye’de fen eğitimi konulu toplam 2330 tez tespit edilmiştir. Ancak bu tezlerin hepsinin tam sürümü olmadığı için, sadece YÖK Tez Merkezi üzerinden tam sürümüne ulaşılabilen 1722 tez indirilmiştir. Son olarak, tam sürümüne ulaşılmasına rağmen konusu fen eğitimi ile alakalı olmadığı belirlenen 8 tez de çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Tam sürümüne ulaşılan ve çalışma kapsamına alınan toplam 1714 tezin verileri “Tez Sınıflama Formu” ve “Tez Tarama Formu” kullanılarak toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Türkiye’de çalışılan tezlere ait temel veriler, bu çalışmada geliştirilen “Tez Sınıflama Formu” ile toplanmıştır. Tez sınıflama formu ile tezlerin türü, yılı, yapıldığı üniversite, danışman unvanı özellikleri kategorileştirilerek sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler; tez numarası, tez yılı, tez türü (yüksek lisans/ doktora), tezin yapıldığı üniversite, yazar, danışman ve 2. danışmandan (varsa) oluşmaktadır.

Tezlere ait konu ve yöntemsel veriler, bu çalışmada kodlama listesi olarak geliştirilen “Tez Tarama Formu” ile elde edilmiştir. Tez tarama formu hazırlanırken bazı araştırmalarda kullanılan tarama formları göz önünde bulundurulmuştur (Sozbilir & Kutu, 2008; Bahar & Kiras, 2017). Tez tarama formu ile tezlere ait betimsel özellikler kategorileştirilerek sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler; tez konusu, örneklem, araştırma yöntemi, araştırma modeli, veri toplama araçları ve veri analiz metotları şeklindedir. Tezlerde tez konusu, örneklem, araştırma yöntemi ve modeli, veri toplama araçları ve veri analiz metotları birden fazla olabileceği için, bu kategorilere ait veri frekansı tez sayısından fazla olabilmektedir.

Tezlerin türü (yüksek lisans/ doktora), yayınlanma tarihi (yıl), tez konusu, tezin yazarı, tez danışmanı, tezin hangi üniversitede yayınlandığı gibi veriler tezin kapak sayfaları incelenerek tespit edilmiştir. Tez konusu ilk olarak başlığa bakılarak belirlenmiştir. Başlıkta belirtilmediği durumlarda tezin içeriğine bakılarak tez konusu belirlenmiştir. Tezlerin yöntemsel özelliklerini belirlemek için öncelikle tez özetlerine bakılmıştır. Yazar gerekli bilgileri özetinde verdiği takdirde özetdeki veriler kullanılmıştır. Ancak gerekli bilgileri özetinde vermediği durumda, tezin içeriğinde yöntem bölümü incelenerek veriler toplanmıştır. Yöntemde de belirtilmeyen bilgiler varsa (veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi) son olarak bulgular bölümü incelenmiştir. Tezin hiçbir yerinde tespit edilemeyen veriler için “belirtilmemiş” ibaresi kullanılmıştır. Tez Sınıflama Formu ve Tez Tarama Formu ile elde edilen veriler Microsoft Excell’de oluşturulan tabloya girilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında taranan tezlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazı içerisinde tanımlanan belirli özellikteki karakterlerden tarafsız ve sistematik sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone, Dunphy, Marshall, & Ogilvie, 1966). İçerik analizi ile elde edilen bulguların gösterimi için SPSS istatistik programı ile frekans tabloları oluşturulmuştur.

Analiz sonucu elde edilen verilerle öncelikle Türkiye'deki fen eğitimi konulu tezlerin türlerini ve yıllara göre dağılımlarını gösteren frekans tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra Türkiye'deki tezlerin hangi üniversitelerde yapıldığı ve tez danışmanlarının unvanları tablolar halinde verilmiştir. Tezlerde çalışılan konuları, örneklem grubunun özelliklerini, tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerini ve modellerini, tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz metodlarını gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırma yöntemlerinin doğası, istatistiksel veya ampirik hesaplamalara dayanmamaktadır (Brink, 1991). Nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilen bu araştırma, doktora tez çalışması kapsamında yapıldığı için araştırmada süreç boyunca, tez danışmanı ve biri ölçme ve değerlendirme uzmanı, diğer ikisi alan uzmanı olmak üzere üç kişiden oluşan Tez İzleme Kurulu (TİK) üyelerinin görüş ve önerileri göz önünde bulundurularak düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Kodlama listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuş, danışman ve TİK üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda güncellenmiştir. Ayrıca kodlama listesi ile elde edilen veriler yine TİK toplantısında sunulmuştur. Bu aşamada kurul üyelerinin önerileri doğrultusunda kategorilerde düzenlemelere gidilmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından yapılan analiz sonuçları ile tez danışmanı tarafından yapılan analiz sonuçlarının tamamına yakınında tutarlılık olduğu görülmüştür.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Türkiye'deki Tezlerin Betimsel Özelliklerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde YÖK Tez Merkezi'nde tam sürümüne ulaşılarak analiz edilen fen eğitimi konulu tezlerin; yıllara göre dağılımları, türleri, yapıldıkları üniversiteler ve danışman unvanlarına yönelik bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur.

Tablo 2*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	n	%	Yıllar	n	%
1990	2	0.1	2004	26	1.5
1991	0	0	2005	37	2.2
1992	0	0	2006	68	4.0
1993	1	0.05	2007	96	5.6
1994	0	0	2008	121	7.1
1995	2	0.1	2009	131	7.6
1996	4	0.2	2010	208	12.1
1997	2	0.1	2011	194	11.3
1998	2	0.1	2012	190	11.1
1999	1	0.05	2013	144	8.4
2001	10	0.6	2014	128	7.5
2002	25	1.5	2015	94	5.5
2003	19	1.1	2016	125	7.3
			2017	84	4.9
Toplam				1714	100

Türkiye'de çalışılmış fen eğitimi konulu tezler bakıldığında 2000 yılından itibaren çalışılan tez sayısında artış olduğu, 208 tez yazılan 2010 yılında (%12.1) oldukça fazla çalışıldığı görülmektedir (Tablo 2). Tablo 3'te görüldüğü gibi fen eğitimi konulu tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır.

Tablo 3*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Türleri*

Tez Türü	n	%
Yüksek Lisans	1420	82.8
Doktora	294	17.2
Toplam	1714	100

Tablo 4*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler*

Üniversite	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Gazi Üniversitesi	180	12.7	82	27.9	262	15.3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	44	3.1	34	11.6	78	4.6
Atatürk Üniversitesi	46	3.2	26	8.8	72	4.2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	50	3.5	19	6.5	69	4
Marmara Üniversitesi	48	3.4	21	7.1	69	4
Dokuz Eylül Üniversitesi	49	3.5	19	6.5	68	4
Hacettepe Üniversitesi	41	2.9	24	8.2	65	3.8
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	57	4	6	2	63	3.7
Selçuk Üniversitesi	55	3.9	4	1.4	59	3.4
Fırat Üniversitesi	47	3.3	5	1.7	52	3
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	43	3	2	0.7	45	2.6
Çukurova Üniversitesi	40	2.8	3	1	43	2.5
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	34	2.4	5	1.7	39	2.3
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	33	2.3	0	0	33	1.9
Sakarya Üniversitesi	33	2.3	0	0	33	1.7
İnönü Üniversitesi	26	1.8	6	2	32	1.9

Tablo 4 (devam ediyor)*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler*

Üniversite	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Pamukkale Üniversitesi	26	1.8	3	1	29	1.7
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	27	1.9	0	0	27	1.6
Anadolu Üniversitesi	16	1.1	9	3.1	25	1.5
Balıkesir Üniversitesi	22	1.5	3	1	25	1.5
Kafkas Üniversitesi	25	1.8	0	0	25	1.5
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	25	1.8	0	0	25	1.5
Afyon Kocatepe Üniversitesi	23	1.6	1	0.3	24	1.4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	23	1.6	0	0	23	1.3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	20	1.4	1	0.3	21	1.2
Diğer (toplam tez sayısı 20'nin altında olan 49 üniversite)	387	27.3	21	7.1	408	23.8
Toplam	1420	100	294	100	1714	100

Tablo 4'te, tezlerin yazıldığı üniversitelere bakıldığında en fazla tezin sırasıyla Gazi Üniversitesi (n=262), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (n=78), Atatürk Üniversitesi (n=72), Marmara Üniversitesi (n=69), Karadeniz Teknik Üniversitesi (n=69), Dokuz Eylül Üniversitesi (n=68), Hacettepe Üniversitesi (n=65) ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde (n=63) çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 5*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tez Danışmanlarının Unvanları*

Danışman Unvanı	n	%	2. Danışman Unvanı	n	%
Doktor Öğretim Üyesi	703	41.01	Doktor Öğretim Üyesi	33	42.86
Doçent Doktor	502	29.29	Doçent Doktor	23	29.87
Profesör Doktor	491	28.65	Profesör Doktor	17	22.08
Doktor / Öğretim Görevlisi Doktor	18	1.05	Doktor / Öğretim Görevlisi Doktor	4	5.19
Toplam	1714	100	Toplam	77	100

Türkiye'de yazılmış olan fen eğitimi konulu tezlerin danışmanları incelendiğinde, tezlerin yarısına yakınında (n=703) Doktor Öğretim Üyesi (önceden Yardımcı Doçent Doktor) unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı görülmektedir. Doçent Doktor (Doç. Dr.) unvanına sahip öğretim üyeleri (n=502) ve Profesör Doktor (Prof. Dr.) unvanlı öğretim üyelerinin (n=491) birbirlerine yakın oranda tez danışmanlığı yaptığı tespit edilmiştir. Doktor (Dr) veya Öğretim Görevlisi Doktor unvanlı tez danışmanı ise 18 kişidir (Tablo 5).

Türkiye'deki Tezlerde Çalışılan Konulara Yönelik Bulgular

Bu bölümde, analiz edilen tezlerde çalışılan konulara yönelik bulgular frekans tabloları şeklinde sunulmuştur.

Tablo 6'da tezlerin çalışma konularına bakıldığında, tezlerde en çok öğretim yaklaşımı/ yöntemi/ stratejisi/ tekniği (f=895) çalışıldığı görülmektedir. Fen programına yönelik araştırmalar (f=158), kavram yanlışlığı ve öğretimi (f=122), çevre eğitimi (f=88) gibi konular da sıklıkla çalışılmıştır. 2017 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda vurgu yapılan FETEMM (f=7), değerler eğitimi (f=2) ve mühendislik (f=2) gibi konuların çok az çalışılmış olduğu görülmektedir. Çalışma konuları incelendiğinde genelde çalışmalarda öğretim materyali bir araç olarak kullanıldığı için çalışmaların ana konuları kategorik olarak ele alınmıştır. Ancak incelenen tezler arasında bulunan "Özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin eğitim araç-gereçlerinden yararlanma durumlarının incelenmesi" başlıklı tezin çalışma konusunun doğrudan eğitimde araç-gereç kullanımı ile ilgili olduğu düşünüldüğünden alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda bu kategori oluşturulmuştur.

Tablo 6*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Çalışma Konuları*

Tez Konusu	f	%
Öğretim yaklaşımı/yöntemi/stratejisi/tekniki (ÖYYST)	894	42
Program	158	7.4
Kavram yanılması ve öğretimi	122	5.7
Çevre eğitimi	88	4.1
Sınav/kitap/kurum analizi	84	4
Öğrenme stilleri/öğrenci veya öğretmen profili	75	3.5
Bilimin doğası ve bilim tarihi	64	3
Bilimsel süreç becerileri	61	2.9
Öz yeterlilik / öz denetim	54	2.5
Öğretim materyali/öğrenme ortamı geliştirme	52	2.4
Tutum / davranış / kaygı / görüş	49	2.3
Öğretmen yeterliği	48	2.3
Teknoloji	42	2
Fen / teknoloji okuryazarlığı	41	1.9
Ölçme-değerlendirme	38	1.8
Pedagojik alan bilgisi	38	1.8
Öğrenme-öğretme güçlükleri	33	1.6
Epistemoloji	25	1.2
Moral / motivasyon	24	1.1
Düşünme becerileri (yaratıcı. eleştirel vs.)	23	1.1
İnformal / nonformal eğitim	17	0.8
Sosyo-bilimsel konular	15	0.7
Ölçme aracı geliştirme veya uyarlama	12	0.6
Ftt-btt-fttç	10	0.5
Performans denetimi	10	0.5
Fetemm	7	0.3
Astronomi	6	0.3
Genetik	5	0.2
Okuduğunu anlama (yazı, grafik, tablo vs.)	5	0.2
Etik	5	0.2
Entegrasyon	5	0.2
Zihinsel gelişim	3	0.1
Öğretmen eğitimi	3	0.1
Üstün yeteneklilik	3	0.1
Aile profili	2	0.1
Mühendislik	2	0.1
Değerler eğitimi	2	0.1
Eğitimde araç-gereç kullanımı	1	0.1
Toplam	2126	100

Tablo 7***Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Çalışma Konularındaki Öğretim Yaklaşımı/ Yöntemi/ Stratejisi/ Tekniği (ÖYYST)***

ÖYYST	f
Bilgisayar (web) destekli öğrenme	82
İşbirlikli öğrenme	67
Yapılandırmacı yaklaşım	50
Deney teknikleri / laboratuvar yöntemi	46
Bilimsel tartışma odaklı öğretim (argümantasyon)	43
Proje tabanlı öğretim	37
Probleme dayalı öğrenme	32
Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme	30
5E modeli	29
Çoklu zekâ kuramı	26
Rol oynama-drama	25
Animasyon-simülasyon	23
Kavram karikatürleri	18
Kavram haritası öğretimi	17
Modelleme	16
Analoji	15
Bilişüstü beceri öğretimi	14
Yansıtıcı öğrenme	14
Beyin temelli öğrenme	12
Portfolyo	11
Tahmin-gözlem-açıklama	11
Aktif öğrenme	10
Kavramsal değişim yaklaşımı	10
Eğitsel oyunlar	9
Eleştirel düşünme becerileri temelli eğitim	9
Diğer	239
Toplam	895

Tablo 7'ye bakıldığında tezlerde çalışılan ÖYYST konuları arasında en fazla bilgisayar destekli öğretim (f=46), yapılandırıcı yaklaşım (f=35) ve işbirlikli öğrenme (f=30) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. 51 adet konunun (balık kılçığı yöntemi, düzeltme ve ipucu yöntemi, tam stüdyo modeli, yapılandırılmış grid vs.) sadece birer tezde çalışıldığı ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'deki Tezlerin Yöntemsel Özelliklerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, analiz edilen tezlere yönelik yöntemsel özelliklere ilişkin bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur.

Tablo 8'de tezlerde çalışılan örneklem gruplarına bakıldığında en çok ortaokul öğrencileriyle (f=910) çalışıldığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinden sonra en fazla üniversite öğrencileri (f=370) ve öğretmenler (f=361) örneklem grubu olarak kullanılmaktadır. Çalışmalarda okul öncesi (f=7), halk (f=3), ve lisansüstü öğrencilerinin (f=1) örneklem olarak çok az kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 8*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Örneklem Dağılımı*

Örneklem	f	%
Ortaokul	910	47
Üniversite (ön lisans, lisans)	370	19.1
Öğretmen	361	18.6
İlkokul	89	4.6
Lise	62	3.2
Doküman	62	3.2
Akademisyen	19	1
Veli	18	1
İdareci	13	0.7
Engelli	9	0.5
Okul öncesi	7	0.4
Halk	3	0.2
Lisansüstü	1	0.1
Belirtilmemiş	12	0.6
Toplam	1936	100

Tablo 9*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Araştırma Yöntemleri*

Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel	964	56.2
Nitel	265	15.5
Karma	485	28.3
Toplam	1714	100

Tablo 9'da Türkiye'de çalışılan tezlerin araştırma yöntemine bakıldığında en fazla nicel araştırma (f=964) kullanılırken, ikinci olarak karma araştırmanın (f=485) ve en az nitel araştırmanın (f=265) kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 10*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Araştırma Modelleri*

Araştırma Modeli	f	%
Deneysel	808	45.6
Betimsel-Tarama	690	38.9
Durum çalışması- Örnek olay	124	7
Doküman incelemesi	25	1.4
Eylem araştırması	18	1
Olgubilim (fenomenoloji)	15	0.8
Nedensel karşılaştırma araştırması	8	0.5
Hiyerarşik model	6	0.3
İç içe gömülmüş desen (embedded)	4	0.2
Çoklu yoklama modeli	3	0.2
Tasarım ve geliştirme modeli	3	0.2
Alan araştırması	2	0.1
Delphi yöntemi	2	0.1
Etnografik araştırma	2	0.1
Zenginleştirilmiş (triangulation) desen	2	0.1
Tekrarlı ölçümler	1	0.05
Gömülü (grounded) teori	1	0,05
Bütüncül (holistik) yaklaşım	1	0,05
Aksiyon araştırması	1	0,05
Temel araştırma	1	0,05
Karışık desen modeli	1	0,05
Tarihsel araştırma	1	0,05

Tablo 10 (devam ediyor)*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerin Araştırma Modelleri*

Araştırma Modeli	f	%
Klinik yöntem	1	0,05
Belirtilmemiş	55	3,1
Toplam	1775	100

Tablo 10'a göre, araştırma modelleri arasında en fazla deneysel model (f=808) ve betimsel/tarama model (f=690) çalışılırken, gömülü teori, bütüncül yaklaşım, aksiyon araştırması, temel araştırma, karışık desen modeli, tarihsel araştırma, klinik yöntem gibi araştırma modellerinin sadece birer çalışmada kullanılmıştır. İncelenen 55 çalışmada ise araştırma modeli belirtilmemiştir.

Tablo 11*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Veri Toplama Aracı	f	%
Test	941	27,4
Ölçek	596	17,4
Görüşme (mülakat)	565	16,5
Anket	439	12,8
Gözlem	171	5
Doküman	165	4,8
Form	159	4,6
Açık uçlu sorular	90	2,6
Envanter	58	1,7
Video kaydı	54	1,6
Alternatif/ Tamamlayıcı ölçme araçları	50	1,5
Günlük	44	1,3
Etkinlik kağıdı (çizim, yazı vs.)	30	0,9
Rubrik	16	0,5
Örnek olay	10	0,3
Bilgisayar yazılımı	10	0,3
Veri kaydetme tablosu	7	0,2
Kompozisyon	6	0,2
Materyal	6	0,2
El yapımı ürünler	5	0,2
Mektup	5	0,2
Sesli düşünme protokolü	1	0,03
Belirtilmemiş	2	0,06
Toplam	3430	100

Tablo 11'de veri toplama araçlarına bakıldığında, Türkiye'de yapılan tezlerde en fazla testlerin (f=941) kullanıldığı görülmektedir. Ölçek (f=596), görüşme (f=565) ve anket (f=439) de testlerden sonra en çok kullanılan veri toplama araçları olarak gösterilebilir. Veri kaydetme tablosu (f=7), kompozisyon (f=6), materyal (f=6), el yapımı ürünler (f=5), mektup (f=5), alıştırma (f=1) ve sesli düşünme protokolü (f=1) en az kullanılan veri toplama araçları olarak görülmektedir. İki çalışmada ise veri toplama aracı belirtilmemiştir.

Tablo 12*Türkiye'deki Fen Eğitimi Konulu Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri*

Veri Analiz Yöntemi	f	%
Betimsel Analiz	1128	30,6
T-testi	920	25
ANOVA/ANCOVA	625	17
İçerik Analizi	286	7,7
Non-parametrik Testler	284	7,7
Korelasyon	207	5,6
Regresyon	53	1,4
MANOVA/MANCOVA	51	1,4
Faktör / Madde analizi	45	1,2
Sürekli karşılaştırmalı analiz	19	0,5
Üçgenleme	15	0,4
Rubrik	11	0,3
Yol (path) analizi	10	0,3
Yapısal eşitlik modeli	9	0,2
Z-testi / F-testi	7	0,2
Tematik analiz	4	0,1
Kümeleme analizi	2	0,05
Meta analiz	1	0,03
Hiyerarşik analiz	1	0,03
Çatışan fikirlerin karşılaştırılması	1	0,03
Belirtilmemiş	12	0,3
Toplam	3691	100

Tablo 12'ye göre, Türkiye'de yapılmış olan fen eğitimi konulu tezlerde kullanılan veri analiz yöntemleri arasında en fazla betimsel analiz (f=1128), t-testi (f=920) ve ANOVA/ANCOVA (f=625) kullanıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra içerik analizi (f=286), nonparametrik testler (f=284) ve korelasyon (f=207) da oldukça fazla kullanılmıştır. Tematik analiz (f=4), kümeleme analizi (f=2), meta analiz (f=1), hiyerarşik analiz (f=1) ve çatışan fikirlerin karşılaştırılması (f=1) en az kullanılan veri analiz yöntemleridir. 12 çalışmanın ise veri analiz yöntemi belirtilmemiştir.

Tablo 13*Dönemlere Göre Çalışma Konuları (30 ve Üstü Sayıda Çalışılanlar)*

Çalışılan Konu	1990-1999	2000-2004	2005-2012	2013-2017	Toplam
Öğretim programı	3	8	109	38	158
Kavram yanlışlığı ve öğretimi	1	21	51	48	121
Çevre eğitimi	0	0	48	40	88
Sınav/kitap/kurum analizi	0	0	49	35	84
Bilgisayar (web) destekli öğrenme	1	5	52	24	82
Öğrenme stilleri/öğrenci veya öğretmen profili	0	4	47	24	75
İşbirlikli öğrenme	3	4	39	21	67
Bilimin doğası ve bilim tarihi	0	1	37	26	64
Bilimsel süreç becerileri	0	0	31	30	61
Öz yeterlilik / öz denetim	0	0	19	35	54
Öğretim materyali/öğrenme ortamı geliştirme	0	6	22	24	52
Yapılandırmacı yaklaşım	0	6	31	13	50
Tutum / davranış / kaygı / görüş	2	6	28	13	49
Öğretmen yeterliği	0	1	35	12	48
Deney teknikleri / laboratuvar yöntemi	0	1	33	12	46
Argümantasyon	0	0	23	20	43
Teknoloji	0	0	17	25	42
Fen / teknoloji okuryazarlığı	0	2	24	15	41
Pedagojik alan bilgisi	0	0	14	24	38

Tablo 13 (devam ediyor)*Dönemlere Göre Çalışma Konuları (30 ve Üstü Sayıda Çalışılanlar)*

Çalışılan Konu	1990- 1999	2000- 2004	2005- 2012	2013- 2017	Toplam
Ölçme-değerlendirme	0	0	30	8	38
Proje tabanlı öğretim	0	1	30	6	37
Öğrenme-öğretme güçlükleri	0	2	26	5	33
Probleme dayalı öğrenme	1	1	22	8	32
Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme	0	0	16	14	30

Tez konularının dönemlere göre çalışılma sıklığını belirlerken 1990, 2000, 2005 ve 2013 yıllarında oluşturulan Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programları göz önünde bulundurulmuştur. Her dönem, yürürlüğe giren iki öğretim programı arasındaki süreyi kapsamaktadır. Tablo 13'te tez konularının dönemlere göre çalışılma sıklığına bakıldığında, genel olarak en fazla öğretim programı konusu çalışılmışken, 2013-2017 yılları arasında en fazla kavram yanılgısı ve öğretimi, ikinci olarak çevre eğitimi ve üçüncü olarak öğretim programı konusunun çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca FETEMM konusunda yapılan 7 tez, genetik konusunda yapılan 5 tez ve sanal/artırılmış gerçeklik konusunda yapılan 5 tez, sadece 2013-2017 yılları arasında çalışılmıştır. Yine bazı konular, birkaç tane de olsa 2013-2017 yılları arasında çalışılmışlardır. Düzeltme ve ipucu yöntemi, kendi kendine öğrenme, çalışma yaprakları ile öğretim, ev ödevi yöntemi gibi konular geçmiş dönemlerde çalışılmışken 2013-2017 yılları arasında hiç çalışılmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular 1990-2017 yılları arasında yüksek lisans tezi sayısının doktora tezi sayısından oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ülkemizdeki üniversitelerde fen eğitimi alanında yüksek lisans programı sayısının doktora programı sayısına göre fazla olmasından, doktora yapılan üniversite sayısının az olması da YÖK kriterleri gereği doktora programının yüksek lisans programına göre daha zor açılmasından kaynaklanıyor olabilir. Farklı üniversitelerde açılacak olan doktora programları ile, ilerleyen yıllarda doktora tez sayılarında artış olabileceği beklenmektedir.

Tezlerin yapıldığı yıllara bakıldığında, 2010 yılına kadar tez sayısında sürekli bir artış olduğu, 2010-2012 yılları arasında tez sayısının çok değişmediği, 2013 yılından itibaren ise tez sayısında düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. 2001 yılına kadar tez sayılarına bakıldığında yılda en fazla 4 tez yapıldığı görülürken 2001 yılında 10 tez yapıldığı görülmektedir. 2005 yılında 37 tez yapılmışken bu sayı 2006 yılında 68 olmuştur. Bu tarihten itibaren fen eğitimi konulu tezlerin sayısında ciddi artış gerçekleşmiştir. 2010 yılı, 208 tez ile en fazla tezin çalışıldığı yıl olarak tespit edilmiştir. 2013 yılına bakıldığında 144 tezin bitirildiği görülürken bu sayı 2014 yılında 128, 2015 yılında ise 94 olmuştur. 2016 yılında 125 teze ulaşılarak tez sayısında tekrar artış görülmüş ve 2017 yılında bu sayı 84 olarak kalmıştır. 2000'li yılların başında yurtdışına lisansüstü eğitim için gidip Türkiye'ye geri dönen çok sayıda akademisyenin, 2005-2006 yılları ve sonrasında araştırma sayısının artmasında etkisi olduğu söylenebilir. 2000 yılında oluşturulan fen bilgisi öğretim programının da 2001 yılı ve sonrasındaki tez sayısında artışı etkilemiş olabileceği söylenebilir. Aynı şekilde 2006 yılındaki ve sonrasındaki artış dikkate alındığında, 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın da fen eğitimi konulu tezlerin artışına etkisi olduğu ifade edilebilir. Doğru ve diğerleri (2012) de yapmış oldukları çalışmada 2005-2006 yıllarında tez sayısında artış olduğu bulgusunu tespit etmişlerdir. 2010-2012 yılları, en fazla tezin çalışıldığı seneler olarak görülürken 2013 yılından itibaren tez sayısında düşüş yaşandığı görülmektedir. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndan sonra bu düşüşün yaşanması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgunun ortaya çıkmasına, yurt dışında fen eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapanların azalması, istihdam eksikliği ve öğretmenlerin lisansüstü programları yoğun ve yıpratıcı görmeleri (Toprak & Taşgın, 2017) gibi durumlar neden olmuş olabilir.

Tezlerin yapıldığı üniversitelere bakıldığında hem yüksek lisans tezi hem doktora tezi hem de toplam tez sayısında en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Yapılan toplam tez sayısına bakıldığında Gazi Üniversitesi'ni Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi takip etmektedir. Fen eğitimi alanında özellikle köklü üniversitelerde yapılan lisansüstü tezlerin diğer üniversitelerde yapılan tezlere göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu üniversitedeki akademik kadronun güçlü olması, tarihinin ve kamuoyundaki itibarının diğer üniversitelere göre daha fazla olması, daha kaliteli eğitim görme düşüncesi gibi sebepler, lisansüstü öğrencilerinin bu köklü üniversiteleri daha fazla tercih etmelerine sebep olmuş olabilir. Ancak gelişmekte olan bazı üniversitelerde de yapılan tez sayısının fazla olmasında, YÖK'ün yurtdışı öğrenim bursu kapsamında bu üniversiteler adına yurt dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayarak dönen alan eğitimcilerinin verdikleri katkılar neden olmuş olabilir.

Tez danışmanlarının unvanları incelendiğinde, en fazla “doktor öğretim üyesi” unvanlı akademisyenlerin tez danışmanlığı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Tez danışmanı seçiminde birçok faktör mevcuttur. Lisansüstü öğrencisi tez danışmanı belirlerken, çalışmak istediği konuyu danışmanının da onaylaması, danışmanının kendisine ne kadar süre ayırabileceği, danışmanının kendisine ne kadar katkı sunabileceği gibi konuları düşünmektedir. Ayrıca bazı akademisyenler, öğrencisine zaman ayıramayacağını bildiği için lisansüstü öğrenci almayabilir. Bunların yanı sıra ülkemizde akademisyenlerin unvanlara göre dağılımı incelendiğinde öğretim üyesi olarak en fazla doktor öğretim üyesi unvanlı akademisyenlerin olduğu da göze çarpmaktadır (YÖK, 2019). Tüm bunlar göz önüne alındığında fen eğitimi alanında lisansüstü yapan öğrencilerin en çok doktor öğretim üyesi danışmanı tercih ettiği ancak bu çalışma sonuçlarıyla bu durumun kesin sebeplerini ortaya koymanın güç olduğu söylenebilir. Fen eğitiminde lisansüstü öğrencilerinin tez danışmanı belirlemede hangi ölçütleri dikkate aldıklarını araştıran çalışmalar yapılabilir.

Konuların çalışılma sıklıklarının gösteren frekans tabloları incelendiğinde, 38 farklı konu içerisinde 894 frekansla en fazla öğretim yaklaşım/yöntem/strateji ve tekniklerinin çalışıldığı tespit edilmiştir. Ardından sırasıyla en çok program, kavram yanılgısı ve öğretimi, çevre eğitimi, sınav/kitap/kurum analizi çalışıldığı görülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda öğretim yaklaşım/ yöntem/ strateji ve tekniklerinin çok çalışıldığı bulgusuna ulaşan çalışmalar (De Jong, 2007; Karamustafaoğlu, 2009; Küçüközer, 2016), kavram yanılgısı ve kavram öğretiminin çok çalışıldığını tespit eden çalışmalar (Doğru vd., 2012; Lee vd., 2009; Lin vd., 2014; Tatar & Tatar, 2008; Tsai & Wen, 2005; Ültay & Aydın, 2017) ve program konusunun çok çalışıldığı bulgusuna ulaşan çalışmalar (Doğru vd., 2012) mevcuttur.

Öğretim yaklaşım/yöntem/strateji ve tekniklerine baktığımızda, kendi içinde 126 farklı konu olduğu görülmektedir. Bu konular arasında en fazla bilgisayar (web) destekli öğrenme, işbirlikli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım, laboratuvar yöntemi/deney teknikleri, argümantasyon, proje tabanlı öğretim, probleme dayalı öğrenme ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme konuları yer almaktadır. Ulusal ve uluslararası alan yazına bakıldığında bilgisayar destekli (web tabanlı) öğretimin (Arık & Türkmen, 2009; Şimşek vd., 2009), sorgulamaya dayalı öğrenmenin (Lin vd., 2014), ve argümantasyonun çok çalışıldığı (Lee vd., 2009; Lin vd., 2014) araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Shih, Feng ve Tsai (2008)'nin, 2001-2005 yılları arasında yayınlanan 444 makaleyi inceledikleri araştırmada en fazla çalışılan konulardan birinin “üst biliş” konusu olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada da “biliş üstü beceri öğretimi” konusunun 2009 yılından sonra 14 tezde çalışıldığı tespit edilmiştir. Lin ve diğerlerinin (2014), 2008-2012 yılları arasında yayınlanmış 990 makalede sorgulamaya dayalı öğrenmenin, en fazla çalışılan konular arasında gösterilmiş olduğu bulgusuna rastlanmaktadır. 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda vurgu yapılan bilgisayar destekli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım konularının, hem 2005 hem de 2013 fen bilgisi öğretim programlarında vurgu yapılan işbirlikli öğrenme, argümantasyon, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme konularının ve 2013 fen bilimleri öğretim programının

temeline alınan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme konusunun, tezlerde en fazla çalışılan konular arasında oldukları bulgusu dikkat çekmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak fen bilgisi öğretim programlarının yurtiçinde yapılan fen eğitimi konulu tezleri etkilediği söylenebilir. Türkiye’de yapılmış olan fen eğitimi konulu tezlerin konularına baktığımızda geniş bir yapının olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de özellikle 2017 yılında yapılan çalışmalarda FETEMM gibi güncel konulara yönelme olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye’deki fen eğitimi konulu çalışmaların önümüzdeki yıllarda da güncel ve yenilikçi konulara yönelmeye devam edeceği söylenebilir.

Türkiye’de fen eğitimi konusunda yazılan tezlerin birçoğunda, belirli bir öğretim yaklaşım/yöntem/strateji ve tekniğinin, başka bir öğretim yaklaşım/yöntem/strateji ve tekniği ile kıyaslanarak belirli bir durum üzerine etkilerini (akademik başarı, tutum, motivasyon, algı vs.) ölçmeye yönelik araştırmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak yeni bir yaklaşım, yöntem, strateji veya teknik geliştirmeye yönelik çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tezlerin örneklem özelliklerine bakıldığında, fen eğitimi konulu tezlerde en fazla ortaokul öğrencileri örnek grubu olarak kullanılmıştır. Üniversite öğrencileri ve öğretmenler, ortaokul öğrencilerinden sonra en fazla kullanılan örneklem gruplarıdır. Bu örneklem gruplarının ardından ilköğretim öğrencileri, lise öğrencileri ve dokümanlar gelmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde örneklem grubu olarak en fazla ortaokul veya eski haliyle ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğrencileriyle yapılan çalışmaların çok olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar (Çalık vd., 2008; Doğru vd., 2012; Küçüközer, 2016) olduğu görülmektedir. Tezlerin incelenmiş olduğu bu çalışmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öte yandan bazı araştırmalarda da örneklem grubu olarak en fazla üniversite öğrencilerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Arık ve Türkmen, 2009; Şimşek vd., 2009; Sozabilir vd., 2012; Kula Wassink ve Sadi, 2016). Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda sadece makalelerin analiz edilmiş olduğu görülmektedir. Yani literatürde incelenen çalışmalara bakıldığında genel olarak tezlerin analiz edildiği çalışmalarda en fazla ortaokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği, makalelerin analiz edildiği çalışmalarda ise en çok üniversite öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği yorumu yapılabilir. Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinden sonra en fazla üniversite öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği görülmektedir. Bu çalışmada en fazla ortaokul öğrencileriyle çalışılmış olmasına, ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersi alıyor olması, deneysel çalışmaların bu örneklem grubuyla yapılmasının uygun görülmesi ve lisansüstü öğrencilerinin hâlihazırda fiilen öğretmenlik yapıyor olması sebep olmuş olabilir. İkinci olarak üniversite öğrencilerinin örneklem grubu olarak fazla seçilmesinin de tezi hazırlayan araştırmacı ve danışmanın örneklem ulaşma kolaylığı ile açıklanabilir.

Tezlerin araştırma yöntemine baktığımızda en fazla nicel araştırma yöntemi, ardından karma araştırma yöntemi ve en az nitel araştırma yöntemi kullanıldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde araştırma yöntemi olarak en fazla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2005; Arık ve Türkmen, 2009; De Jong, 2007; Göktaş vd., 2012; Gürdal vd., 2005; Hassan ve İbrahim, 2018; Kula Wassink ve Sadi, 2016; Sozabilir ve Kutu, 2008; Sozabilir vd., 2012). Bu araştırmaların bulguları bu çalışmada elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Küçüközer (2016)’in 2001-2016 yılları arasında çalışılmış 199 doktora tezini incelediği çalışmasında ise araştırmalarda en fazla karma araştırma yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Küçüközer (2016)’in çalışmasında ortaya çıkan bu farklılık, taranan tezlerin hem sayı hem de tarih aralığı olarak bu çalışmaya oranla daha dar kapsamlı olması ile açıklanabilir.

Tezlerin araştırma modellerine baktığımızda en fazla deneysel model, ardından betimsel veya tarama modeli kullanıldığı görülmektedir. Durum çalışması ve örnek olay 124 çalışmada kullanılırken, diğer araştırma modellerinin tamamı 98 çalışmada kullanılmıştır. 55 çalışmada ise araştırma modelinin belirtilmediği görülmektedir. Literatürdeki benzer çalışmalarda araştırma modeli olarak en fazla deneysel modelin kullanıldığı çalışmalar (Çalık vd., 2008; Doğru vd., 2012; Gürdal vd., 2005; Küçüközer, 2016; Lee vd., 2009; Tsai ve Wen, 2005; Şimşek vd., 2008), tarama

modelinin kullanıldığı çalışmalar (Shih vd., 2008; Yıldız, 2004) olduğu gibi, deneysel ve tarama modellerinin kullanıldığı çalışmalar da (Bacanak vd., 2011; Deniz Çeliker ve Uçar, 2015; Kula Wassink ve Sadi, 2016) mevcuttur. Bu çalışmaların bulguları ile mevcut araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Analizi yapılan tezlerin veri toplama araçlarına bakıldığında veri toplama aracı olarak en fazla testler kullanılmıştır. Testlerden sonra ölçek, görüşme ve anket kullanılmıştır. Literatürdeki çalışmalarda da veri toplama aracı olarak testlerin (Sozbilir vd., 2012; Ültay ve Aydın, 2017), anketlerin (Göktaş vd., 2012; Hassan ve Ibrahim, 2018; Kula Wassink ve Sadi, 2012; Shih vd., 2008; Sozbilir ve Kutu, 2008; Sozbilir vd., 2012), ölçeklerin (Arık ve Türkmen, 2009) ve görüşmenin (Ültay ve Aydın, 2017) çok kullanıldığını tespit eden araştırmalar mevcuttur.

Tezlerin veri analiz metotlarına bakıldığında en fazla betimsel analizler, ardından t-testi ve ANOVA/ANCOVA testlerinin kullanılmış olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu bulgularla örtüşen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara örnek olması açısından, veri analizi olarak en fazla betimsel analiz kullanılan araştırmalar (Arık ve Türkmen, 2009; Göktaş vd., 2012; Hassan ve Ibrahim, 2018; Sozbilir ve Kutu, 2008; Sozbilir vd., 2012; Şimşek vd., 2009; Yıldız, 2004) ve t-testi kullanılan araştırmalar (Hassan ve Ibrahim, 2018; Sozbilir ve Kutu, 2008) verilebilir.

Bu araştırma ile genel olarak tezlerdeki yöntemsel özelliklerin frekansları ortaya koyulmuş, ancak bu tercihlerin arkasında yatan sebepler derinlemesine incelenmemiştir. Tezlerin yöntem özelliklerine bütüncül açıdan baktığımızda, yöntemsel verilerde eksikler olduğunu, özet ve içerik uyumunda problemler olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle tezlerin analizine başladığımızda tezlerin çoğunda yöntemsel veriler tez özetinde bulunmadığı için tezlerin içerikleri kontrol edilerek veriler toplanmıştır. Bazı tezlerin yöntemsel verilerine dair bilgilerin özet ve içerikte farklı olduğu da görülmüştür. Literatür çalışmalarına bakıldığında da araştırmaların yöntemsel özelliklerinin açıkça belirtilmediği görülmektedir (Şimşek vd., 2008; Şimşek vd., 2009; Ültay ve Aydın, 2017).

Tezlerin özetlerine bakıldığında özet düzenlerinin birbirinden farklı olduğu ve özetlerde yöntemsel özelliklerin eksik verildiği görülmektedir. Bazı tezlerin özet içeriği oldukça yeterli iken bazı tez özetlerinin yetersiz olduğu dikkat çekmiştir. Türkiye'deki üniversitelerde yer alan her enstitünün kendi tez şablonunu oluşturması ve tez özetinde belirli standartların olmaması bu duruma neden olmuş olabilir. Tüm bu tespitler hem tezi yazan lisansüstü öğrencilerin hem de ve özellikle bu öğrencilere danışmanlık yapan akademisyenlerle birlikte teze onay veren tez izleme ve tez değerlendirme jürilerinin de bu eksikliği önemsemedikleri ya da daha vahimi kendilerinin de benzer eksikliklere sahip oldukları mesajını vermektedir.

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 2018 yılı ve sonrasında yapılan fen eğitimi konulu tezlerin konu ve yöntem analizinin gerçekleştirildiği bir çalışma yapılarak güncel eğilimler ortaya koyulabilir.
- Lisansüstü tez özetlerinde hangi standartların olması gerektiği net biçimde belirlenerek ulusal kapsamda tüm üniversitelerde geçerli bir tez özet şablonu sunulabilir.
- Fen eğitiminde araştırma yapılırken yöntemsel özelliklerin neye göre belirlendiği ve yöntemsel olarak yapılan hatalar tespit edilebilir.
- Lisansüstü öğrencilerinin, tez danışmanı belirlemede hangi ölçütleri dikkate aldıkları konusu araştırılabilir.
- Lisansüstü yaparken tez konusu belirlemede hangi faktörlerin etkili olduğu konusu araştırılabilir.
- Türkiye'deki ve yurt dışındaki fen eğitimi konulu çalışmaların karşılaştırmalı analizini içeren araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada incelenen tezler, YÖK Tez Merkezi'ne yüklenen ve tam erişime açık olan tezlerle sınırlandırılmıştır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma “Türkiye’deki fen eğitimi konulu tezlerin konu yönelimi ve yöntemsel analizi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Altıparmak, M., & Nakiboğlu, M. (2005). Lise biyoloji laboratuvarlarında işbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Arik, R. S., & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *The First International Congress of Educational Research*, Çanakkale. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf>
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Bacanak, A., Değirmeci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayımlanan fen eğitimi makaleleri: yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.
- Bahar, M. (2006). 4-8. sınıflar Fen ve Teknoloji öğretim programına genel bir bakış. M. Bahar (Ed.) içinde, Fen ve Teknoloji Öğretimi (ss. 433-450). Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, M., & Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1702-1720. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363962>
- Bailey, K. D. (2008). *Methods of social research (4. Baskı)*. The Free Press.
- Brink, P. J. (1991). Issues of reliability and validity. J. M. Morse (Ed.) içinde, *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue* (ss. 164-186). Newbury Park, CA: Sage.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, [Special edition] 23-45.
- De Jong, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research: a bird’s eye view. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 15-22.
- Deniş Çeliker, H. & Uçar, C., (2015). Fen eğitimi araştırmacılarına bir rehber: 2001-2013 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 81-94.

- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N., & Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49-64. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/420>
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Gürdal, A., Bakioglu, A., & Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 53-58.
- Hassan, S. S. S., & Ibrahim, A. A. (2018). The art of teaching science in secondary schools: a meta analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 183-191.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.
- Kula Wassink, F., & Sadi, Ö. (2016). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi yönelimleri: 2005 ile 2014 yılları arası bir içerik analizi. *İlköğretim Online*, 15(2), 594-614. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05687>
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 107-141. <https://doi.org/10.17522/nefemed.54132>
- Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Shih, M., Feng, J., & Tsai, C. C. (2008). Research and trends in the field of e-learning from 2001 to 2005: A content analysis of cognitive studies in selected journals. *Computers & Education*, 51, 955-967.
- Sozbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.
- Sozbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. D. Jorde & J. Dillon (Ed.), *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* içinde (s. 341-374). Sense Publishers.
- Stone, P. J., Dunphy, D., Marshall, S. S., & Ogilvie, D. M. (1966) *The general inquirer: a computer approach to content analysis*. The M.I.T. Press.
- Şimşek, A., Özdemir, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 439-458. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TORjME56VTE>
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 115-120.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2008). Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi araştırmalarının analizi-I: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.
- Toprak, E., & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615. <https://doi.org/10.26466/opus.370680>
- Tsai, C. C., & Wen, M. L. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: a content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/0950069042000243727>

- Ültay, E., & Aydın, M. (2017). Fen bilimleri eğitiminde yapılmış nitel çalışmaların içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 701-720. <https://doi.org/10.24315/trkefd.297682>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- YÖK. (2019). *Öğretim elemanları sayıları özet tablosu, 2018-2019*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the main goals of developed countries is to follow and contribute to the continuously developing science and technology. Countries aim to educate qualified individuals for the purpose of developing in science and technology. To achieve this goal, efforts are put to give importance to increase the quality of science education (Ayas, 1995). While the increase in science researches in the world occurred in the second half of the twentieth century, in Turkey science researches accelerated in the 1990s and 2000s (Sozbilir & Kutu, 2008; Tatar & Tatar, 2008). In the light of increasing researches towards the end of the 19th century, the need to improve science education program in Turkey have raised.

The researches on the studies in the field of science education are necessary in terms of understanding the historical development of science education, determining current trends in the field, understanding which topics have been saturated, discovering which fields need research to improve the quality of science education. In order to guide the researchers who want to conduct a study in a field, it is important to identify the studied theses topics form the basis of the studies and researches on that field and present the reached findings (Karamustafaoglu, 2009; Simsek et al., 2008).

The aim of this study is, i) to investigate thesis type, thesis year, university where thesis was conducted, and thesis supervisor title, ii) to analyze the topics studied in the theses, iii) to examine the methods used in theses, in the master's and doctoral thesis on science education that have been conducted in Turkey between the years 1990-2017.

Method

In this research, document analysis, which is a part of in the qualitative research design, was used. "Document analysis involves the study of written materials containing information about the fact or facts intended to be investigated" (Yildirim & Simsek, 2011, 187). Depending on the topic the researcher is studying on, the document analysis method provides convenience in terms of collecting data when s/he cannot directly reach people and institutions (Bailey, 2008).

In the scope of the study, 1714 theses on science education in Turkey, published between 1990-2017, were analysed. While examining the theses, a two-step method was followed to reach the maximum data source. As first step, "science, science and technology, sciences, science education and science teaching" keywords were written respectively in the keyword search box. As second step, search was carried out by writing the same keywords in the theses title filter box. 1714 theses, of which the full versions had been found, were analysed for both the topic and method using the "Thesis Classification Form" and "Thesis Search Form".

Basic data on the studied theses in Turkey was collected with the "Thesis Classification Form" developed in this study. In this form, theses were classified according to their type, year, and supervisor title. Categories: Thesis number, thesis year, thesis type (master/doctorate), author, supervisor, co-supervisor (if any). The subject and methodological data of theses in this study were obtained with the "Thesis Search Form" which was developed as a coding list. Thesis search form and descriptive features of theses were categorized and classified. These categories included thesis subject, sample, research method, research model, data collection tools and data analysis methods.

In the scope of the research, content analysis applied on the data collected from searched theses. With the obtained results, firstly the frequency table, which displays the type and year of publication of the theses on science education in Turkey, was formed. Later, supervisor titles of the theses done in Turkey were given on tables. Frequency tables were prepared according to the topics studied, the characteristics of the sample group, research methods and models, data collection tools and data analysis methods.

Results

Results of the study showed that there was a significant increase in the number of theses between 2005-2012, a few universities such as Gazi University, Middle East Technical University and Atatürk University came into prominence respectively as the university where theses were written and “assistant professor doctors” were the academicians studying as the theses supervisor at most. Then, when the frequencies of the studied topics are examined, it was seen that approaches/ methods/ strategies and techniques, programs, misconceptions and concept teaching, environmental education, exam/ book /institution analysis were studied at most. In terms of the methodological characteristics of the theses, it was determined that secondary school students were preferred as the sample group; quantitative research method was used as the research method, and the experimental model was used as the research model at most. It was seen that the most preferred data collection tools were tests, and descriptive analyzes and t-tests were used as data analysis method in these theses at most.

Discussion and Conclusion

When we look at the dates of the studies, most preferred study topics on abroad are generally studied in Turkey years later. It is concluded that this is not the case anymore as the current topics such as STEM are used in the studies made in Turkey in the last years since internet network and development of resource utilization present easily reachable sources. It can be said that the science education researches in Turkey will continue to incline towards current and innovative topics in the future too.

It has been determined that methodological features were not presented clearly in many theses. Also, it is concluded that the science curriculums and the return of the academicians who went abroad to Turkey may have an effect on the theses written in our country. It has been suggested that researches in which comparative analysis of studies in our country and abroad are made can be studied and a national thesis template can be created to reduce deficiencies in thesis abstracts. In addition, researches can be conducted about which criteria science education postgraduate students take into consideration in determining their thesis supervisor.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 355-376



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 355-376

Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkisi

The effect of digital game-based activities on students' self-regulation, self-sufficiency and motivation in online lessons

Cengiz Gündüzalp,  <https://orcid.org/0000-0001-5108-437X>
Kafkas Üniversitesi, Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu,
cengizgunduzalp@kafkas.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
4 Temmuz 2021

Düzeltilme Tarihi
3 Eylül 2021

Kabul Tarihi
20 Eylül 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Gündüzalp, C. (2021). Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 355-376.
<http://doi.org/10.33400/kuje.962685>

ÖZ

Bu çalışma, çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı olarak yürütülen etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına olan etkilerini ve buna yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, yakınsayan paralel karma desen ile yürütülmüştür. Çalışmada, ön test son test deney kontrol gruplu desen ve görüşme yöntemi bir arada kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde bilişim teknolojileri dersini alan toplam 42 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak üç ölçek ve bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler: "Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)", "Öz-Yeterlilik Algı Ölçeği (ÖYAÖ)" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)"dir. Çalışmanın nicel verilerinin analizi için bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi, nitel verilerin analizi için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik ve motivasyon ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, öz düzenleme ön test son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Buna ek olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz yeterlilik ve motivasyon son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, öz düzenleme son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öz yeterlilik ve motivasyonlarına olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: çevrim içi ders, dijital oyun, öz düzenleme, öz yeterlilik, motivasyon

ABSTRACT

This study was carried out to determine the effects of activities based on digital games in online courses on students' self-regulation, self-sufficiency and motivation, and students' views on this. The study was carried out by convergent parallel mixed design. In the study, pretest, posttest, experimental control group design and interview method were used together. The research group of the study consisted of totally 42 students who took the course of information technologies in the Department of Early Childhood Education. The research group was determined by purposive sampling method. Three scales and an interview form were used as data collection tools in the study. The scales used in the study are Perceived Self-Regulation Scale (PSRS), Self-Sufficiency Perception Scale (SSPS) and Academic Motivation Scale (AMS). The dependent and independent groups t-test was used for the analysis of the quantitative data of the study, and the content analysis method was used for the analysis of the qualitative data. The findings obtained from the study showed that there was a statistically significant difference between the self-sufficiency and motivation pre-test post-test scores of the students in the experimental group, but there was no statistically significant difference between their pre-test and post-test scores of self-regulation. In addition, it was observed that there was a statistically significant difference between the self-sufficiency and motivation post-test scores of the students in the experimental and control groups, and there was no statistically significant difference between their post-test scores of self-regulation. As a result, it can be stated that the use of activities based on digital games in online lessons has positive effects on students' self-sufficiency and motivation.

Keywords: online lesson, digital game, self-regulation, self-sufficiency, motivation

GİRİŞ

Pandemi sürecinin dünya genelinde birçok farklı alana olduğu gibi eğitim öğretim alanına da önemli etkileri olmuştur. UNESCO (2020a) verilerine göre, pandemi dünyada öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %99,4'ünü yani ortalama 1,716 milyar öğrenciyi doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilemiştir. ILO (2020) verilerine göre ise Nisan 2020 tarihi itibarıyla pandemiye bağlı olarak eğitim öğretim kurumlarındaki kapanmalar dünya genelinde öğrenci nüfusunun %91,4'ünü etkisi altına almıştır ve bu oran yaklaşık olarak 192 ülkedeki 1,58 milyon öğrenciyi kapsayan bir etki olarak görülmüştür. Bu anlamda pandemi süreci ile ortaya çıkan koşullar özellikle eğitim öğretim alanında yüz yüze eğitim dışındaki alternatif seçeneklerin değerlendirilerek işe koşulmasına sebep olmuştur. Bu seçeneklerin en başta geleni "acil uzaktan eğitim" olarak görülmüştür ve dünya çapında birçok ülke geleneksel olarak yürüttükleri yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Al Lily, Ismail, Abunasser & Alqahtani, 2020).

Uzaktan eğitim son yıllarda eğitim öğretim alanında ilgi gören bir eğitim modeli konumundaydı. Sadece Amerika'da 2015 yılı itibarıyla 6 milyondan fazla öğrencinin uzaktan eğitime devam etmesi (Allen & Seaman, 2017) bunun bir göstergesi olarak görülebilir. Pandemi süreci dünya genelinde uzaktan eğitime olan bu ilgiyi daha da arttırmıştır. UNICEF'in 128 ülkede yaptığı araştırma sonuçlarından elde ettiği, pandemi sürecinde dünya ülkelerinin %67'sinin farklı yöntemlerle uzaktan eğitime geçiş yapması ve %90'ına yakın bir kısmının bu süreçte uzaktan eğitim modellerinden herhangi biriyle eğitim öğretimine devam etmesine ilişkin sonuçlar da bu yöndedir (Vedubox, 2020). Bu anlamda uzaktan eğitimde kullanılan farklı yöntemler ve eğitim modelleri dikkate değerdir ve bunları çeşitlendirmek mümkündür. Uzaktan eğitimde kullanılan farklı yöntemlerden biri de çevrim içi derslerdir. Çevrim içi dersler uzaktan eğitimin desteğini de alarak oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu anlamda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, dünya üzerinde her 25.000 öğrencinin %77,84'ü bir çevrim içi ders almış veya almaya devam etmektedir (Global Shapers Survey, 2016). Online Course Report'a (2016) göre, 35.000.000 öğrenci en az bir çevrim içi ders almışken, genel anlamda her 7 öğrenciden biri bir çevrim içi ders almıştır ve bu durum halen devam etmektedir. Bu, çevrim içi derslere olan ilginin bir göstergesi olarak görülebilir.

Çevrim içi dersler, uzaktan eğitimde geleneksel sınıf ortamının web ortamına aktarıldığı ve derslerin eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği bir yöntem olarak görülebilir. Çevrim içi derslerde katılımcılar, önceden belirlenmiş bir zaman diliminde eş zamanlı olarak bir araya gelerek, dersleri canlı olarak yürütürler (Fidalgo, Thormann, Kulyk & Lencastre, 2020). Eş zamanlı bu süreç ile sınıf içi iletişim ve etkileşim, tartışma, soru-cevap etkinliği ve dersin anlaşılmayan bölümlerinin belirlenmesi gibi öğreten ve öğrenenlerin aktif bir rol aldığı ve yüz yüze eğitime benzer niteliklere sahip ortamlar oluşturulmaya çalışılır (Özdoğan & Berkant, 2020). Bu anlamda, eş zamanlı olarak yürütülen çevrim içi dersler aracılığıyla öğrencilere yüz yüze eğitim ile kazandırılmak istenen birçok bilgi ve becerinin kazandırılacağı ifade edilebilir. Öz düzenleme ve öz yeterlilik becerileri ve derse yönelik motivasyonda kazandırabilecekler arasında yer alabilir. Öyle ki sanal ortamlarda farklı işlev becerilerinin (duygusal düzenleme ve yürütücü işlev) eş zamanlı olarak işe koşulması, karşılaşılan bir durum karşısındaki duygu, düşünce, davranış ve motivasyonunu nasıl yönettiğine ilişkin inanç ve bir eylemi sürdürmeye yönelik çabanın ölçüsü yüz yüze eğitimden daha farklı olabilir. Bu bakımdan yüz yüze eğitimden farklı olarak çevrim içi derslerde öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyon dikkate değer kavramlar olarak görülebilir. Öz düzenleme duygusal düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin senkronize bir şekilde çalışması ile oluşan (Lawrence, 2015) bir kavramı ifade eder. Öz yeterlilik, bireyin bir durum karşısında kendisini nasıl motive ettiği, nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığına yönelik inancı (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995) olarak düşünülebilir. Motivasyon ise insanların bir eylemine yönelik kararlarının nedenlerini, bir işi devam ettirmeye ne kadar istekli olduklarını ve bunu sürdürmek için gösterdikleri çabayı belirlemektir (Han & Yin, 2016). Öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyon kavramlarının tanımları dikkate alındığında bu kavramların birbirleriyle ilişkili olduğundan, birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceğinden ve bu kavramlar arasında olabilecek bağlardan söz edilebilir. Öte

Cengiz Gündüzalp

Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkisi

yandan öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonun öğrencilere ilişkin farklı değişkenleri etkilemesi ve bu değişkenlerden etkilenmesine ilişkin durum da göz önünde bulundurulduğunda, öz düzenleme ve öz yeterlilik becerileri ve derse yönelik motivasyonun öğrencilere kazandırılması önem arz eden bir durum olarak görülebilir. Ancak literatürde bu anlamda çalışma sayısının oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyon değişkenlerini ayrı ayrı inceleyen ve yüz yüze ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar olsa da bu değişkenleri birlikte inceleyen çalışma yok denecek kadar azdır ve çevrim içi derslere yönelik yapılan çalışmalarda da durum böyledir. Ancak yüz yüze derslerden farklı olarak uzaktan eğitimle yürütülen çevrim içi derslerde öğrencilere yüz yüze eğitimle kazandırılması planlanan farklı bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ilişkin süreçlerde duygusal buradalığı sağlama, fiziksel olarak uzaklık hissi, etkileşim ve iletişim vb. konularda farklı zorlukların olduğu düşünülebilir. Uzaktan yürütülen derslerde yaşanabilecek duygusal, fiziksel ve içeriksel etkileşim ve iletişim eksiklikleri, öğrencilerin motivasyon, katılım ve devam gibi farklı konularda zorluklar yaşamasına sebep olabilmektedir (Sezgin, 2018). Bu zorlukları aşmak adına çevrim içi derslerde farklı öğretim yöntemleri ve teknolojilerden yararlanmanın yararlı olabileceği düşünülebilir. Bu anlamda çevrim içi dersler öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, kinestetik, sözel) uyarlanabilen ve çeşitli öğrenme deneyimleri yaşatabilen yapılar şeklinde organize edilmelidir (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2014). Ayrıca çevrim içi derslerde özellikle öğrencilerin taleplerine yönelik teknolojilerin uygun ve doğru pedagojik yaklaşımlarla harmanlanması gereklidir (Sezgin, 2018). Öğrenci taleplerine yönelik teknolojilerde çeşitlilik oldukça fazladır. Dijital oyunlar bu teknolojiler arasında yer alır ve eğitim öğretimde dijital oyunların gücünden yararlanılabilir (Fu-Hsing, Kuang-Chao, & Hsien-Sheng, 2012).

Dijital oyunlar çeşitli içerikte yazılımlar aracılığıyla programlaması yapılabilen bilgisayar, oyun konsolu, tablet, telefon gibi farklı elektronik ortamlarda oynanabilen oyunlar olarak ifade edilebilmekte (Irmak & Erdoğan 2016; Toran, Ulusoy, Aydın, Devci ve Akbulut, 2016) ve oynayanlar üzerinde farklı etkileri olduğu düşünülmektedir. Dijital oyunlar problem çözme ve karar verme gibi becerileri geliştirme, algıyı açık bir hale getirme ve kısa süreli belleği destekleme, odaklanma, plan yapma, başarı ve güveni destekleme gibi farklı durumlar üzerinde etkilidir (Eni, 2017). Aynı zamanda dijital oyunlar boş zamanı değerlendirme, yorgunluk ve stresi azaltma, eğlenme imkanı sunma, bireysel öz güveni artırma, farklı problemler ile baş edebilme yeteneğini geliştirme, görsel ve dikkate dayalı becerileri geliştirme gücüne sahiptir (Green & Bavelier, 2003; Griffiths, 2005). Buna ek olarak eğitsel özelliklere sahip olan oyunların bireysel başarı durumları üzerinde etkileri vardır (Green & Bavelier, 2003; Prot, Anderson, Gentile, Brown & Swing, 2014). Dijital oyunların yapıları ve sahip oldukları özellikler dikkate alındığında öğrencilere farklı bilgi ve beceriler kazandırmada etkili olabileceği öngörülebilir.

Sonuç olarak çevrim içi derslerde yüz yüze eğitimle öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin kazandırılması adına farklı öğretim yöntemleri ve teknolojilerden yararlanma seçeneği göz önünde bulundurulduğunda, çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasının buna imkan sunabileceği ifade edilebilir. Buradan hareketle bu çalışma çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı olarak yürütülen etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına olan etkilerini belirlemek ve öğrencilerin bu anlamdaki görüşleri ile dijital oyunlarına dayalı etkinliklere yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Öğrencilerin, çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasının öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına olan etkilerine ve dijital oyunların derslerde kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma yakınsayan paralel karma desen ile yürütülmüştür. Yakınsayan paralel karma desende araştırma için tercih edilen nicel ve nitel yöntemlerin farklı yönleri bir araya getirilerek çalışma konusunun daha iyi anlaşılması sağlanmış olur. Bu anlamda nicel ve nitel yöntemlerin güçlü ve birbiri ile bağdaşmayan zayıf ve farklı yönleri bir araya getirilir (Creswell & Clark, 2015). Bu durum göz önünde bulundurularak çalışmada ön test son test deney kontrol gruplu desen ve görüşme yöntemi bir arada kullanılmıştır. Araştırma yöntemine yönelik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırma Yöntemine Yönelik Bilgiler

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	
Deney	AÖDÖ	Dijital Oyunlara Dayalı Etkinlikler	AÖDÖ	Görüşme Formu
	ÖYAÖ		ÖYAÖ	
	AGÖ		AGÖ	
Kontrol	AÖDÖ	-	AÖDÖ	
	ÖYAÖ		ÖYAÖ	
	AGÖ		AGÖ	

AÖDÖ: Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği, ÖYAÖ: Öz-Yeterlilik Algı Ölçeği, AGÖ: Akademik Güdülenme Ölçeği

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu Kafkas Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde bilişim teknolojileri dersini alan toplam 42 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde örneklemede yer alacak kişiler, araştırmacının yapacağı çalışmanın amacına en uygun cevapları verebilecek kişiler arasından seçilir, seçim işlemindeki temel kriter amaca uygunluktur (Aziz, 2008). Çalışma için deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubunda 14 kız ve 7 erkek öğrenci olmak üzere toplam 21 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 kız ve 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 21 öğrenci bulunmaktadır. Bu grupların oluşturulması ve gruplarda yer alacak öğrencilerin belirlenmesi tesadüfi olarak gerçekleştirilmiştir. Gruplarda yer alacak öğrenciler için numaralandırılma işlemi yansız bir şekilde gerçekleştirilerek sınıf listesindeki mevcut sıralama kullanılmıştır (Ural & Kılıç, 2011). Grupların denkliği ön testler ile kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön testlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p > .05$) olmadığından, grupların benzer özelliklere sahip olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak üç ölçek ve bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler: “Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)”, “Öz-Yeterlilik Algı Ölçeği (ÖYAÖ)” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)”dir. Algılanan öz düzenleme ölçeği Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilmiş olup iki alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.90’dır. Öz-yeterlilik algı ölçeği Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş olup toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7 dereceli likert bir yapıya sahiptir. Çalışmada ölçeğin motivasyonel inançlar boyutuna ilişkin 9 maddesi kullanılmıştır. Bu maddelerin Türkiye koşullarına uygunluğu için yapılan çalışmalar Üredi (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin öz-yeterlilik için Cronbach alfa değeri 0.92’dir. Akademik güdülenme ölçeği Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek

toplam 20 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Ölçek için en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.86'dır. Görüşme formu araştırmacı tarafında hazırlanmıştır. Toplam altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk üç soru öğrencilerin çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasının öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına olan etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Sonraki üç soru ise öğrencilerin çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasına yönelik görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Görüşme formunda yer alan soruların iç geçerliğini sağlamak için dört farklı alan uzmanından görüşler alınmıştır. Bu alan uzmanlarından ikisi eğitim bilimleri alanında, diğer ikisi ise bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında doktora eğitimi almış kişilerdir. Alan uzmanlarından alınan görüşler soruların açık, net ve anlaşılır ifadeler içerdiği ve amacına uygun olduğu yönünde olup bu konular üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma verileri veri toplama araçlarının dijital ortama uyarlanmış halleri ile internet ortamında toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri "Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)", "Öz-Yeterlik Algı Ölçeği (ÖYAÖ)" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)" ile; nitel veriler ise "Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Ölçekler gruplara uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak uygulanmıştır. Görüşme formu ise deney grubundaki öğrencilere son testten sonra uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz işlemleri için ilk olarak istatistiksel analiz için gerekli görülen genel varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar:

- Seçkisiz örneklem,
- Ölçüm düzeyi,
- Gözlemlerin bağımsızlığı,
- Normal dağılım,
- Varyansların homojenliğidir (Pallant, 2016).

Çalışmanın örnekleme evrenden seçkisiz olarak seçilmiştir. Bağımlı değişkenlerde sürekli ölçümler kullanılmış olup, verileri oluşturan gözlemler birbirinden bağımsızdır (Pallant, 2016).

Gruplardaki öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	Test	İstatistik	df	p
AÖDÖ	Deney	Ön Test	.930	21	.144
	Deney	Son Test	.940	21	.220
ÖYAÖ	Deney	Ön Test	.926	21	.114
	Deney	Son Test	.922	21	.098
AGÖ	Deney	Ön Test	.978	21	.895
	Deney	Son Test	.900	21	.135
AÖDÖ	Kontrol	Son Test	.916	21	.071
	Deney	Son Test	.940	21	.221
ÖYAÖ	Kontrol	Son Test	.960	21	.522
	Deney	Son Test	.923	21	.099
AGÖ	Kontrol	Son Test	.939	21	.205
	Deney	Son Test	.900	21	.135

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları normal dağılım göstermektedir ($p > .05$).

Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Levene testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Levene Testi Sonuçları

	Grup	Test	F	df1	df2	p
AÖDÖ	Deney	Ön Test-Son Test	.274	1	40	.604
ÖYAÖ	Deney	Ön Test-Son Test	1.013	1	40	.320
AGÖ	Deney	Ön Test-Son Test	1.534	1	40	.112
AÖDÖ	Deney-Kontrol	Son Test	.054	1	40	.818
ÖYAÖ	Deney-Kontrol	Son Test	3.078	1	40	.087
AGÖ	Deney-Kontrol	Son Test	1.020	1	40	.319

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının her biri için elde edilen verilerin değişkenliği benzer olduğu için (Pallant, 2016) varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$).

Çalışmanın istatistiksel analiz süreci için kontrolü gerçekleştirilen genel varsayımlarda herhangi bir ihlal olmadığı belirlenmiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak analiz işlemleri için parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın birinci araştırma sorusu için bağımlı gruplar t-testi, ikinci araştırma sorusu için ise bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öte yandan çalışmanın üçüncü araştırma sorusunu cevaplandırmak adına içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda nitel verilerin analiz sürecine ilişkin işlemler aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar:

- Kodlama işlemi,
- Temaları oluşturma,
- Kodların ve temaların düzenlenmesi,
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Kodlanmaya ilişkin işlemler iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Nitel verilere ilişkin analiz güvenilirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100) formülü dikkate alınarak hesaplanmış olup (Miles & Huberman, 1994), kodlayıcılar arası ortalama güvenilirlik % 80 olarak bulunmuştur.

Uygulama Süreci

Çalışmanın deneysel uygulama süreci altı haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma uzaktan eğitimle Microsoft Teams programı üzerinden yürütülen Bilişim Teknolojileri dersinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci başlatılmadan önce öğrencilere çalışma ve uygulama süreci ile ilgili ayrıntılı bir bilgilendirme yapılmış olup çalışmaya katılımın gönüllük esasına uygun olarak yapılacağı belirtilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları vardır. Gruplar ve gruplardaki öğrenciler tesadüfi olarak belirlenmiştir. Bunun için yansız bir şekilde numaralandırma yapılmış ve sınıf listesindeki sıra kullanılmıştır. Grupların denkliliği ön testler ile sağlanmıştır ($p > .05$). Çalışmanın nicel verileri AÖDÖ, ÖYAÖ ve AGÖ'nün ön test ve son test olarak uygulanması ile nitel verileri ise görüşme formu ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından aynı strateji ve yöntemler (Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap) kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak derslerin belli bölümlerinde ve derslerden sonra öğrencilerin bireysel olarak dijital oyunlara dayalı etkinlikler gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Derslerde ve ders sonrasında kullanılan dijital oyunlara dayalı etkinlikler ders müfredatına uygun bir şekilde, dersin konusu, amaçları ve hedefleri göz önünde bulundurularak ve 2 eğitim bilimleri, 2 bilgisayar ve öğretim teknolojileri alan uzmanının görüşü alınarak araştırmacı tarafından

Cengiz Gündüzalp

Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkisi

belirlenmiş ve hazırlanmıştır. Uygulamada kullanılan dijital oyunlar üyelik gerektirmeyen ve ücretsiz hizmet veren web sitelerinden sağlanmıştır. Çalışmanın uygulama sürecine yönelik bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Çalışmanın Uygulama Süreci

Hafta	Konu	Yöntem	Etkinlik
1.Hafta	Bilgisayar sistemleri, yazılım ve donanımla ilgili temel kavramlar	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Bilgisayar sistemleri, yazılım ve donanımla ilgili temel kavramlara yönelik çengel bulmaca hazırlama ve paylaşma.
2.Hafta	İşletim sistemlerinin temelleri ve güncel işletim sistemleri	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	İşletim sistemlerinin temelleri ve güncel işletim sistemleri ile ilgili kelime bulmacası oluşturma.
3.Hafta	Dosya yönetimi ve yardımcı programlar	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Dosya yönetimi ve yardımcı programlarla ilgili yapbozlar hazırlama ve paylaşma.
4.Hafta	Kelime işlem programları	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Kelime işlem programlarındaki kavramlara yönelik kelime arama oyunu oluşturma.
5.Hafta	Hesaplama/tablo/grafik programları	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Hesaplama/tablo/grafik programlarında yer alan kavramlar ile ilgili anagramlar hazırlama.
6.Hafta	Sunu programları	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Sunu programları konusuna yönelik riziko yarışma oyunu oluşturma ve paylaşma.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 28644117-905.02/

BULGULAR

Çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin AÖDÖ, ÖYAÖ ve AGÖ ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 5, 6 ve 7'de sunulmuştur.

Tablo 5*Deney Grubundaki Öğrencilerin AÖDÖ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	SD	t	df	p
AÖDÖ	Ön Test	21	75.57	8.32	-1.81	20	.085
	Son Test	21	80.14	7.69			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin AÖDÖ son test puanlarının (\bar{X} = 80.14) ön test puanlarına (\bar{X} = 75.57) göre arttığı belirlenmiştir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p = .085 > .05).

Tablo 6*Deney Grubundaki Öğrencilerin ÖYAÖ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	SD	t	df	p	d
ÖYAÖ	Ön Test	21	58.29	7.54	-2.57	20	.018	.63
	Son Test	21	63.52	8.07				

Tablo 6'ya göre deney grubundaki öğrencilerin ÖYAÖ son test puanları (\bar{X} = 63.52) ön test puanlarına (\bar{X} = 58.29) göre artmıştır ve deney grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p = .018 < .05). Buna yönelik etki büyüklüğü değeri de anlamlı etkinin büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermiştir (d = .63).

Tablo 7*Deney Grubundaki Öğrencilerin AGÖ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	SD	t	df	p	d
AGÖ	Ön Test	21	43.81	6.81	-2.27	20	.034	.72
	Son Test	21	50.00	10.00				

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun AGÖ son test puanlarının (\bar{X} = 50.00) ön test puanlarına (\bar{X} = 43.81) göre arttığı görülmüştür. Deney grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p = .034 < .05). Buna ilişkin etki büyüklüğü değeri de anlamlı etkinin büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermiştir (d = .72).

Çalışmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AÖDÖ, ÖYAÖ ve AGÖ son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8, 9 ve 10'da yer almaktadır.

Tablo 8*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin AÖDÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	SD	t	df	p
AÖDÖ	Deney	21	80.14	7.69	1.62	40	.111
	Kontrol	21	76.23	7.84			

Tablo 8'den deney grubundaki öğrencilerin AÖDÖ son test puanlarının (\bar{X} = 80.14) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından (\bar{X} = 76.23) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (p = .111 > .05).

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖYAÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SD	t	df	p	d
ÖYAÖ	Deney	21	63.52	8.07	2.07	40	.044	.64
	Kontrol	21	56.95	12.03				

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ÖYAÖ son test puanlarının (\bar{X} = 63.52) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından (\bar{X} = 58.29) daha yüksek olduğu ve deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p = .044 < .05). Etki büyüklüğü değeri de anlamlı etkinin büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermiştir (d = .64).

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin AGÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SD	t	df	p	d
AGÖ	Deney	21	50.00	10.00	2.46	40	.018	.76
	Kontrol	21	42.57	9.51				

Tablo 10'a göre deney grubunun AGÖ son test puanları (\bar{X} = 50.00) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından (\bar{X} = 58.29) daha yüksektir. Bu anlamda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p = .018 < .05). Buna yönelik etki büyüklüğü değeri ise anlamlı etkinin büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir (d = .76).

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin AGÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Tema	Kodlar	f
Öz düzenleme	Öğrenmeyi kalıcı hale getirme	18
	Kendi performansını değerlendirebilme	18
	Farklı kaynaklardan yararlanma	18
	Tanımlama becerisini geliştirme	15
	Hedef belirlemede etkili olma	14
	Plan yapma becerisi kazanma	10
Tema	Kodlar	f
Öz yeterlilik	Başarabilme inancı	18
	Bireysel deneyimler	17
	Karmaşık problemlerle baş edebilme	17
	Öngörü kazanma	16
	Öğrendiklerini benzer durumlara transfer edebilme	15
Tema	Kodlar	f
Motivasyon	Zor durumlara karşı koyma	18
	Kişisel olarak farklı hedefler belirleyebilme	17
	Öz güveni geliştirme	15
	Farklı durumlara uygun planlar yapabilme	14
	Zamanı etkili kullanma	10

Çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşme formundaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar için kodlama işlemi yapılmış daha sonra bunlara ilişkin farklı temalar oluşturulmuştur.

Kodların ve temaların düzenlenmesinden sonra tanımlanması ve yorumlanması yapılmış ve buna göre verilen cevaplar frekanslar (f) ile ifade edilmiştir (bkz. Tablo 11).

Tablo 11'e göre deney grubundaki öğrencilerin önemli bir çoğunluğu dijital oyunlara dayalı etkinliklerin onların öz düzenlemeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler öğrenmeyi kalıcı hale getirme, plan yapma becerisi kazanma, farklı kaynaklardan yararlanma, tanımlama becerisini geliştirme, hedef belirleme becerisi ve kendini performansını değerlendirebilme gibi kavramlar üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu duruma yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler şöyledir:

"Evet etkili olduğunu düşünüyorum. Dijital oyunlar sembolik kodları çözme yeteneğini ve analitik düşünme becerisini geliştirir. Bununla birlikte plan yapmama yardımcı olur, hedef belirlemelerim için yol gösterir ve o hedefe ulaşmak için izleyeceğim yolları belirlemem için yardımcı olur."

"Dijital oyunlar içerisinde oyundaki performansı yükseltmek için temel kuralları ve sistemi çözme gerekliliği barındırmaktadır. Bu amaca ulaşmak için kişiler bu kapsamda kendini sürekli davranışların sonucunu test etme imkanı ve değerlendirme şansı yakalamaktadır. Yaptığı hamlelerin sonucuna göre de davranışların, stratejilerin getirdiği olumu ve olumsuz sonuçları da ele alıp aldığı geri bildirimler neticesinde de bir karar mekanizması oluşmaktadır."

"Dersle ilgili birçok kavram ve terimin akılda kalmasını sağladığından olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir."

"Genel olarak stratejik düşünmeme yardımcı olup, eğitirken öğrettiğini düşünüyorum. Hayatımdaki problemlere daha geniş açıyla bakmama ve onlara yönelik planlar yaparken bana yardımcı oluyor."

"Evet. Etkili olduğunu düşünüyorum. Dersi daha kolay anlamayı sağlıyor ve farklı bilgi kaynaklarını kullanmama imkan veriyor."

Deney grubundaki öğrenciler dijital oyunlara dayalı etkinliklerin onların öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler özellikle başarabilme inancı, bireysel deneyimler, karmaşık problemlerle baş edebilme, öngörü kazanma ve öğrendiklerini benzer durumlara transfer edebilmeye yönelik kodlara ilişkin cevaplar vermişlerdir. Öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler şöyledir:

"Benim teknolojiyle pek aram yok aslında onun için bu derste ve bu dersle alakalı oyunlarda benim için çok gerekli bilmediğim ve aklımda netleştiremediğim birçok kavramı öğrenmeyi başarabileceğime inancımı bu oyunlar sağladı."

"Evet. Dijital oyunlarla karşılaştığım herhangi bir problemi çözmeye çalışırken birçok kez uğraşarak ve vazgeçmeden problemi çözmeye çalışırım bu da bana deneyim ve öngörü kazandırır. Bunun sonucunda karşılaşılabilecek problemlerde özgüvenim yüksek, başarısızlıktan korkmadığım ve her yeni görevde yeni bir problem çözme becerisi kazanırım."

"Evet, dijital oyunlar ile kazandığım bireysel deneyimlerim ile kendimde olan eksikliklerin farkına varmanı ve onu anlayabilmen için katkıda bulunuyor."

"Evet dijital oyunlar yaratıcı düşünmeme ve karmaşık problemlere çözüm üretmeme ve farklı problemleri de bu şekilde çözmeme yardımcı oluyor."

Deney grubundaki öğrenciler zor durumlara karşı koyma, öncelikleri belirleyebilme, kişisel olarak farklı hedefler belirleyebilme, öz güveni geliştirme, farklı durumlara uygun planlar yapabilme ve zamanı etkili kullanma gibi durumları belirterek dijital oyunlara dayalı etkinliklerin motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yöndeki öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Dijital oyunlar bilişim derslerini daha kolay öğrenmenizi sağlıyor ve öz güvenimizi artırıyor biz bu şekilde zor durumlara karşı koyabiliyoruz ayrıca geçmiş bilgilerin pekiştirilmesini sağladığı için motivasyonumuzu artırıyor"

“Evet, dersi çalışmak istemesen de çeşitli dijital oyunlar eğlenceli yollar sayesinde sıkılmadan etkili ve hızlı öğrenmeme yardımcı oluyor.”

“Evet. Bu oyunlarda başarı ve başarılabilirlik seviyesinin artırılması ile farklı hedefler belirleyebiliyorum ve beraberinde öğrenme olduğunda motivasyonum üzerinde pozitif bir değişkenlik oluşturduğunu söyleyebilirim.”

“Dijital oyunları oynarken oyunun yapısına uygun olarak farklı alternatiflere göre planlar yapabiliyorum bu şekilde problemleri daha rahat çözebiliyorum”

“Evet. Dijital oyunlar ile ders çalışmak ve konuları tekrar etmek için daha az zaman harcıyorum buda bana zamanımı etkili kullanmamda yardımcı oluyor.”

Deney grubundaki öğrencilerin çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasına yönelik görüşleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğrencilerin Çevrim içi Derslerde Dijital Oyunlara Dayalı Etkinliklerin Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	f		
Dijital oyunların kullanımının dersin amaçlarına uygunluğu	Öğrenmeyi kolaylaştırma	15		
	Etkili ve hızlı öğrenmeyi sağlama	13		
	Öğrenme sürecini eğlenceli bir hale getirme	13		
	Kalıcılığı sağlama	12		
	Öğrenilenlerin tekrarını sağlama	10		
	Derse olan ilgiyi artırma	9		
Dijital oyunların kullanımının gerekliliği	Farklı düşünme becerilerini geliştirme	16		
	Motivasyonu artırma	16		
	Teknolojik bilgi ve beceriler kazandırma	15		
	Öz güveni sağlama	13		
	Öğrenilenleri pekiştirme	10		
Tema	Olumlu	f	Olumsuz	f
Dijital oyunların kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri	Derse yönelik motivasyonu sağlama	16	Bağımlılık oluşturma	7
	Derste öğrenilenleri tekrar etme ve pekiştirme	15	Hayal kırıklığı yaşama	5
	Farklı konulara yönelik öz güveni artırma	13	Sosyallikten uzaklaşma	5
	Çok yönlü düşünme	13		
	Farklı problem durumlarına çözümler üretebilme	13		
	Öğrenilenleri eğlenceli bir şekilde kalıcı hale getirebilme	12		

Tablo 12 incelendiğinde dijital oyunların kullanımının dersin amaçlarına uygunluğu konusunda öğrenciler özellikle öğrenmeyi kolaylaştırma, etkili ve hızlı öğrenmeyi sağlama, öğrenme sürecini eğlenceli bir hale getirme, kalıcılığı sağlama, öğrenilenlerin tekrarını sağlama ve derse olan ilgiyi artırma gibi konulara vurgu yapmışlardır. Buna ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik örnekler şöyledir:

“Dijital oyunların kullanımı dersin amacına uygundur. Çünkü oyunların içeriği bilişim teknolojileri dersini kolay, etkili, hızlı ve zevkli bir şekilde anlamaya ve öğretmeye yöneliktir.”

“Evet kesinlikle dijital oyunlar dersin amaçlarına uygundur çünkü ders konularını hızlı ve etkili bir şekilde ve daha kolay öğrendim, ayrıca konuların pekiştirilmesi adına bana faydalı oldular”

“Evet dijital oyunlar ile bilişim alanındaki kelimeleri öğrendim ve bu çok akılda kalıcı bir şekilde oldu bu ve derse olan ilğim de arttı.”

“Evet. Dijital oyunlar ile teknolojik kaynakları kullanarak birden fazla duyu organını aktif bir şekilde kullanıyoruz, bu kaynaklardan faydalanmak etkili bir öğrenme sağlar, ilgi ve dikkat süresini artırır ve öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirir.”

“Dijital oyunlara dayalı etkinlikler de sorgulanmasını ve merak duyulmasını sağlar buda öğrenme kalitesini artırır ve kalıcılığı sağlar. Dersleri daha dikkat çekici hale getirerek Bilgisayar ve Bilgisayar terimlerine ilgiyi artırıp sorgulamaya iter. Bu yüzden dersin amaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum”

Deney grubu öğrencileri çevrim içi derslerde dijital oyunların kullanımının gerekliliği konusunda farklı düşünme becerilerini geliştirme, motivasyonu artırma, web ortamlarında etkileşimi geliştirme, teknolojik bilgi ve beceriler kazandırma, öz güveni sağlama ve öğrenilenleri pekiştirme gibi farklı konulara yönelik görüşler belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır:

“Evet bu tarz etkinliklerin farklı düşünme becerilerimin gelişimine yardımcı olduğunu düşündüğüm için gerekli olduğunu düşünüyorum”

“Evet düşünüyorum dijital oyunlar derslere olan motivasyonumu arttırarak öz güvenimi yükseltiyor bu şekilde konuları anlamama yardımcı oluyor”

“Evet dijital oyunlar motivasyonu arttırmak, pekiştirme yapmak ve dersin pekişme amacı açısından birebir uygundur”

“Bilişim teknolojileri dersinde öğrendiklerimiz sadece teoriye dayalı olmamalıdır pratiğe de dönüştürülmelidir bunun için dijital oyunlara dayalı etkinlikler teknolojik bilgi ve beceriler kazanmak adına kullanılmalıdır.”

Öğrencilerin çevrim içi derslerde dijital oyunların kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinde birçok farklı noktaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Olumlu yönler arasında motivasyon, tekrar, pekiştirme, öz güveni artırma, dersi eğlenceli hale getirme, çok yönlü düşünme ve farklı problem durumlarına çözümler üretme gibi kavramlar yer almıştır. Olumsuz yönler arasında ise bağımlılık oluşturma, hayal kırıklığı yaşama ve sosyallikten uzaklaşma gibi kavramların olduğu görülmüştür. Dijital oyunların kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Dijital oyunlar öğretilen şeylerin daha akılda kalıcı olmasını sağlıyor. Sıkılmadan eğlenceli vakit geçirecek öğretiliyor.”

“Dijital oyunları olumlu yönleri bağımsız ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, probleme dayalı öğrenmeyi sağlar ve hızlı reaksiyon sağlar. Olumsuz yönleri psikolojik yoksunluğa sebep olur, bağımlılık yapar, diğer etkinliklerle karşı ilgi kaybına sebep olur.”

“Dijital oyunlar olumlu yanları dersleri anlamamıza yardımcı olur, dersi eğlenceli ve öğrenilenleri kalıcı hale getirir. Olumsuz yanları ise asosyal yapar ve hayal kırıklığına neden olur.”

“Dijital oyunların olumlu yönleri, motivasyonu artırır, çok yönlü düşünmeyi öğretir. Olumsuz yönleri ise çok fazla vakit geçirilmesiyle asosyal kişilik oluşturur, bağımlılık yapar.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı olarak yürütülen etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkilerinin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme, öz yeterlilik ve motivasyonlarına etkilerini ortaya koymanın, ileride çevrim içi derslerde kullanılacak farklı teknolojilerin öğrencilere ilişkin çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemek adına yapılacak çalışmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme puanlarının arttığı belirlenmiştir. Ancak uygulama öncesi ve sonrasındaki öz düzenleme puanları arasında anlamlı

bir farklılık bulunamamıştır. Oluşan bu durum çevrim içi derslerde kullanılan dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin kendi öğrenme olaylarını yapılandırmasına imkan veren bir ortamı oluşturamamasından (Dönmez, 2017) kaynaklanmış olabilir. Dijital oyunlara dayalı etkinliklere katılan öğrenciler duygusal düzenleme ve yürütücü işlev becerilerini birlikte (Lawrence, 2015) çalıştıramamış ve kendi öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarını (Scott & Berman, 2013) kabullenememiş olabilirler. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler bireysel hedeflerin farkına varma, duygu, davranış ve çevredeki olayları izleyip kontrol etme gibi öz düzenleme süreci açısından başarı sağlayan (Efklides, 2008) durumları göz ardı etmiş olabilirler. Elde edilen bulgular Chen ve Sun'ın (2016), Yang ve Liang'ın (2017), Liang ve Yang'ın (2017) dijital oyunların öz düzenlemeyi etkilediği yönündeki çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Mahayanti, Kusuma ve Wibawa'nın (2020) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar ile çelişmektedir. Bu durumun çalışmanın örneklem yaş grubunun daha küçük olmasından ve derslerin yüz yüze yürütülmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim literatürde bu anlamda yapılan çalışmaların neredeyse tamamı örgün olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Literatürde yer alan bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öz düzenlemeye olan etkilerini net bir şekilde ortaya koyan çalışma sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu ve bunların içinde çevrim içi olarak yürütülen çalışmanın olmadığı ifade edilebilir. Bu nedenle özellikle dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öz düzenlemeye olan etkilerini ortaya koymak adına farklı çalışmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının arttığını ve grubun uygulama öncesi ve sonrasındaki puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Bu durum derslerde kullanılan dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılmasından (Eisenberger, Conti-D'Antonio, Bertarndo, 2005) kaynaklanmış olabilir. Ayrıca dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin farklı durumlarla baş etme ve bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine yönelik kendini algılayışı (Senemoglu, 2003) üzerinde etkili olmuş olabilir. Öte yandan deney grubunda kullanılan dijital oyunlara dayalı etkinliklerin, öğrencilerin belirli bir durum veya sorunla karşılaşmaları durumunda başarılı olup olmayacaklarına veya böylesine bir durumla nasıl baş edebileceklerine yönelik bireysel inançlarını (Özdemir, 2008; Demirel, 2009) olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Buna ek olarak bu etkinlikler, öğrencilerin sürekli olarak kendilerini sınamalarına, yeni yeteneklerini geliştirmelerine ve belirledikleri hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları yeteneklere sahip olduklarına ilişkin güvenlerini sağlamalarına (Gallagher, 2012) katkı sunarak bu sonuçların elde edilmesini sağlamış olabilir. Elde edilen sonuç Sung ve Hwang'ın (2013), Hung, Huang ve Hwang'ın (2014), Yang, Quadir ve Chen'in (2016), Hwang, Chien ve Li'nin (2021), Wang ve Zheng'in (2021) ve Zou, Zhang, Xie ve Wang'ın (2021) çalışmalarından elde ettikleri bulgular ile paralellik göstermektedir. Literatürde belirtilen çalışmalar genel olarak sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen çalışmalar olup, yapılan çalışma çevrim içi ortamda uzaktan eğitimle yürütülmüş olmasına rağmen bulguları benzerdir. Bu anlamda çevrim içi derslerde benzer çalışma sayılarının artırılarak çeşitlendirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmadan deney grubundaki öğrencilerin motivasyona ilişkin puanlarının arttığı ve bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Oluşan durum dijital oyunların çekici, etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunma ve motivasyon desteği sunarak öğrenmeyi teşvik etme özelliğinden (Dicheva, Dichev, Agre & Angelova, 2015; Dominguez, Saenz-De-Navarrete, de-Marcos, Fernandez-Sanz, Pages & Martinez-Herraiz, 2013) kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra bu duruma dijital oyunlarda bilgi alış veriş sürecinde motivasyon mekanizmaları konumundaki mekaniklerin, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonunu yükseltmesinin (Jabbar & Felicia, 2015) etkisi olmuş olabilir. Ayrıca mevcut durumun, dijital oyunlara dayalı etkinliklerin bireyleri amaç ve hedefleri doğrultusunda istedik olarak harekete geçirme ve yönlendirme (Demir & Cicioğlu, 2019) konusundaki etkinliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Elde edilen sonuç Pagnotti ve Russell (2012), Minnery ve Searle'nin (2014), Hewett'in (2016),

Kruger'in (2016), Sáez-López, Miller, Vázquez-Cano ve DomínguezGarrido'nun (2015) ve Özkan ve Samur'un (2017) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak Denny'in (2013), de-Marcos, Domínguez, Saenz-de-Navarrete ve Pagés'in (2014) ve Hanus ve Fox'un (2015) araştırma bulguları ile uyuşmamaktadır. Bu durumun belirtilen çalışmalardaki oyuna dönük etkinliklerin bireyler arası rekabeti arttırarak (Buckley & Doyle, 2016), uzun dönemde motivasyonu olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda literatürde dijital oyunların motivasyon üzerindeki etkilerini inceleyen farklı çalışmaları görmek mümkündür. Ancak özellikle çevrim içi derslerde bu anlamda yapılan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu durum dikkate alındığında farklı türden çevrim içi derslerde, farklı çalışma grupları seçilerek, dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarına olan etkilerini belirlemenin alana önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Oluşan durum deney grubundaki öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirme ve düzenleme ihtiyacı duydukları anlarda öz düzenleme becerilerini daha fazla ön plana çıkarabilmelerinden (Üredi & Üredi, 2005) kaynaklanmış olabilir. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenme süreçlerinde planlama, düzenleme, gözleme ve değerlendirebilmeyi daha etkin yaparak, kendilerini yeterli, etkili ve bağımsız görmüş ve öğrenmeleri için en uygun ortamı oluşturarak (Özmenteş, 2008) öz düzenleme becerilerini daha fazla kullanmış olabilirler. Nitekim deney grubundaki öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun dijital oyunlara dayalı etkinliklerin onların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmeleri bu yöndedir. Deney grubundaki öğrenciler öğrenmede kalıcılık, plan yapma becerisi, farklı kaynaklardan yararlanma, tanımlama, hedef belirleme ve kendini performansını değerlendirebilme gibi konular üzerinde görüş bildirerek buna vurgu yapmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar deney grubu lehine von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser ve Ragnarsdottir'in (2013), Becker, Mc Clelland, Loprinzi ve Trost'un (2014), Yang ve Liang'ın (2017) ve Jones'ın (2019) oyunların öz düzenleme becerilerini etkilediği yönündeki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmaların bulguları genel olarak yüz yüze ortamlarda gerçekleştirilmiş çalışmalardan elde edilmiştir. Bu anlamda literatürde özellikle çevrim içi ortamlarda benzer çalışmaların olmadığı dikkat değerlidir. Gelecekte farklı çevrim içi derslerde benzer çalışmaların gerçekleştirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada deney grubunun öz yeterlilik puanlarının kontrol grubunun öz yeterlilik puanlarından daha yüksek olduğu ve gruplar arasında bu puanlar bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum dijital oyunlara dayalı etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin bilişsel sistemlerindeki bilgiyi düzenleme ve bu bilgiyi akranlarıyla paylaşma süreci (Sung & Hwang, 2013) üzerinde etkili olmasından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra deney grubundaki dijital oyunlara dayalı etkinliklerin öğrencilere öz yeterlilik duygusu yaşatabilecek uygun zorlukları içermesinin (Johnson & Mayer, 2010) ve öz yeterliliği dikkate almasının da (Wang & Zheng, 2021) sonuca etkisi olmuş olabilir. Deney grubundaki öğrencilerin çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasının onların öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu yönünde görüş bildirmeleri de bu anlamda ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Öğrencilerin başarabilme inancı, bireysel deneyimler, karmaşık problemlerle baş edebilme, öngörü kazanma, öğrendiklerini benzer durumlara transfer edebilme gibi öz yeterlilik ile ilgili konuları vurgulamaları da bu açıdan dikkate değer olarak görülebilir. Elde edilen sonuçlar Meluso, Zheng, Spires ve Lester'in (2012), Wang ve Zheng'in (2021), Zou, Zhang, Xie ve Wang'ın (2021) ve Hwang, Chien ve Li'nin (2021) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Literatürde dijital oyunlarla gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin öz yeterliliklerine olabilecek etkilerini inceleyen çalışma sayısı oldukça az sayıdadır. Ayrıca literatürde bunu çevrim içi derslerde gerçekleştiren çalışma yer almamaktadır. Bu açıdan gelecekte özellikle dijital oyunlara dayalı

etkinliklerin öğrencilerin öz yeterliliklerine olan etkilerini belirlemeye dönük çalışmaların sayısının artırılması alana önemli katkılar sunabilir. Buna ek olarak bu çalışmaların çevrim içi derslerde yapılmasının da faydalı olabileceği düşünülebilir.

Çalışmadan deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir motivasyona sahip olduğu ve bu anlamda iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin belli bir amaç doğrultusunda farklı aktivitelere katılmaya yönelik teşvik edilme, harekete geçme ve bunu devam ettirebilme sürecini (Demir & Cicioğlu, 2018) daha iyi yönetebilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Deney grubundaki öğrencilerin farklı davranışları başlatma, bunların yönünü belirleme, yoğunluğunu ayarlama ve zamanını belirlemeye ilişkin süreçlerdeki ihtiyaç duyulan içsel ve dışsal özellikler tarafından beslenen gücü (Hoy & Miskel, 2010) daha iyi kullanabilmelerinin de sonuca etkisi olmuş olabilir. Deney grubundaki öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasının onların motivasyonlarını etkilediğine yönelik görüşleri çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin görüşlerinde zor durumlara karşı koyma, kişisel olarak farklı hedefler belirleyebilme, öz güveni geliştirme, farklı durumlara uygun planlar yapabilme ve zamanı etkili kullanabilme gibi motivasyonla bağlantılı ifadeler kullanarak bunu ifade ettikleri söylenebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Paraskeva, Bouta ve Papagianni'nin (2008), Miller, Chang, Wang, Beier ve Klisch'in (2011), Aksoy'un (2014), Melek'in (2014), Kebritchi, Hirumi ve Bai'nin (2010), Alaswad ve Nadolny'in (2015), Spires'in (2015), Hsu, Chen, ve Cao'nun (2017) ve Kim ve Ahn'in (2017) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak de-Marcos ve diğerlerinin (2014), Hanus ve Fox'un (2015) oyunların rekabeti artırarak (Landers & Landers, 2014; Buckley & Doyle, 2016) uzun vadede motivasyonu olumsuz yönde etkileyebileceği yönündeki çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Literatürde bu anlamda yapılan çalışmalar dikkate alındığında dijital oyunların motivasyona olan etkilerini ortaya koymaya çalışan deneysel çalışma sayısının yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Alaswad & Nadolny, 2015; Shute, Wang, Greiff, Zhao & Moore, 2016). Bu nedenle dijital oyunlara dayalı etkinliklerin derslerde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarına etkilerini belirlemeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmaların sayısının artırılması ve bu çalışmaların çevrim içi derslerde farklı gruplar ile gerçekleştirilmesinin alana önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak çevrim içi derslerde dijital oyunlara dayalı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öz yeterlilik ve motivasyonlarına olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Çalışma sonuçları daha önce yapılan birçok çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ancak literatürde çevrim içi derslerde dijital oyunların kullanımı ile öz düzenleme, öz yeterlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik çalışma sayısının oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bakımdan bu değişkenler arasındaki ilişkileri net bir şekilde ortaya koymak adına benzer niteliklere sahip çalışma sayılarının artırılması alana oldukça önemli katkılar sunabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta ders kayıtlı öğrenci sayısı 61 kişi olmasına rağmen çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrenci sayısı 42 kişi olmuştur. Çalışmanın öğrenci görüşlerine yönelik nitel verileri web ortamında görüşme formları ile toplanmıştır.

Destek ve Teşekkür

Yazar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 28644117-905.02/

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317.
- Alaswad, Z., & Nadolny, L. (2015). Designing for game-based learning: The effective integration of technology to support learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(4), 389-402.
- Allen, E., Y., & Seaman, J. (2017). Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017. Babson Survey Research Group e-Literate, and WCET. <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf>.
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Nobel Yayınları.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development*, 25, 56-70.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Buckley, P., ve Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175.
- Chen, L-X., & Sun, C-T. (2016). Self-regulation influence on game play flow state. *Computers in Human Behavior*, 54, 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.020>.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (çev. ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- de-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., ve Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91.
- Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Motivation scale for participation in physical activity (MSPPA): A study of validity and reliability, Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği (FAKMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492.
- Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 23-34.

- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Dominguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernandez-Sanz, L., Pages, C., & Martinez-Herraiz, J.J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Dönmez, B., (2017). *7.Sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, eriyi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Eisenberger, J., Conti-D'Antonio, M., & Bertando, R. (2005). *Self-efficacy: Raising the bar for all students* (2nd ed.). Eye on Education.
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-18.
- Fu-Hsing, T., Kuang-Chao, Y., & Hsien-Sheng, H. (2012). Exploring the factors influencing learning effectiveness in digital gamebased learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 240-250.
- Gallagher, M., W. (2012). Self-Efficacy. V. S. Ramachandran (Ed.) içinde *Encyclopedia of human behavior* (Vol.2, pp. 314-320). Academic Press.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423, 534-537. <http://doi.org/10.1038/nature01647>
- Griffiths, M. (2005). Video games and health. *BMJ*, 331(7509): 122-123. <http://doi.org/10.1136/bmj.331.7509.122>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, 80, 152-161.
- Hewett, K. J. E. (2016). *The Minecraft project: Predictors for academic success and 21st century skills gamers are learning through video game experiences* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration* (çev. ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Hsu, C. F., Chen, C. M., & Cao, D. (2017). *Effects of design factors of game-based English vocabulary learning APP on learning performance, sustained attention, emotional state, and memory retention*. 6th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI) (pp. 661-666). IEEE. Hamamatsu
- Hung, C. M., Huang, I., & Hwang, G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1(2-3), 151-166. <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0008-8>.
- Hwang, G. J., Chien, S. Y., & Li, W. S. (2021). A multidimensional repertory grid as a graphic organizer for implementing digital games to promote students' learning performances and behaviors. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 915-933.
- ILO(2020). ILO Sectoral Brief. COVID-19 and The Education Sector. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/europe/rogeneva/iloankara/documents/briefingnote/wcms_742726.pdf
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 10-18.
- Jabbar, A. I. A., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779.

- Johnson, C. I., & Mayer, R. E. (2010). Applying the self-explanation principle to multimedia learning in a computer-based game-like environment. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1246-1252. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.025>.
- Jones, J. A. (2019). Scaffolding self-regulated learning through student-generated quizzes. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/1469787417735610>.
- Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55(2), 427-443.
- Kim, K., & Ahn, S. J. G. (2017). The Role of Gamification in Enhancing Intrinsic Motivation to Use a Loyalty Program. *Journal of Interactive Marketing*, 40(C), 41-51.
- Kruger, M. (2016). *A comparative study of student performance when using minecraft as a learning tool* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northcentral University.
- Landers, R. N., & Landers, A. K. (2014). An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance. *Simulation & Gaming*, 45(6), 769-785.
- Lawrence, S. (2015). Interventions to Promote Young Children's Self-Regulation and Executive Function Skills in Early Childhood Settings. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8765F10>.
- Liang, L., & Yang, M. (2017). Understanding self-regulated learning within an EFL online formative assessment module. *Open Journal of Sciences*, 5, 312-320. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.58026>
- Mahayanti, N. W. S., Kusuma, I. P. I., & Wibawa, S. (2020). Digital Game-Based Learning in EFL: Its Effect on Young Learners' Self-Regulated Learning. *The Asian ESP Journal*, 5, 5-30.
- Melek, C. G. (2014). *English education with serious games* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Meluso, A., Zheng, M., Spires, H. A., & Lester, J. (2012). Enhancing 5th graders' science content knowledge and self-efficacy through game-based learning. *Computers & Education*, 59(2), 497-504. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.019>.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Miller, L. M., Chang, C. I., Wang, S., Beier, M. E., & Klisch, Y. (2011). Learning and motivational impacts of a multimedia science game. *Computers & Education*, 57(1), 1425-1433.
- Minnery, J., & Searle, G. (2014). Toying with the city? Using the computer game SimCity™ 4 in planning education. *Planning Practice and Research*, 29(1), 41-55.
- Online Course Report (2016). State of the MOOC 2016: A year of massive landscape change for massive open online courses. <https://www.onlinecoursereport.com/state-of-the-mooc-2016-a-year-of-massivelandscape-change-for-massive-open-online-courses>.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1),13-43.
- Özkan, Z., & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 157-175.
- Pagnotti, J., & Russell III, W. B. (2012). Using Civilization IV to engage students in world history content. *The Social Studies*, 103(1), 39-48
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Anı Yayıncılık.
- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video games. A. B. Jordan & D. Romer (Eds.) içinde, *Media and the wellbeing of children and*

- adolescents (ss. 109–128). <http://www.raisesmartkid.com/3-to-6-years-old/4-articles/34-the-good-and-bad-effects-of-video-games>.
- Sález-López, JM, Miller, J., Vázquez-Cano, E., & DomínguezGarrido, MC (2015). Exploring application, attitudes and integration of video games: MinecraftEdu in middle school. *Educational Technology & Society*, 18(3), 114-128.
- Scott, B. M. & Berman, A. F. (2013). Examining the domain-specificity of metacognition using academic domains and task-specific individual differences. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 28-43.
- Senemoglu, N. (2003). *Gelisim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi kitapevi.
- Sezgin, S. (2018). *Çevrimiçi dersler için uyarlanabilirliğe dayalı oyunlaştırma tasarımı ilkelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Shute, V. J., Wang, L., Greiff, S., Zhao, W., & Moore, G. (2016). Measuring problem solving skills via stealth assessment in an engaging video game. *Computers in Human Behavior*, 63, 106-117.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance*. Information Age Pub.
- Spires, H. A. (2015). Digital game- based learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 125-130.
- Sung, H. Y., & Hwang, G. J. (2013). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers & education*, 63, 43-51.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Devenci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 22–63.
- UNESCO (2020a). School closures caused by coronavirus (Covid-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Üredi, I., & Üredi, L., (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2) , 250-260.
- Vedubox (2020). Online eğitimin Türkiye’de ve dünyadaki durumu. <https://vedubox.com/genel/online-egitimin-turkiyede-ve-dunyadaki-durumu>.
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003>.
- Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: A study with middle school students. *Asia-Pacific Edu Res*, 30, 167–176. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00523-z>.
- World Economic Forum (2016). *Global shapers annual survey 2016*. http://www.shaperssurvey2017.org/static/data/GSC_AS16_Report.pdf
- Yang, J. C., Quadir, B., & Chen, N. S. (2016). Effects of the badge mechanism on self-efficacy and learning performance in a game-based English learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 54(3), 371–394.
- Yang, M., & Liang, L. (2017). A longitudinal study of self-regulated learning in an online gamebased EFL formative assessment blended learning environment. *Canadian Social Science*, 13(7), 35–41.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.) içinde *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-232). Cambridge University Press.
- Zou, D., Zhang, R., Xie, H., & Wang, F. L. (2021). Digital game-based learning of information literacy: Effects of gameplay modes on university students' learning performance, motivation, self-efficacy and flow experiences. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 152-170.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Thanks to the simultaneous process carried out in online courses, environments such as in-class communication and interaction, discussion and question-answer activities, where teachers and learners take an active role, and which have qualities similar to face-to-face education, are tried to be created (Özdoğan & Berkant, 2020). In this way, it can be stated that the knowledge and skills wished to be gained by face-to-face education can be offered to students in online courses. It can be said that self-regulation, self-sufficiency and motivation are among them. It can be stated that the concepts of self-regulation, self-sufficiency and motivation are interrelated, and it can be seen as an important situation that these concepts are taught to students. It can be thought that there are different difficulties in the processes of bringing different knowledge and skills in online courses that are planned to be gained by face-to-face education. In order to overcome these difficulties, it may be thought that using different teaching methods and technologies in online courses may be useful. Digital games are among these technologies and the power of digital games can be utilized in education. Considering the structures and features of digital games, it can be predicted that they can be effective in bringing students different knowledge and skills. From this point of view, this study was carried out in order to determine the effects of activities based on digital games in online courses on students' self-regulation, self-sufficiency and motivation and to reveal the opinions of students in this sense and their views on activities based on digital games.

Method

The study was carried out by convergent parallel mixed design. In this respect, pre-test posttest experimental control group design and interview method were used together in the study. The research group of the study was determined by purposive sampling method. Two groups were formed for the study, namely the experimental and control group. The formation of these groups and the selection of the students to be included in the groups were carried out randomly. The equivalence of the groups was controlled by pre-tests. Three scales and an interview form were used as data collection tools in the study. Since the general assumptions required for statistical analysis were provided in the analysis of the data, dependent and independent groups t-test was used for the analysis of quantitative data, and content analysis method was used for the analysis of qualitative data.

Results

The findings obtained from the study showed that there was a statistically significant difference between Self-Sufficiency Perception Scale and Academic Motivation Scale pre-test post-test scores of the students in the experimental group, but there was no statistically significant difference between their pre-test and post-test scores of Perceived Self-Regulation Scale. In addition, it was observed that there was a statistically significant difference between the SSPS and AMS post-test scores of the students in the experimental and control groups, but there was no statistically significant difference between their post-test scores of PSRS. The findings regarding the students' opinions indicate that the opinions of a considerable majority of the students in the experimental group are that activities based on digital games have positive effects on their self-regulation, self-sufficiency and motivation.

Discussion and Conclusion

As a result of the study experimental group no significant difference was found between the self-regulation scores before and after the application. This situation may be due to the fact that the activities based on digital games used in online lessons cannot create an environment that allows students to structure their own learning events (Dönmez, 2017). The results of the study showed that the self-sufficiency scores of the students in the experimental group there was a

significant difference between before and after the application. This may be due to the differentiation of activities based on digital games used in lessons according to students' readiness, interests and learning styles. It was understood in the study that the motivational scores of the students in the experimental group there was a significant difference between. This situation may be due to the fact that the mechanics, which are motivation mechanisms during the exchange of information in digital games, increase the interest and motivation of the students towards the lesson (Jabbar & Felicia, 2015). The results obtained has parallels with the findings of different studies. As a result of the study there was no significant difference between the self-regulation scores of the students in the experimental and control groups. This situation may be due to the fact that the students in the experimental group were able to bring their self-regulation skills into the forefront more when they needed to realize and organize their own learning (Üredi & Üredi, 2005). In the study, it was determined that the self-sufficiency scores of there was a significant difference between the groups. This may be due to the fact that the activities based on digital games were effective on the process of arranging the information in the cognitive systems of the students in the experimental group and sharing this information with their peers (Sung & Hwang, 2013). It was understood in the study that the experimental group had a higher motivation than the control group, and in this sense, there was a significant difference between the two groups. This may be due to the fact that the students in the experimental group were able to better manage the process of being encouraged to participate in different activities for a specific purpose, taking action and maintaining it (Demir & Cicioğlu, 2018). The results obtained from the study are similar to the results of different studies. However, it has been observed that the number of studies in the literature to reveal the relationship between the use of digital games in online courses and self-regulation, self-sufficiency and motivation is quite insufficient. In this respect, increasing the number of studies with similar qualifications in order to clearly reveal the relationships between these variables can make significant contributions to the field.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 377-397



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 377-397

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim
hakkındaki görüşlerinin incelenmesi

Examination of pre-service preschool teachers' views
on sexuality education

Esra Ünlüer,  <https://orcid.org/0000-0003-4964-095X>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esra.unluer@kocaeli.edu.tr

Rahime İnan,  <https://orcid.org/0000-0003-1611-5198>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, epostaadres@kocaeli.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

2 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi

23 Haziran 2021, 5 Kasım 2021

Kabul Tarihi

5 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Ünlüer, E., & İnan, R. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 377-397. <http://doi.org/10.33400/kuje.908351>

ÖZ

Gelişimin temel elementlerinden biri olan cinsel gelişim, doğumla birlikte başlamakla birlikte, erken çocukluk dönemindeki merak ve sorgulamaya paralel olarak artış göstermektedir. Bireyin sağlıklı bir gelişim göstermesi için bu dönemde doğru bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılmasında ailelere olduğu kadar okul öncesi öğretmenlerine de önemli bir rol düşmektedir. Erken çocukluk döneminde verilecek olan cinsel eğitimin öğretmenlerin bilgi ve yaklaşımlarına bırakılması sebebiyle öğretmenlerin bu eğitim hakkındaki bilgi ve görüşleri son derece önemlidir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüş ve bilgi düzeylerini değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Araştırma deseni durum çalışması olarak belirlenmiş ve 47 birinci, 76 ikinci sınıf olmak üzere toplamda 123 okul öncesi öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların cinsel eğitimin kapsadığı konular, eğitimin gerekliliği ve kim tarafından verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bulgulara göre birinci sınıf öğretmen adayları cinsel eğitimin içeriğini en çok cinsiyeti tanıma, ikinci sınıf öğretmen adayları ise cinsel kimlik ve rol kavramları ile açıklamıştır. Katılımcıların tamamına yakını cinsel eğitimin erken çocuklukta verilmesinin bir gereklilik olduğunu ve bu gerekliliğin nedeninin yaş grubunun özelliklerinden olan merak duygusu olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, birinci sınıf öğretmen adayları cinsel eğitimin çocuğun sağlıklı bir birey olabilmesi ve yanlış bilgi içeren kaynaklardan kaçınılması için önemli olduğunu vurgularken, ikinci sınıf öğretmen adayları çocuğun kendini koruyabilmesi kazanımını sıklıkla belirtmiştir. Son olarak çocuğa cinsel eğitimi verecek kişi sorusuna gelen cevaplar arasında anne-baba, öğretmen ve uzman yanıtları sınıf kademesine bağlı olarak artış göstermiştir ve erkek katılımcıların en çok uzman cevabını verdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: cinsel eğitim, okul öncesi öğretmen adayları, erken çocukluk

ABSTRACT

Sexuality development which is a basic element of human development starts at birth and increases in early childhood depending on curiosity and questioning. Early childhood educators, as well as parents, play an important role in gaining the right knowledge, attitude, and skills in these ages for the healthy development of the individual. Because of the fact that sexuality education in schools is left to the knowledge and approach of educators, views and knowledge of educators are vital and aimed to evaluate educator candidates' point of views and level of knowledge on this issue. The current research has been designed as a case study which was conducted with 123 pre-service early childhood educators, including 47 first grade and 76 second grade students in bachelor degree of early childhood education program. Participants were asked how they defined sexuality education, what subjects it covered, whether this education should have been given, and by whom. The data obtained was examined by the content analysis method. According to findings, first grade students mentioned recognizing gender while describing, and second grade students did gender identity and role concepts. Almost all participants defended the necessity of this education due to the curiosity level of those children. Besides, whereas first graders highlighted the importance due to the healthy development of children and avoiding sources having wrong information, second graders indicated the acquisition of self-protection. Finally, parents, the teacher, and the specialist answers which were given to the question of who should have given the sexuality education showed an increase by the grade level and it was found that male students gave the answer of the specialist at most.

Keywords: sexuality education, pre-service preschool teacher, early childhood

GİRİŞ

Gelişim bütüncüdür ve tüm gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşimi bulunmaktadır. Cinsel gelişim, bireylerin gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve aynı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi doğumla başlamakta ve ölene kadar devam etmektedir. Cinsellik; ergenlik döneminde aniden ortaya çıkmaz, bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren başlar (Pernould, 1987; Lewis, 1987) ve okul öncesi yıllarda artan sorgulama ve merak ile artış gösterir (Smith, 1993). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar gözlemlendiğinde, çocuklarda cinselliğin çeşitli biçimlerde var olduğu görülür. Çocuk bir cinse ait olduğunu bilmekte, cinsel merak içinde bulunmakta ve cinsiyetine uygun davranmaktadır (Eker, 1992).

Günümüzde hâlâ bir tabu olmaya devam eden cinsellik hakkındaki konuşmaların, ülkemizde 80'li yıllarda yavaş yavaş arttığı görülmüştür (Haktanır, 2005). Ülkemizde yapılan pek çok çalışmada ailelerin çocukları ile cinsel gelişim üzerine konuşmaktan çekindikleri sonucuna ulaşılmıştır (Eliküçük& Sönmez, 2011; Göçgeldi, Tüzün, Türker & Şimşek, 2007; Acer, 1999). Yine ailelerle yapılan çalışmalarda bu konu hakkında konuşmaktan çekinmelerinin nedenlerini görmek mümkündür. Ebeveynlerin cinsel gelişim ve eğitime ilişkin eğitim almamaları, bu konuya ilişkin bilgi ve tanımları bilmemeleri veya yanlış bilmeleri (Konur, 2006; Eliküçük& Sönmez, 2011) ebeveynlerde çocuklarının cinsellikle ilgili meraklarını doğru bir şekilde cevaplayamama kaygısı yarattığı söylenebilir.

Cinsel Eğitim

Cinsellik konusu ülkemizde konuşmaktan kaçınılan bir konudur. Bunun başlıca nedeni de cinsel eğitime ilişkin kavramların müstehcen kabul edilerek yanlış anlaşılmasıdır (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004). Cinsel eğitim ile ilgili bir diğer yanlış ise erken yıllarda verilmesinin çocuğun cinsel bir yaşama başlayacağı ve çocukların masumiyetini bozacağı düşünülmesidir (Noonan, 1999). Bu yanlışın sebebi olarak birçok insanın cinsel eğitimi, sadece cinsel davranışların öğretimini içerdiğini düşünmesidir. Ancak cinsel eğitim bununla sınırlı değildir. Cinsel eğitim, sorumlu ve bilgili, cinsel olarak sağlıklı bireyler olmaları için çocuklara yardımcı olacak duygular, tutumlar, iletişim, karar verme, diğer kişisel becerileri ve bilgilerin kazandırılmasını kapsamaktadır (SIECUS, 2003). Geniş kapsamlı bir tanımlamayla cinsel eğitim, uygun genital terminoloji, vücut temizliği ve vücut farklılıklarını tanımayı içermektedir (Brouskeli, & Sapountzis, 2017).

Küçük yaşlardan itibaren yaşa uygun ve kaliteli cinsel eğitim alan çocuk ve gençlerde aşağıdaki özelliklerin gelişmesi beklenmektedir:

- Kendilerinde meydana gelen fiziksel ve duygusal gelişimleri anlama ve kabul etme,
- Olumlu beden algısı oluşturma,
- Farklılıklarını kabul etme,
- Cinsel davranışlarına ilişkin bilinçli ve sorumlu kararlar alma,
- Cinsiyetine ilişkin olumlu duygular taşıma,
- Cinsel konular ile ilgili rahat konuşma,
- Uygun ve uygun olmayan cinsel davranışları anlama,
- Cinsel taciz ve istismardan korunma (family planing queensland, 2001; akt. Gölbaşı, 2003).

Çocuklar cinselliği doğar doğmaz çevresiyle etkileşimleri sonucunda öğrenmektedir. Çocuklar, çevresindeki insanlara nasıl dokunacağını, onlarla nasıl konuşacağını, kadın ya da erkek olarak onlardan beklenen davranışların neler olacağını; cinsellik hakkındaki erken tutum ve değerlerini; doğal merak duygusu ile bedenlerini inceleyeceği; kadın ve erkek bedenini farklılıklarını fark edeceği; açık ve dürüst bir şekilde onlarla iletişime geçen yetişkinlerle öğrenmektedir. Cinsellik hakkında yeterince bilgiye sahip olmayan çocuklar cinsel istismar konusunda açık hedef haline gelmektedir (Roffman & Tyksinski, 1998).

Çocuklara cinsel eğitimin erken çocukluk yıllarından itibaren bilimsel olarak doğru, yaşa uygun, yargılayıcı olmayan bir şekilde ve eksiksiz olarak verilmesi çocuklar için son derece faydalıdır.

Cinsel eğitim çocukların masumiyetlerini yok etmemektedir. Kaliteli bir cinsel eğitim düşünülenin aksine beklenenden daha erken cinselliğe yol açmamaktadır. Cinsel eğitim yoluyla eşitlik ve saygıyı öğrenen çocuklar, istismarcı kişileri ve durumları tanıma konusunda daha iyi bir konum almaktadır (WHO, 2016).

Cinsel eğitim informal olarak ailede başlaması ve sonrasında okulun çocuğun hayatının bir parçası olması ile beraber, aile ve okul birlikteliğiyle devam etmesi beklenmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda cinsel eğitime okul öncesi çağında başlanması gerektiği sonucu çıkarılmaktadır (Aral, Akyol & Işık, 2002; Eliküçük & Sönmez, 2011). Ne yazık ki Türkiye’de okul eğitim programlarında cinsel eğitime ve bununla ilgili içeriklere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu da çocukların ve ailelerin cinsel eğitim konusunda yetersiz kalmalarına sebebiyet vermektedir (Çalışandemir, Bencik & Artan, 2008).

İngiltere’de Sağlık Eğitimi Programı’nın bir parçası olarak ele alınan cinsel eğitim, dört-yedi yaş aralığındaki çocuklar için; üreme sistemlerinin dâhil edildiği vücut bölümlerini tanıma, erkek ve kadını tanıma ve aralarındaki farklılıkları anlama, kişisel güvenliğini sağlama, bedeni üzerinde haklarının olduğunu öğrenme, iyi ve kötü dokunma arasındaki farkları anlayabilme, güvenliğini sağlayacak bazı basit yöntemlerin öğretilmesi, dinleme, tartışma, paylaşma gibi becerilerin öğretilmesini içermektedir (Lenderyou, 1991).

Erken çocukluk döneminde cinsel davranışlar, çocukların günlük yaşamlarında ve sınıf ortamlarında yaygın olarak gözlemlenmektedir (Balter, vanRhijn, & Davies, 2016; Davies & Robinson 2010; Larsson & Svedin, 2002; Essa & Murray, 1999). Sınıf içerisinde gözlemlenen bu davranışlar, öğretmenlere, çocukların doğru bilgi edinmelerine, sosyal kuralları öğrenmelerine ve cinsellikle ilgili sağlıklı tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için cinsellik hakkında konuşma dürtüsü olduğunu göstermektedir. Öğretmenler çocukların cinsellikle ilgili meraklarını ihmal ederse ve sınıfta cinselliği tartışmaktan kaçınırsa çocukların başkalarına nasıl saygı duyacakları ve uygun-uygun olmayan dokunmayı ayırt etmede sorun yaşayacağı düşünülmektedir (Early Childhood Sexuality Education Task Force, 1998).

Cinsel Eğitimde Okul Öncesi Öğretmen Eğitiminin Önemi

Cinsel gelişim okul öncesi programında ayrı bir gelişim alanı olarak ele alınmamasına rağmen, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı cinsel gelişime yönelik kazanımlar sunarak öğretmenlerin bu eğitimi de programın içine katmalarına olanak sağlamaktadır, fakat eğitim içeriği öğretmenlerin bilgi ve yaklaşımlarına bırakılmaktadır (Deniz & Yıldız, 2018; Güngör Aytar, Artan & Boztepe, 2014). Öğretmenlerin cinsel eğitime nasıl yaklaşacakları ve çocukların diğer gelişimsel süreçleriyle nasıl ilişkilendirecekleri ile ilgili pek çok konuda bilgiye ihtiyaçları bulunmasına rağmen, birçok okulöncesi öğretmeni cinsel gelişim hakkında sınırlı bilgiye sahiptir (Balter, Rhijn & Davies, 2016; Cahill & Theilheimer, 1999; Dönmez, 2009; Menmu & Kakavoulis, 1999). Çocuk gelişimi ile ilgili pek çok konuda ders alan okul öncesi öğretmenlerinin cinsel gelişim ile ilgili formal bir eğitim almadıkları (Chrisman & Couchenour, 2002) cinsel eğitimin önemli bir kısmını informal olarak aldıkları (Lenderyou, 1991) ve cinsellikle ilgili bilgilerinin çoğunlukla medya gibi kaynaklardan edindikleri görülmüştür (Erol, 2007). Hatta birçok öğretmen ve öğretmen adayı olası bir ihmal veya istismar durumunda nasıl yol izleyeceklerini bilmemektedir (Kürklü, 2011; Can Yaşar, Şenol & Akyol, 2015). Bu durum öğretmenlerin çocukların cinsel davranışlarına tepki verme konusunda bir rehberlerinin olmamasına ve bu davranışlara karşı kendi tutumlarına ve cinsel eğitim yapılarına dayalı yargılara maruz bırakıyor gibi görünmektedir (Klein & Breck, 2010).

Yapılan çalışmalarda öğretmenler, cinsel eğitimin erken dönemlerden itibaren verilmesi gerektiği konusunda birleşmektedir. Ancak öğretmenler, kendilerini güvenmedikleri için cinsel eğitimi uygulamaktan rahatsız olduklarını göstermiştir. Bunun en önemli nedeni, öğretmenlerin yaşa uygun cinsel eğitim verme konusunda yetkin hissetmemeleri, cinsel eğitim konusunda kendilerini yeterince eğitim almamaları ve bu alanda daha fazla eğitim almak istemeleridir

(Balter, vanRhijn, & Davies, 2016; Counterman & Kirkwood, 2013; Brouskeli & Sapountzis, 2017).

Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, çocukların okul öncesi çağda cinsel eğitim alması ve öğretmenlerin lisans eğitimi içerisinde, sonrasında da hizmet içi ve ek eğitimlerle cinsel eğitim konusunda bilgilendirilmelerinin faydalı olacağını belirttikleri görülmüştür (Kardeş & Güney Karaman, 2018; Akça, Şahin & Arslan, 2017). Cinsel eğitimin, her eğitim kademesinde yaşa uygun olarak konu üzerinde eğitim almış kişiler tarafından verilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda eğitilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Akça, Şahin & Arslan, 2017; Aydoğmuş, 2001). Bu eğitimler sayesinde öğretmenler, çocukların ihtiyaçlarını bilerek, gereken şekilde yönlendirebilir ve uygun davranış edinimlerini destekleyebilirler (Özkızıklı & Okutan, 2014). Bu ihtiyaca rağmen cinsel eğitim konusu, öğretmen yetiştirme programlarında yeterince yer bulamamaktadır.

2019 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans programları kapsamında yenilenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde, derslerin meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi dersleri olarak gruplandırıldığı; bu üç grupta yer alan derslerde cinsel gelişim ve eğitim adı altında ders olmadığı görülmektedir. Ancak ders içerikleri incelendiğinde “Erken Çocukluk Eğitimi” dersi içerisinde cinsel gelişim

“Beslenme ve Sağlık” dersinde ise cinsel sağlık konusunun yer aldığı görülmektedir (yok.gov.tr). Ülkemizde öğretmenlerle yapılan cinsel eğitim ile ilgili çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve pek çoğunun lisans düzeyinde formal bir ders almadığını ortaya koymaktadır (Ünlüer, 2018; Güzelyurt, Yalçınkaya, Saluci, Öglü, & Ürüm, 2019).

Benzer şekilde yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının cinsel eğitim dersi almadıkları görülmektedir (Balter, vanRhijn, & Davies, 2018; Klein, & Breck, 2010; Larsson & Svedin, 2002; Kakavoulis, 1998; Menmuir & Kakavoulis, 1998). Örneğin; Larsson ve Svedin (2002) yaptıkları çalışmada, katılımcıların tamamının cinsel eğitim ile ilgili bir ders almadığı ancak kişisel gelişimleri için cinsel istismarı önleyici eğitimlere katıldıkları görülmüştür. Cinsel istismarı önleme cinsel eğitimin önemli bir parçası olmakla beraber, cinsel eğitimin konusunda öğretmenlerin yetiştirilmesi yeterli olmamaktadır.

Okul temelli bir program, bedenini tanıma, kendilerini nasıl koruyacaklarına dair beceriler, uygun olmayan dokunma ile mücadele ve bunu bildirme konularında çocukların bilgilerini artırabilir (Baker, Gleason, Naai, Mitchell, & Trecker, 2012). Öğretmenlerin cinsellik eğitimi hakkındaki algıları erken çocukluk dönemindeki çocukların cinsellikle ilgili davranışlarına yönelik tepkilerinde önemli bir rol oynamaktadır (Cheung, Kwan & Yim, 2020).

Öğretmenlerin, çocukların cinsel davranışlarına uygun şekilde tepki vermek, bazı normal davranışları anormal olarak görmek ve cinsel davranışlar gösterdiklerinde onları kınamak veya cezalandırmak yerine mevcut durumla yüzleşmek için yeterince bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler çocuğun normal cinsel gelişimi hakkında doğru ve yeterli bilgileri olmaması durumunda, çocukların davranışlarını yanlış yorumlayabilirler, bu da çocukların doğal cinsel gelişimlerinden utanmasına neden olabilir (Ey, McInnes & Rigney, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin anormal cinsel gelişim ve davranışların yanı sıra sağlıklı ve gelişime uygun davranışları bilmeleri son derece önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin cinsel istismara uğramış çocukları fark etmelerine de katkı sağlayacaktır (Wurtele & Kenny, 2011). Yapılan çalışmalar, cinsel eğitim konusunda bilgi verilen ve bu konuda desteklenen öğretmenlerin cinsel eğitim konusundaki bilgi ve tutumlarının olumlu şekilde arttığı görülmüştür. (Martin, Riazi, Firoozi & Nasiri, 2020; Adogu & Nwafulume, 2015)

Ülkemizde okul öncesi dönemde cinsel eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların pek çoğunun ebeveynler ile yapıldığı (Tuğut & Gölbaşı, 2019; İşler & Gürşimşek, 2018; İşler, 2017; Eliküçük & Sönmez, 2011; Erbil, Orak, & Bektaş, 2010; Göçgeldi, Tüzün, Türker & Şimşek, 2007; Tuğrul & Artan, 2001), öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılmış çalışmaların ise sınırlı kaldığı

görülmektedir. Cinsel eğitimin öğretmen bilgi ve yaklaşımına bırakıldığı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüş ve bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılmış bu çalışmanın, okul öncesinde cinsel eğitimin önemine ve öğretmenlik programlarında cinsel gelişim ve eğitim dersinin yer alması gerekliliğine olan inancı artıracakı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim ile ilgili görüşleri incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasında, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri ile nitel sürecin izlendiği bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun derinlemesine incelenmesi ve bu durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi birinci ve ikinci sınıfta okuyan 123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenmesinde amaçsal örnekleme bir çeşidi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşıladığı düşünülen bütün durumların çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Kullanılacak ölçüt araştırmacı/araştırmacılar tarafından oluşturulabilir ya da öncesinde hazırlanmış ölçüt listeleri kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının çalışma grubuna seçilmesinde iki ölçüt kullanılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının, "Erken Çocuklukta Gelişim" dersi kapsamındaki iki saatlik cinsel gelişim ve eğitim konusunu içeren derse katılmış olmalarıdır. 2019-2020 öğretim yılında yenilenen okul öncesi eğitimi lisans programı ile ikinci sınıflar eski programda Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitim I dersini, birinci sınıflar ise yeni program doğrultusunda Erken Çocuklukta Gelişim dersini eş zamanlı olarak almışlardır.
2. Alan uzmanı tarafından verilmiş olan erken çocuklukta cinsel eğitim konulu iki saatlik "Cinsel Eğitim" seminerine katılmış olmalarıdır. Bu eğitime öğretmen adayları "Erken Çocuklukta Gelişim" dersini aldıkları süreçte katılmışlardır.

Araştırmaya birinci sınıf kademesinde 8'i erkek ve 39'u kadın toplam 47, ikinci sınıf kademesinde ise 8'i erkek 68'i kadın toplamda 76 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adayları, alan uzmanı tarafından verilen eğitime katılmadıkları için çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Kademesine Göre Dağılımı

	Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
I.Sınıf	39	31.7	8	6.5	47	38.2
II.Sınıf	68	55.3	8	6.5	76	61.8
Toplam	107	87	16	13	123	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alan yazın taramasının ardından oluşturulan görüşme formu oluşturulmuştur (Cheung, Kwan & Yim, 2020; Güzelyurt, Yalçınkaya, Saluci, Öglü, & Ürüm, 2019; Akça, Şahin, & Arslan, 2017; Balter, VanRhijn, & Davies, 2016; Çalışandemir, Bencik, & Artan, 2010). Form ile ilgili görüş ve önerileri alma amacıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından bir, okul öncesi eğitimi alanından iki uzmana e-posta ile ulaşılmıştır. Çalışma hakkında bilgilendirilen uzmanlardan görüşme formundaki sorular için uygundur/düzeltilmeli ya da

kaldırılmalı şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. “Cinsel eğitim konusunda kendimi yeterli hissediyorum/hissetmiyorum. Çünkü.....” sorusu uzman görüşleri doğrultusunda kaldırılmış ve form son halini almıştır. Görüşme formu, kişisel bilgileri (cinsiyet, sınıf) içeren bölüm ve cinsel eğitimle ilgili üç açık uçlu sorudan oluşan bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Cinsel Eğitim hangi konuları kapsamaktadır?
2. Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim verilmelidir/verilmemelidir. Çünkü...
3. Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim kim tarafından verilmelidir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması sürecinde, ölçüt örnekleme yoluyla seçilen öğretmen adaylarından birinci sınıfların “Erken Çocuklukta Gelişim” ve ikinci sınıfların “Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitim” derslerinin cinsel eğitimi içeren konuyu takip eden bir sonraki haftada çalışmaya gönüllü öğretmen adaylarından görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Formların uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakültenin dekanlığından yazılı olarak izin alınmıştır. Görüşmecilerin yanlı ve öznel olmasını engellemek ve cevaplarını görüşmeciden etkilenmeksizin verebilmelerini sağlamak amacıyla, öğretmen adaylarının düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, çoğunlukla yazılı kaynaklar olmak üzere iletişim içeriklerinin incelenerek belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilmesi yoluyla insan davranışlarının araştırıldığı bir araştırma tekniğidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2017). Verilerin analizinde kodlama, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, frekansların hesaplanması ve yorumlama aşamalarını izleyen bir süreç takip edilmiştir. Görüşme formu sonucu elde edilen verilerden anlamlı örüntülere ulaşmak amacıyla kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar arasında birbirine benzer olan kodlar tek kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmanın verileri sonucu ortaya çıkan tema ve kodlar aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının “Cinsel eğitimin içerdiği hangi konuları kapsamaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Cinsel Eğitimin İçerdiği Konulara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Cinsiyeti tanıma	Terminoloji Bedeninin tanıma Cinsiyet farklılıkları Vücut fonksiyonlarını tanıma
Cinsiyet sabitliği ve korunum	Cinsiyetin değişmezliği Fiziksel görünümü farklı olsa da cinsiyetinin değişmeyeceği Büyüyünce de ayı cinsiyette kalacağı Temel cinsiyet kişiliği
Cinsel kimlik ve rol	Cinsiyete özgü roller Cinsiyete özgü farklılıklar Kadınları ve erkekleri farklı kılan davranışlar Oyuncak seçimi Özdeşim kurma
Üreme	Hamilelik Doğum Dünyaya nasıl geldiği

Tablo 2 (devam ediyor)*Cinsel Eğitimin İçerdiği Konulara İlişkin Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar
Bedenini koruma ve mahremiyet	Özel bölgelerini koruma Kişisel sınırlar İyi ve kötü dokunuşlar 'Hayır' Demeyi Öğrenme
Cinsellik	Cinsel yaşam Cinsel ilişki
Gelişim Alanları	Sosyal duygusal gelişim Cinsel gelişim Bilişsel gelişim Ahlak gelişimi Olumlu benlik gelişimi
Diğer	Masturbasyon, Tuvalet eğitimi Haklarını bilmesi Değer yargıları oluşturmaları Evlilik

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının “Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim verilmelidir. Çünkü...” sorusuna verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3*Cinsel Eğitim Verilmesinin Gerekliliğinin Nedenine İlişkin Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar
Bu yaş grubu çok meraklı olduğu için	Merak Yaş grubunun özelliği olan merak duygusunun giderilmesi
Sağlıklı bir birey olabilmesi için	Kendini güvende hissetmesi Sağlıklı bir birey olabilmesi Cinsel sorunlarının giderilmesi için Cinselliği utanılacak bir şey olarak görmemesi
Yanlış bilgi kaynaklarına yönelmemesi için	Yanlış bilgiden uzak tutma Bilinçlendirmek için
Kendini koruyabilmesi için	Mahremiyet Bedenini koruma
Toplumsal bakış açılarını geliştirebilmesi için	Diğer insanların tercihlerine saygı Topluma uyum sağlama Toplum kuralları öğrenme
Cinsiyetini farketmesi için	Kendini fark etmesi Cinsiyetinin farkında olması

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının “Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim kim tarafından verilmelidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4*Cinsel Eğitimin Kim Tarafından Verilmesine İlişkin Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar
Anne-Baba	Anne Baba
Öğretmen	Öğretmen
Uzman	Doktor Hemşire Psikolojik danışman Psikolog Rehber Öğretmen
Diğer	Aile büyükleri (büyükanne, büyükbaba, babaanne, anneanne, nene, dede) Yakın akrabalar (teyze, hala, dayı, amca) İlk sorduğu kişi

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla ilk olarak rastgele seçilmiş on görüşme formunun kodlaması araştırmacılar tarafından birlikte yapılmıştır. Sonrasında iki araştırmacı dönüşümlü olarak tüm görüşme formları incelemiş, ortaya çıkan anlaşmazlıklar üzerinde tartışılmış böylece veriler görüş birliğine dayalı olarak analiz etmiştir. Nitel araştırmalarda, verilerin analizinde kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması önemli bir gerekliliktir. Kodlayıcı güvenilirliği sonucunun %70 ve üzeri olması araştırmanın analizlerinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formül:

$$\text{Güvenilirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği %90 bulunmuş ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak kategorilerin tekrarlanma sıklıkları hesaplanmış ve bu bilgiler doğrultusunda yorumlanmaya çalışılmıştır. Veriler katılımcıların ifadelerinden alınan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 70530

BULGULAR

Çalışmada I. ve II. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarına erken çocukluk döneminde cinsel eğitime yönelik sorular sorulmuştur. Yöneltilen sorulardan elde edilen verilere göre cinsel

eğitimin kapsadığı konulara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Bu konulara ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsel Eğitimin İçerdiği Konulara Yönelik Bulgular*

		I. Sınıf		II. Sınıf		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyeti tanıma (terminoloji, bedeninin tanıma, cinsiyet farklılıkları)	Erkek	8	6.5	8	6.5	16	13
	Kadın	39	31.7	68	55.3	107	87
	Toplam	47	38.2	76	61.8	123	100
Cinsiyet sabitliği ve korunum	Erkek	0	0	6	12.2	6	12.2
	Kadın	29	59.2	14	28.6	43	87.8
	Toplam	29	59.2	20	40.8	49	100
Cinsel kimlik ve rol	Erkek	2	1.6	11	8.8	13	10.4
	Kadın	36	28.8	76	60.8	112	89.6
	Toplam	38	30.4	87	69.6	125	100
Üreme	Erkek	2	5.3	5	13.2	7	18.5
	Kadın	14	36.8	17	44.7	31	81.5
	Toplam	16	42.1	22	57.9	38	100
Bedenini koruma ve mahremiyet	Erkek	0	0	0	0	0	0
	Kadın	13	41.9	18	58.1	31	100
	Toplam	13	41.9	18	58.1	31	100
Cinsellik	Erkek	1	4	2	8	3	12
	Kadın	11	44	11	44	22	88
	Toplam	12	48	13	52	25	100
Gelişim Alanları	Erkek	1	5.6	2	11.1	3	16.7
	Kadın	10	55.5	5	27.8	15	83.3
	Toplam	11	61.1	7	38.9	18	100
Diğer (masturbasyon, tuvalet eğitimi vb)	Erkek	1	7.7	0	0	1	7.7
	Kadın	9	69.2	3	23.1	12	92.3
	Toplam	10	76.9	3	23.1	13	100

Yöneltilen sorulara gelen yanıtlar doğrultusunda cinsiyeti tanıma, cinsiyet sabitliği ve korunum, cinsel kimlik ve rol, üreme, bedenini koruma ve mahremiyet, cinsellik, gelişim alanları ve diğer temaları elde edilmiştir. Katılımcıların sağlamış olduğu yanıtlar birden fazla temayı içerebilmektedir. Birinci sınıf okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencileri tarafından en sık elde edilen yanıtlar sırasıyla cinsiyeti tanıma (n=47), cinsel kimlik ve rol (n=38) ve cinsiyet sabitliği ve korunum (n=29) olarak belirlenmiş olup ikinci sınıf öğretmen adayları arasında cinsel kimlik ve rol (n=87) ve cinsiyeti tanıma (n=76) temaları bulunmuştur. Cinsiyet sabitliği ve korunum, gelişim alanları ve diğer (masturbasyon, tuvalet eğitimi vb.) temaları sınıf kademesi ile ters orantılı iken diğer kategoriler doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Veriler katılımcıların cinsiyetlerine göre incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının en çok cinsiyeti tanıma (n=16), cinsel kimlik ve rol (n=13) ve üreme(n=7) yanıtlarını verdiği gözlemlenmiştir. Kadınlarda ise cinsel kimlik ve rol (n=112), cinsiyeti tanıma (n=107) ve cinsiyet sabitliği ve korunum (n=43) yanıtlarının yaygın olduğu fark edilmiştir.

Cinsiyeti tanıma teması, terminolojik kavram, kendi bedensel özelliklerini tanıma ve cinsiyetler arasındaki farklılıkları fark etme gibi konuları kapsamaktadır. Birinci ve ikinci sınıftan toplamda 123 katılımcı cinsel eğitimin içerdiği konu olarak cinsiyeti tanıma temasına uygun bir yanıt sunmuştur. Cinsiyeti tanıma temasına uygun verilen cevapların %38,2'sini (n=47) birinci sınıf

öğretmen adayları oluştururken %61,8'ini (n=76) de ikinci sınıf okul öncesi öğretmenliği lisans öğretmen adayları oluşturmuştur. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde, birinci ve ikinci sınıf eğitime devam eden erkek katılımcıların tamamı (n=16) bu başlık altında açıklamalar sunmuştur. Öte yandan, bu tema altında açıklayan katılımcıların %31,7'sini (n=39) birinci sınıf ve %55,3' ünü (n=68) ikinci sınıf olmak üzere toplamda %87'sini kadın (n=1,7) öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Cinsel eğitimi içerdiği konuları tanımlarken cinsiyet sabitliği ve korunuma ilişkin 43 kadın ve 6 erkek olmak üzere toplamda 48 katılımcıdan yanıt sağlanmıştır. Bu temaya uygun yanıt veren erkek öğretmen adaylarının tamamı ikinci sınıf öğretmen adaylarıdır. Diğer yandan, cinsiyet sabitliği ve korunum temalı yanıt veren birinci sınıf kadın öğretmen adaylarının sayısının (n=29, %59,2) ikinci sınıf kadın öğretmen adaylarının (n=14, %28,6) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Diğer kategoriler arasında en sık tekrar eden cinsel kimlik ve rol verileri incelendiğinde yanıt veren katılımcıların büyük bir çoğunluğunu (%69,6) ikinci sınıf öğretmen adaylarının oluşturduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, cinsel kimlik ve rol yanıtı sınıf kademesi ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği söylenebilir.

Üreme, bedenini koruma ve mahremiyet, cinsellik, gelişim alanları ve diğer yanıtları bahsi geçen diğer temalara oranla daha az rastlanmıştır. Üreme temasına uygun yanıt veren öğretmen adaylarının %42,1'ini (n=16) birinci sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur ve hem kadınlar öğretmen adayları hem de erkekler öğretmen adayları arasında sınıf kademesine bağlı olarak artış göstermektedir. Bedenini koruma ve mahremiyet konusuna erkek öğretmen adaylarının yanıtları arasında rastlanmazken bu konudaki yanıtlar kadın öğretmen adayları arasında sınıf kademesine bağlı olarak artış göstermiştir (I.sınıf- %41,9; II.sınıf-%58,1). Cinsellik kategorisinde kadın öğretmen adayları arasında sınıf kademesine bağlı olarak farklılık tespit edilmezken gelişim alanları cevabında yarı yarıya düşüş görülmüştür (I.sınıf-n=10; II.sınıf-n=5). Son ve en az rastlanan cevap olan diğer ise çocuklarda mastürbasyon, tuvalet eğitimi gibi konuları içermektedir. Gelişim alanlarında olduğu gibi bu kategorinin sıklığı da sınıf kademesi ile ters orantılıdır.

Katılımcıların erken çocukluk döneminde cinsel eğitimin verilmesinin uygun olup olmadığı konusundaki görüşleri ve gerekçeleri alınmıştır. Erken çocukluk döneminde cinsel eğitimin verilmemesi gerektiğini düşünen ikinci sınıf öğretmen adayı bulunmazken birinci sınıf öğretmen adaylarından bir erkek katılımcı bu düşünceyi savunmuştur. Öğretmen-veli arasındaki düşünce farklılıklarının olabileceğini ve bunun sorunlar doğurabileceği fikrini aşağıdaki ifade ile ortaya koymuştur:

“Çünkü çocuk belli başlı sorular soracaktır. Bunu, öğretmenin açıklaması durumunda çocuk ailesine bunu okulda öğrendiğini açıklayacaktır, dolayısıyla öğretmen ile veli karşı karşıya gelecektir”(1.Sınıf Erkek)

Erken çocuklukta cinsel eğitimin verilmesi gerektiği görüşüne sahip olan katılımcıların sağlamış olduğu veriler içerik analizi ile belli kategoriler altında incelenmiştir. Bu kategoriler “bu yaş grubu çok meraklı olduğu için”, “sağlıklı bir birey olabilmesi için”, “yanlış bilgi kaynaklarına yönelmemesi için”, “kendini koruyabilmesi için”, “toplumsal bakış açılarını geliştirebilmesi için” ve “cinsiyetini fark etmesi için” olarak belirlenmiş olup sıklıkları ile ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Eğitim Verilmesinin Gerekliliğine Karşı Görüşleri

		I. Sınıf		II. Sınıf		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Bu yaş grubu çok meraklı olduğu için	Erkek	7	11.5	3	4.9	10	16.4
	Kadın	29	47.5	22	36.1	51	83.6
	Toplam	36	59	25	41	61	100
Sağlıklı bir birey olabilmesi için	Erkek	2	6.1	4	12.1	6	18.2
	Kadın	12	36.3	15	45.5	27	81.8
	Toplam	14	42.4	19	57.6	33	100
Yanlış bilgi kaynaklarına yönelmemesi için	Erkek	1	3.8	0	0	1	3.8
	Kadın	13	50	12	46.2	25	96.2
	Toplam	14	53.8	12	46.2	26	100
Kendini koruyabilmesi için	Erkek	0	0	3	8.6	3	8.6
	Kadın	12	34.3	20	57.1	32	91.4
	Toplam	12	34.3	23	65.7	35	100
Toplumsal bakış açılarını geliştirebilmesi için	Erkek	0	0	1	10	1	10
	Kadın	0	0	9	90	9	90
	Toplam	0	0	10	100	10	100
Cinsiyetini farketmesi için	Erkek	0	0	0	0	0	0
	Kadın	0	0	9	100	9	100
	Toplam	0	0	9	100	9	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere birinci sınıf okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında en yaygın cevap "bu yaş grubu çok meraklı olduğu için" bulunmuştur (n=36). Ardından, sağlıklı bir birey olabilmesi için" ve "yanlış bilgi kaynaklarına yönelmemesi için" yanıtlarının aynı orana sahip olarak yaygın olduğu bulunmuştur (n=14). Son olarak "kendini koruyabilmesi için" yanıtı da elde edilen diğer bir yanıt (n=12). İkinci sınıf öğretmen adayları arasında ise "bu yaş grubu çok meraklı olduğu için"(n=25)ve "kendini koruyabilmesi için"(n=23)kategorisinde verilen yanıtların sıklıkla tekrar ettiği gözlemlenmiştir.

Cinsel eğitimin gerekliliğini savunan katılımcıların yanıtları cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının gerekçeleri arasında en yaygın "bu yaş grubu çok meraklı olduğu için"(n=10), "cinsiyetini fark etmesi"(n=9) ve "sağlıklı bir birey olabilmesi için"(n=6) yanıtları bulunmuştur. Kadınlarda ise bu yanıtlar "bu yaş grubu çok meraklı olduğu için"(n=51) başta gelerek "kendini koruyabilmesi için"(n=32)ve sağlıklı bir birey olabilmesi için"(n=27)olarak sıralanmaktadır.

Gerekçe olarak sunulan yanıtlardan oluşturulan temalar detaylı incelendiğinde en yaygın olan "Bu yaş grubu çok meraklı olduğu için" yanıtında sınıf kademesine bağlı olarak düşüş gösterirken (I. sınıf-n=36; II. sınıf-n=25),"sağlıklı bir birey olabilmesi için" ve "yanlış bilgi kaynaklarına yönelmemesi için" yanıtları birinci ve ikinci sınıflarda benzer sıklık göstermiştir. "Kendini koruyabilmesi için" gerekçesi birinci sınıf öğretmen adayları arasında sadece kadınlar (n=12) tarafından sunulmuş olup gerekçenin ikinci sınıf hem kadın (n=3) hem erkek öğretmen adaylarının (n=20) yanıtlarında sınıf kademesine göre artış gözlemlenmiştir. "Toplumsal bakış açılarını geliştirebilmesi için"(n=10) yanıtı sadece ikinci sınıf öğretmen adayları ve büyük oranda kadın öğretmen adayları (n=9),"cinsiyetini fark etmesi için"(n=9)yanıtı ise sadece ikinci sınıf kademesindeki kadın öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Cinsel gelişim çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde verilmelidir. Çünkü çocuklar bir şekilde bu konular hakkında bilgi sahibi olabiliyorlar. Bu bilginin sağlıklı olup olmadığı bilinmemektedir. Bu yüzden erken çocuklukta cinsel eğitim verilmelidir.” (1. Sınıf, Erkek).

“Cinsel gelişim çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde verilmelidir. Çünkü çocuklar bir şekilde bu konular hakkında bilgi sahibi olabiliyorlar. Bu bilginin sağlıklı olup olmadığı bilinmemektedir. Bu yüzden erken çocuklukta cinsel eğitim verilmelidir.”(1. Sınıf, Erkek).

“Cinsel eğitim erken çocuklukta kesinlikle verilmelidir, mahremiyetlerini bilmeleri gerekir. Özellikle günümüz olaylarına bakarsak acı ve bilinçsiz bir tablo ile karşı karşıyayız. Verilmeli ki en başta çocuk neyin ne olduğunun farkına varsın.” (2.Sınıf, Erkek).

Cinsel eğitimin çocuğa verilmesinin gerekliliğinin farkındayım. Eğitimin nasıl yapılacağını, hangi durumda nasıl tepki verilmesi gerektiğini ve çocuğun bunu merak etmesinin doğal olduğunu biliyorum.”(1. Sınıf, Kadın).

“Zaten cinsel eğitim anne karnındayken başlar. Çocuğun duygusal ve cinsel gelişimi anlaması, başkalarının haklarına bakış açısı geliştirmesi, cinsel kimliğinin ve rolünün farkına varması için bu gereklidir.”(2. Sınıf, Kadın).

Son olarak katılımcılara erken çocukluk döneminde verilecek olan cinsel eğitimin kimler tarafından verilmesi gerektiği yönündeki görüşleri gerekçesi ile sorulmuştur. Elde edilen verilerden “anne-baba”, “öğretmen”, “uzman” ve “diğer” kategorileri oluşturulmuş ve yanıtların sıklıkları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Çocukluk Çağındaki Çocuklara Cinsel Eğitim Vermesi Gereken Bireyler Hakkındaki Görüşleri

		I. Sınıf		II. Sınıf		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Anne-Baba	Erkek	7	6	11	9,4	18	15,4
	Kadın	49	41,9	50	42,7	99	84,6
	Toplam	56	47,9	61	52,1	117	100
Öğretmen	Erkek	5	5,3	7	7,2	12	12,5
	Kadın	42	43,7	42	43,8	84	87,5
	Toplam	47	49	49	51	96	100
Uzman	Erkek	3	4,1	31	42,5	34	46,6
	Kadın	19	26	20	27,4	39	53,4
	Toplam	22	30,1	51	69,9	73	100
Diğer	Erkek	2	16,7	1	8,3	3	25
	Kadın	4	33,3	5	41,7	9	75
	Toplam	6	50	6	50	12	100

Tablo 7’de gösterildiği üzere, tüm katılımcılar arasında sıklık olarak sırasıyla “anne-baba”(n=117), “öğretmen”(n=96), “uzman”(n=73) ve “diğer”(n=12)yanıtları belirlenmiştir.

“Anne-baba”, “öğretmen” ve “uzman” yanıtları sınıf kademesi ile doğru orantılı olarak artış göstermiştir. “Diğer” yanıtında ise sınıf kademesine bağlı farklılık bulunmamıştır. Erkekler arasında en yaygın cevap “uzman” olup bu yanıtı verenlerin %42,5’ini ikinci sınıf erkek öğretmen adayları oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bu alanda eğitim almış kişiler tarafından verilmelidir. Bu konuda benim en uygun gördüğüm kişiler psikologlardır.”(1. Sınıf, Erkek).

"Anne-Baba tarafından verilmeli, Kız çocuklarına anne, erkek çocuklarına baba tarafından verilmeli, ilerleyen zamanlarda öğretmen tarafından da verilebilir." (2. Sınıf, Erkek).

"Cinsel Eğitim önce ailede ilk olarak anne baba tarafından yaşına uygun olarak verilmelidir. Öğretmen tarafından devam ettirilmeli ve gerekli durumlarda uzman kişiler tarafından verilmelidir." (1. Sınıf, Kadın)

"Aile sağlık merkezlerinde doktorlar, hemşireler, bu konuda uzman olan öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları tarafından verilmelidir." (1. Sınıf, Kadın)

"Cinsel eğitim ilk olarak ailede verilmelidir. Daha sonra öğretmenler veya uzman kişiler tarafından verilmelidir."(2. Sınıf, Kadın).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi dönemde çocuklar, doğal merak duygusu ile günlük yaşamlarında ve sınıf ortamında cinsellikle ilgili sorular sormakta (cinsiyetler arası farklılıklar, bebeklerin dünyaya nasıl geldiği ile ilgili vb. sorular), oyunlar (doktorculuk, evcilik vb.) oynamaktadır (Larsson and Svedin, 2002). Bunun sonucu olarak, okul öncesi öğretmenleri eğitim ortamında çocukların bu davranışlarıyla sıklıkla karşı karşıya gelmektedir. Çocukların gelişiminin önemli bir parçası olan cinsel gelişimin, cinsel eğitim konusunda formal bir eğitim almamış olan öğretmenlerin bilgi ve yaklaşımına bırakılması erken çocuklukta cinsel eğitim konusunda önemli bir sorun olarak görülmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının, cinsel eğitimle ilgili bilgi kaynakları gelişim dersi ve cinsel eğitim semineri ile sınırlıdır. Buna rağmen öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun cinsel eğitim içerdiği konular hakkında bilgi sahip olduğu, erken çocuklukta cinsel eğitimin verilmesini gerekli gördüğü ve cinsel eğitimde öğretmenin de önemli bir rolü olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Cinsel Eğitim hangi konuları kapsamaktadır? Araştırma sorusu bulgular ışığında incelendiğinde; Okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocuklukta verilecek cinsel eğitimin içerdiği konulara yönelik görüşlerinin, cinsiyeti tanıma, cinsiyet sabitliği ve korunum, cinsel kimlik ve roller, üreme, bedenini koruma ve mahremiyet, cinsellik, gelişim alanları olduğu görülmektedir. Ülkemizde erken çocuklukta çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin cinsel eğitimin içeriği ile ilgili görüşlerinin bazı terminolojik farklara rağmen çalışmamızdaki öğretmen adaylarının görüşleri ile benzer olduğu görülmüştür (Kardeş & Karaman, 2018; Gökdeniz, 2008). Counterman ve Kirkwood (2013) Amerika'da ve Cheung, Kwan ve Yim (2020) Çin'de öğretmenler ve öğretmen adaylarının cinsel eğitim ile görüşlerini incelediği çalışmalarında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erken çocuklukta cinsel eğitim konuları olarak yüksek oranlarda bedenini koruma ve mahremiyet ve düşük oranlarda cinsiyete özgü vücut bölümlerini tanıma ve üremeyi gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenler ve öğretmen adayları, bedenini koruma ve mahremiyetle ilgili çocuklara verilecek eğitim konusunda kendilerine daha fazla güven duymaktadır. Bunun nedeni olarak öğretmen ve öğretmen adayları bu konuda daha fazla bilgilerinin olması ve bu konudaki kaynakların diğer konulara göre daha fazla ve ulaşılabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmamızın dikkat çekici bir bulgusu ise erkek öğretmen adaylarının bedeni koruma ve mahremiyet konusunu erken çocukluk cinsel eğitimin konusu olarak görmemeleridir. Johansson, Åberg ve Hedlin (2021) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, ihtiyaç durumunda (yaralanma, çocuk üzüldüğünde vb.) çocuklara fiziksel olarak dokunduklarında, suçlanacaklarına dair endişe yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu tür endişeler ve konunun hassasiyeti sebebiyle ortaya çıkabilecek yanlış anlamalar mahremiyet konusunun erkek öğretmen adayları tarafından görmezden gelinmesinin nedeni olabilir.

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim verilmelidir/verilmemelidir. Çünkü... Araştırma sorusu bulgular ışığında incelendiğinde; Okul öncesi öğretmen adayları, erken çocukluk döneminde cinsel eğitim verilmesinin en önemli gerekçesi olarak bu yaş grubunun merak duygusunu göstermiştir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, hem kendilerinin hem de başkalarının bedenleri ile ilgili oldukça meraklıdırlar. Bu dönemde çocuklar kendini ve çevresini tanımak, anlamak için sorular sormaktadır. Gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biri olan erken

çocukluk yıllarında bu sorular da yoğunluk kazanmaktadır (Deniz, 2012). Çocukların bu konudaki meraklarını görmezden gelme, ayıplama ya da susturma, çocukların cinsellikleri ile ilgili olumsuz duygular edinmelerine, bu konudan korku duymalarına, merak duygularını yanlış kişi ve yollarla gidermelerine, şüphe ve suçluluk duygusu geliştirmelerine neden olabilmektedir (San Bayhan & Artan, 2004). Meraktan sonra diğer gerekçeler ise sırasıyla yanlış bilgi kaynaklarından uzak durması, sağlıklı bir gelişim göstermesi, kendini koruyabilmesi, toplumsal bakış açıları geliştirmesi ve cinsiyetini fark edebilmesi olarak ifade edilmiştir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Kakavoulis (1998) yaptığı çalışmada, öğretmenler, cinsel eğitimin sağlıklı gelişim ve bedenini koruma; Menmuir ve Kakavoulis (1999) Yunan ve İskoç öğretmenlerle karşılaştırmalı olarak yaptıkları çalışmalarında ise cinsel eğitimin duygusal istikrar ve sağlıklı kişilik geliştirmelerine yardımcı olacağını ifade ettikleri görülmüştür.

Erken çocuklukta cinsel eğitimi kim tarafından verilmesi gerektiğine ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde, anne-baba ve öğretmen cevaplarının birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gelişim dersi kapsamında cinsel eğitim konusunda ders almış olmaları ayrıca cinsel eğitimi içeren bir eğitim etkinliğine katılmış olmaları, erken çocuklukta verilecek cinsel eğitimin içeriği hakkındaki görüşlerini netleştirmiştir. Aldıkları eğitim doğrultusunda cinsel eğitimin cinsellik konusu ile sınırlı olmadığı görüşleri öğretmenlerin de erken çocuklukta cinsel eğitimin bir parçası olduğunu gerçeğini ifade etmelerine destek olduğu düşünülmektedir. Counterman ve Kirkwood, (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yüksek oranda okulun cinsel eğitimin bir parçası olduğu ve cinsel eğitimin sadece ailenin sorumluluğunda olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Alanda çalışan öğretmenlerin ise kendilerini cinsel eğitim konusunda yetersiz hissetmeleri, bu konuda formal bir eğitim almamaları ve cinsellik hakkında konuşmanın çocukların bu konuya dikkatlerini çekeceği ve sınıf içerisinde cinsel davranışlarının artacağını düşünmeleri cinsel eğitim etkinliklerinden kaçınmalarına neden olmaktadır. Bu sebeple erken çocukluk döneminde çocukların cinsel eğitimde okul ve öğretmen katkısı anlamlı ölçüde düşüktür (Elias & Gebhard, 1969; Price, Dake & Kirchofer, 2003). Ayrıca öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda yetersiz kalmalarının bir diğer nedeni olarak da aileler tarafından bu konuda yeterince desteklenmemeleri görülebilir (Güzelyurt, Yalçınkaya, Saluci, Öglü, & Ürün, 2019). Bu açıdan bakıldığında ise araştırmanın bu sonucu, öğretmen adaylarının henüz uygulamanın herhangi bir boyutunda aktif olarak yer almamaları sebebiyle, karşılaşılabilecek sorunlar konusunda alanda çalışan öğretmenlere göre daha cesur düşüncelere sahip olduklarını düşündürmektedir.

Bu sonuçlar ışığında, okul öncesi eğitimi lisans programında cinsel eğitime yönelik derslerin yer alması, öğretmenlere cinsel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi, okul öncesi eğitim programındaki cinsel eğitimle ilgili kazanım ve göstergelerin artırılması ve etkinlik örneklerine yer verilmesi öneri olarak sunulabilir. Çalışmamızdaki öğretmen adaylarının sınıf içi gözlem ve uygulama deneyimleri olmadığı için sınıf içerisindeki cinsel sorular ve davranışlara yönelik yaklaşımları hakkında veri bulunmamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarının gelecekte sınıflarında karşılaştıkları sorular ve durumlar karşısındaki yaklaşımlarına odaklanılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği birinci ve ikinci sınıfta okuyan 123 öğretmen adayı ve bu öğrencilerin araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formunu verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:12.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:70530

KAYNAKÇA

- Acer, D. (1999). *Üç ve dört yaş grubu çocukların annelerine yönelmiş oldukları cinsellikle ilgili sorular ve annelerin verdikleri cevapların incelenmesi*. (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Adogu, P. O., & Nwafulume, O. S. (2015). Knowledge, attitude and willingness to teach sexuality education among secondary school teachers in Nnewi, Nigeria. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 184-193.
- Aral, N., Akyol, K., & Işık, N. (2002). Anne babaların cinsel eğitim konusundaki düşüncelerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1-14.
- Akça, M. Ş., Şahin, M., & Arslan, D. (2017). Öğrencilerin Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Algısı. *Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3). <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.228>
- Aydoğmuş, K. (2001). *Ana- Baba Okulu*. 9.Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 101-112.
- Baker, C. K., Gleason, K., Naai, R., Mitchell, J., & Trecker, C. (2012). Increasing knowledge of sexual abuse : A study with elementary school children in Hawai'i. *Research on Social Work Practice*, 23(2), 167-178. <https://doi.org/10.1177/1049731512468796>
- Balter, A. S., vanRhijn, T. M., & Davies, A. W. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30-40. <https://doi.org/10.3138/cjhs.251-A3>
- Balter, A. S., vanRhijn, T., & Davies, A. W. (2018). Equipping early childhood educators to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre-and post-service training needs. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 27(1), 33-42.
- Brouskeli, V., & Sapountzis, A. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education*, 99(1), 56-68.
- Can Yaşar, M., İnal Kızıltepe, G. & Kandır, A. (2014). Öğretmen adaylarının çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 286- 303. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29354/314103>
- Cahill, B. J., & Theilheimer, R. (1999). Stonewall in the housekeeping area: Gay and lesbian issues in the early childhood classroom. *Queering elementary education: Advancing the dialogue about sexualities and schooling*, 39-48.

- Cheung, S. K., Kwan, J. L. Y., &Yim, K. Y. K. (2020). Pre-service early childhood teachers' perceptions about sexuality education and behavioural intentions towards children's curiosity about sexuality. *Journal of Education for Teaching*, 1-15.<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1829964>
- Chrisman, K., &Couchenour, D. (2002). *Healthy Sexuality Development: A Guide for Early Childhood Educators and Families*. NAEYC, PO Box 932569, Atlanta, GA 31193-2569.
- Counterman, L., &Kirkwood, D. (2013). Understanding healthy sexuality development in young children. *Voices of Practitioners*, 8(2), 1.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Davies, C., & Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (3): 249–262.<http://doi:10.2304/ciec.2010.11.3.249>.
- Deniz, Ü., & Yıldız, R. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2).
- Deniz, Ü. (2012). Okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimi ve eğitim. N. A.(Ed.) içinde, "Aile ve Çocuk" Prof. Dr. Mine Mangır'ın Anısına Kitabı (s. 21-23). Ankara Üniversitesi Yayıncılık.
- Dönmez, E. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve velilerin çocuk istismarına ve ihmaline yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Early Childhood Sexuality Education Task Force. (1998). *Right from the start: guidelines for sexuality issues, birth to five years*. New York: Sexuality Information and Education Council of the United States.
- Eker, E. (1992). Cinsel eğitim. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 23, 8-10.
- Elias, J., &Gebhard, P. (1969). Sexuality and sexual learning in childhood. *The Phi Delta Kappan*, 50(7), 401-405.
- Eliküçük, A., & Sönmez, S. (2011). Examination of opinions of parents about sexual development and education six years old children. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(25), 45-62.
- Erbil, N., Orak, E., & Bektaş, A. E. (2010). Anneler cinsel eğitim konusunda ne biliyor, kızlarına ne kadar cinsel eğitim veriyor. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 366-383.
- Erol, D. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Essa, E. L., &Murray, C. I. (1999). Sexualplay: Whenshouldyou be concerned?. *ChildhoodEducation*, 75(4), 231-234.
- Ey, L. A., McInnes, E., &Rigney, L. I. (2017). Educators' understanding of young children's typical and problematic sexual behaviour and their training in this area. *Sex education*, 17(6), 682-696.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. &Hyun, H.H. (2017). *How to Design and Evaluate Research in Education (Vol. 7)*. McGraw-hill.
- Güzelyurt, T., Yalçınkaya, Ö., Saluci, Ü., Öglü, H., &Ürüm, R. (2019). Pre-school Teachers' Views on Sexual Education. *Journal of Child, Literature and Language Education*, 2(2) , 110-122.
- Göçgeldi, E., Tüzün, H., Türker, T., & Şimşek, I. (2007). Okul öncesi dönem çocuğu olan anne ve babaların çocuklara cinsel eğitim konusundaki yaklaşımlarının incelenmesi. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 16(9), 134-142.ISSN: 1300-0853 / 2148-5348
- Gökdeniz, Ş. (2008). *İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gölbaşı, A. G. D. Z. (2003). Sağlıklı gençlik ve toplum için bir adım: cinsel sağlık eğitimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 6(6).
- Güngör Aytar, A., Artan, İ., & Boztepe, H. (2014). *Her yönüyle okul öncesi eğitim*. A. Güngör Aytar (Ed.) içinde, *Ruh Sağlığı* (ss. 15-42). Hedef Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2005). Çocuk Cinselliği. Oktay ve Unutkan (Edt). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Morpa Yayınları.
- İşler, S. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Cinsel Gelişime ve Cinsel Eğitime Yönelik Bilgi Düzeylerinin ve Tutumlarının İncelenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University EMU).

- İşler, S., & Gürşimşek, A. I. (2018). 3-6 Yaş Çocuklarının Cinsel Eğitiminin Gerekliliği İle İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3).
- Johansson, C., Åberg, M., & Hedlin, M. (2021). Touch the children, or please don't-Preschool teachers' approach to touch. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 288-301. <https://doi.org/10.1080/0031.2019.1705893>
- Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A Survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 55. <https://doi.org/10.1080/13502939885208241>
- Kardeş, S., & Karaman, N. G. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuğun cinsel eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1554-1570.
- Klein, N. A., & Breck, S. E. (2010). "I wish I had known the truth sooner": middle school teacher candidates' sexuality education experiences. *RMLE Online*, 33(6), 1-10.
- Konur, H. (2006). *Dört-altı yaşları arasında çocuğu olan anne-babalara verilen "cinsel eğitim programı" nın cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusundaki bilgilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kürklü, A. (2011). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Larsson, I. B., & Svedin, C. G. (2002). "Teachers' and parents' reports on 3- to 6-year-old children's sexual behavior – A Comparison." *Child Abuse&Neglect* 26 (3): 247–266. [http://doi:10.1016/S0145-2134\(01\)00323-4](http://doi:10.1016/S0145-2134(01)00323-4).
- Lenderyou, G. (1991). Sex education in Holland, Ireland, Sweden and the United Kingdom. *Social Science Teacher*, 21, 19.
- Lewis, M. (1987). Early sex role behavior and school age adjustment. In J. M. Reinisch, L. A. Rosenblum, & S. A. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives*. Oxford University.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Martin, J., Riazi, H., Firoozi, A., & Nasiri, M. (2020). A sex education program for teachers of preschool children: a quasi-experimental study in Iran. *BMC public health*, 20, 1-9.
- Menmuir, J., & A. Kakavoulis. 1999. Sexual development and education in early years: A Study of attitudes of pre-school staff in Greece and Scotland. *Early Child Development and Care* 149 (1): 27–45. <https://doi.org/10.1080/0300443991490103>
- Noonan, R. J. (1999). *Director of sex quest the sex institute, assessing right-wing opposition to sex education*. In IV. World Congress of Sexology in the Plenary Session.
- Özkızıklı, S., & Okutan, N. Ş. (2014). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve eğitim*. *Cinsel Gelişim ve Eğitim* (s: 319-332). Hedef Yayıncılık.
- Pernoud, L. (1987). *Çocuğun cinsel eğitimi*, Çeviren: Koray Denizyaran. Dördüncü Basım. E Yayınları.
- Price, J.H., Dake, J.A., Kirchofer, G. (2003) Elementary school teachers' techniques of responding to student questions regarding sexuality issues. *Journal of School Health* 73(1): 9–14. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb06552.x>
- Roffman, D. M., & Tyksinski, K. (1998). Body Openings: A Professional Development Program in Health and Human Sexuality Education for Early Childhood in an Independent School Setting. *Journal of Sex Education and Therapy*, 23(1), 73-82.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- SIECUS (2003). *The truth about adolescent sexuality*. New York: Sexuality Information and Education Council of the United States.
- Smith, M. (1993). Pediatric sexuality: promoting normal sexual development in children. *The Nursepractitioner*, 18(8), 37-8. <https://doi.org/10.1097/00006205-199308000-00012>
- Tuğrul, B., & Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Tuğut, N., & Gölbaşı, Z. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan (3-6 yaş) ebeveynlerin cinsel eğitim tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(3), 287-294.
- Tuzcuoğlu, N. & Tuzcuoğlu, S. (1996). Çocuğun cinsel eğitiminde ailelerin karşılaştıkları güçlükler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 251-262.

- Ünlüer, E. (2018). Examination of Preschool Teachers' Views on Sexuality Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2815-2821.
- World Health Organization (WHO). (2016). Sexuality education. Policy brief No. 1. https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/379043/Sexuality_education_Policy_brief_no_1.pdf
- Wurtele, S. K., & Kenny, M. C. (2011). Normative sexuality development in childhood: Implications for developmenta guidance and prevention of childhood sexual abuse. *Counseling and Human Development*, 43(9), 1-24.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seckin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although sexuality development is not taken as a separate developmental domain in early childhood education program, the 2013 program provides acquisitions in relation to sexuality development and a chance for integration into the program; however, the program of education is left to knowledge and approach of educators (Deniz&Yıldız, 2018; GüngörAytar, Artan&Boztepe, 2014). Even though lots of information like how to approach in respect of sexuality development and associate it with other developmental processes is needed, numerous early childhood educators have limited knowledge on this issue (Cahill &Theilheimer,1999; Dönmez, 2009; Balter, Rhijn& Davies, 2016; Menmu&Kakavoulis, 1999). It was found that early childhood educators who got the education on many subjects of child development did not have formal education on sexuality development (Chrisman &Couchenour, 2002), had an informal education on just important issues (Lenderyou, 1991), and got the information on sexuality mostly from other sources like media (Erol, 2007). Even, many in-service and pre-service teachers do not know what to do when face with neglect or abuse (Kürklü, 2011; Can Yaşar, Şenol&Akyol, 2015). It is seen that most of the studies on the subject of sexuality development comprise ones conducted with parents and the number of studies conducted with pre-service and in-service teachers is limited. The current study which aimed to investigate views and knowledge level of in-service teachers on sexuality development will increase the awareness on the importance of sexuality development in early childhood and the necessity of integration into the teacher training program.

Method

The current research has been designed as a case study which was conducted with 123 pre-service early childhood educators, including 47 first grade and 76 second grade students in bachelor degree of early childhood education program. Of first graders, 8 were male students and 39 were female ones, 47 in total participants attended the study; and of second graders, 8 were male students and 68 were female ones, 76 in total participants attended. Participants were asked how they defined sexuality education, what subjects it covered, whether this education should have been given, and by whom. The data obtained was examined by the content analysis method.

Results

According to findings, first grade students mentioned recognizing sexuality while describing, and second grade students did gender identity and role concepts. Almost all participants defended the necessity of this education due to the curiosity level of those children. Besides, whereas first graders highlighted the importance due to the healthy development of children and avoiding sources having wrong information, second graders indicated the acquisition of self-protection. Finally, parents, the teacher, and the specialist answers which were given to the question of who should have given the gender education showed an increase by the grade level and it was found that male students gave the answer of the specialist at most.

Discussion and Conclusion

It is seen that in-service teachers' views on the subjects that sexuality education comprises were recognizing the sexuality, gender stability and constancy, gender identity and role concepts, reproduction, self-protection and privacy, sexuality, and developmental domains. The current study shows a competency with other studies conducted with educators in Turkey in respect of the content of sexuality development (Kardeş&Karaman, 2018). In studies conducted with in-service and pre-service teachers in other countries, the subjects of sexuality development were found as self-protection and privacy at most and recognizing body parts differing depending on the sex and reproduction at least (Counterman & Kirkwood, 2013; Cheung, Kwan &Yim, 2020).

Early childhood educator candidates put curiosity level in early childhood forward as the supreme reason for the necessity of providing sexuality education in those ages. Children in the early childhood period are much curious about their and others' bodies. In the early childhood years, the fastest development period, these questions are also increasing (Deniz, 2012). Ignoring their curiosity on that subject, condemning or silencing children's curiosity about it may cause gaining negative feelings on their sexuality, getting fears, meeting their curiosity by wrong ways and people, developing a sense of suspicion and guilt (San Bayhan&Artan, 2004).

When examined the result regarding who should give sexuality education in early childhood, it is seen that both answers of parents and the teachers have close frequencies. The fact that the teacher candidates who participated in the study took courses on sexuality education within the scope of the development course and also participated in an educational activity including sexual education clarified their opinions about the content of sexuality education to be given in early childhood. The views that sexuality education is not limited to the issue of sexuality, in line with the education they received, are thought to support teachers in expressing the fact that sexuality education is a part of early childhood.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 398-415



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 398-415

Covid-19 pandemi döneminde ilkokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği

Examination of primary school web pages in the context of extra curriculum activities during the Covid -19 pandemic: case of Burdur

Funda Uysal,  <https://orcid.org/0000-0001-9929-9812>

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fuysal@mehmetakif.edu.tr

Nuray Kısa,  <https://orcid.org/0000-0002-6085-4329>

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nkisa@ohu.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

11 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi

1 Eylül 2021

Kabul Tarihi

23 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Uysal, F., & Kısa, N. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 398-415.
<http://doi.org/10.33400/kuje.913535>

ÖZ

Program dışı etkinlikler, eğitsel amaçları olan, okul içinde ya da dışında öğretim süreçlerini tamamlayan öğretim programlarının dışındaki etkinliklerdir. Bu araştırmanın amacı, ülkemizde ilk Covid-19 vakasının görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden itibaren Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarını program dışı etkinlikler bağlamında incelemektir. Belge taraması şeklinde yürütülerek içerik çözümlemesi yapılan araştırmada 81 resmi ilkokulun haberler ve duyurulara yer verilen 71 tanesindeki toplam 1625 etkinlik incelenmiştir. Program dışı etkinlikler, Uysal ve Özkan Elgün'ün (2020) çalışmalarına dayalı olarak sınıflandırılmıştır. Veri, iki uzman tarafından kodlanarak, güvenilirlik katsayısı %91,5 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre Burdur'daki ilkokullarda gerçekleştirilen 742 program dışı etkinlikten 233'ü (%31.4) akademiyle doğrudan ilgili iken, 509'u (%68.6) akademiyle dolaylı ilgili etkinliklerdendir. Akademi ile doğrudan ilgili etkinlikler gerçekleştirilme sıklıklarına göre sıralandığında 147'si (%19.8) disiplin kulübü, 86'sı (%11.6) bilimsel etkinliktir. Akademiyle dolaylı ilgili etkinlikler sıklıklarına göre sıralandığında 247'si (%33.3) kültürel, 151'i (%20.3) sanatsal, 100'ü (%13.5) toplum yanlısı etkinlik, 11'i (%1.5) sportif etkinliktir. Gerçekleştirilen program dışı etkinliklerden farklı kategorilerde ön plana çıkmasında pandeminin etkili olduğu düşünülen konular bilimsel etkinlikler için dijital öğrenme; toplum yanlısı etkinlikler için sağlık, insanlarla etkileşim, güvenli internet olmuştur. Diğer taraftan okul asistanlığının hiç uygulanmaması ve spor etkinliklerinin sınırlı sayıda gerçekleştirilmesi de pandemi bağlamında değerlendirilebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak etkinlik türlerine yer verilme sıklığındaki değişkenliklerle, uygulamada yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülen yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Program dışı etkinlikler, Covid-19, pandemi, ilkokul

ABSTRACT

Extra-curricular activities are activities outside the curriculum that have educational purposes and complete the teaching processes inside or outside the school. The purpose of this study is to examine the websites of primary schools in Burdur in the context of extra-curricular activities since 11 March 2020, when the first Covid-19 case was seen in our country. In this study conducted as documentary review, totally 1625 activities fulfilled in 71 of 81 public primary schools, take place in news and announcement are investigated by content analysis. Extra-curricular activities are classified according to Uysal ve Özkan Elgün's (2020) classification. Data was coded by two experts and reliability coefficient was 91.5%. Frequency and percentage were used in the analysis of the data. According to the findings of the study, 233 (31.4%) of 742 extra-curricular activities held in primary schools in Burdur were directly related to the academy, while 509 (68.6%) were indirectly related activities. When the activities directly related to the academy are ranked according to the frequency of their realization, 147 (19.8%) are disciplinary clubs, 86 (11.6%) are scientific activities. When the activities indirectly related to the academy are listed according to their frequency, 247 (33.3%) cultural, 151 (20.3%) artistic, 100 (13.5%) pro-social activities, 11 (1.5%) were sporting activity. Digital learning for scientific activities and for pro-community activities health, interaction with people, safe internet has been the topics that were thought to be related with in the pandemic to fulfilled more when compared to different categories of extracurricular activities. On the other hand, the absence of school assistantship and the limited number of sports activities can be evaluated in the context of the pandemic. Based on the results of the research, new studies can be conducted with school administrators and teachers in order to determine the reasons for problems encountered in practice and the solution suggestions and understand the variables about the variations frequency of the activity types.

Keywords: Extra-curricular activities, Covid-19, pandemic, primary school

GİRİŞ

Yazılı ve resmi olan programla birlikte yazılı olmayan programdan da etkilenen öğrenciler (Yüksel, 2002), örtük ya da yazılı olmayan program ile informal yolla okul-çevre etkileşimi ve sınıf iklimi aracılığıyla (Yüksel, 2004), sosyal ya da psikolojik etkileşimlerde bulunarak davranış edinebilmektedirler (Erden, 1998). Birzea vd. (2004) için resmi olmayan programın (non-formal curriculum) bir parçası olan program dışı etkinliklere yer vermek de Brooks (2007) için okulda ya da okul dışında informal öğrenmeyi gerçekleştirme yollarından biri olabilmektedir (Akt., Keser, Akar & Yıldırım, 2011). Program dışı etkinlikler okul içinde ya da dışında eğitsel amaçlarla gerçekleştirilen, öğretim programlarının dışında, öğretim süreçlerini tamamlayan etkinliklerdir (Bozpolat & Yıldız, 2020: 1670). Program dışı etkinliklere katılım öğrencilerin kendi tercihlerine bağlıdır (Bozpolat & Yıldız, 2020; Karaküçük & Yetim, 1999'dan akt. Ekici, Bayrakdar & Uğur, 2009). Ders dışı etkinlikler de eğitim programının bir parçası olarak, eğitimin genel amaçlarıyla uyumlu olacak biçimde, okulda ders saatleri dışında gerçekleştirilen, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen planlı, programlı ve düzenli çalışmalardır (Pehlivan, 1998'den akt. Ekici, Bayrakdar & Uğur, 2009). Bu araştırmada odaklanılan ise program dışı etkinlikler olmuştur. Moriana, Alos, Alcalá, Pino, Herruzo ve Ruiz (2006) için program dışı etkinlikler; sadece okuldaki performansı tamamlamayı değil, değerlerin gelişmesini, sağlığı önemse, ders dışındaki zamanı değerlendirme, kişisel gelişimi sağlama boyutlarına katkı sağlamaktadır. Ders saati ve ders konularının dışında planlanan yaşantılar olarak karşımıza çıkan program dışı etkinlikler (Posner, 1992'den akt. Kocayığıt & Ekinci, 2020); akademik başarıyı yükseltmeye, problem çözme, düşünme, sosyalleşme gibi becerileri geliştirmeye destek olmaktadır (Moriana vd., 2006).

Alanyazın incelendiğinde program dışı etkinliklerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Ulusal çalışmalarda rastlanan sınıflandırmalardan bazıları şu şekildedir: formal eğitimi tamamlayan etkinlikler, ders dışı sosyal etkinlikler, okul dışı etkinlikler (Köse, 2013); bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve topluma hizmet çalışmaları (Kocayığıt & Ekinci, 2020); akademiyle doğrudan ilgili etkinlikler (disiplin kulüpleri, bilimsel etkinlikler ve okul asistanlığı) ve akademiyle dolaylı ilgili etkinlikler (sportif, sanatsal, kültürel ve toplum yanlısı etkinlikler) (Uysal & Özkan Elgün, 2020). Uluslararası sınıflandırmalardan bazıları incelendiğinde ise Eccles vd. (2003) program dışı etkinlikler için pro-sosyal etkinlikler, performans etkinlikleri, takım sporları, okula katılım ve akademik kulüplere (akt. Bartkus, Nemelka, Nemelka & Gardner, 2012: 695); Mahoney ve Cairns (1997) ise spor, akademi, güzel sanatlar, öğrenci yönetimi, okul hizmeti etkinlikleri, basın etkinlikleri, okul asistanları, mesleki etkinlikler, telif/imtiyaz etkinliklerine (akt. Uysal & Özkan Elgün, 2020) dikkat çekmektedirler.

Öğretim süreçleri, öğrenci merkezli öğrenme açısından değerlendirildiğinde, bireysel farklılıkların sınıf ortamında dikkate alınmasında güçlükler yaşandığı ifade edilebilir (Pehlivan, 1993'den akt. Ekici, Bayrakdar & Uğur, 2009). Bu kapsamda ele alındığında program dışı etkinliklerin, öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri yeniden yapılandırmaları sürecinde katkısı olduğu ifade edilebilir (Albayrak, Yıldız, Berber & Büyükkasap'tan akt. Ekici, Bayrakdar & Uğur, 2009). Ayrıca program dışı etkinliklerin olumlu etkilerine değinen farklı çalışmalara göre bu etkinlikler, özgüven gelişimi, sorumluluk kazandırma, olumsuz davranışları engelleme, yeni öğrenmeler sağlama, fiziksel gelişime katkı (Kocayığıt & Ekinci, 2020); mesleki ve transfer edilebilir beceriler geliştirme, arkadaş edinmeyi sağlama (Dickinson, Griffiths & Bredice, 2020); yetenekleri geliştirme ve beceri kazanma, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme (Akar & Nayır, 2015); sağlıklı olma, yaratıcı etkinliklere katılma, gönüllülük ve topluma katılım (OECD, 2020: 146) gibi konularda fayda sağlamaktadır. Ayrıca Şeker (2020: 358) program dışı etkinliklere gönüllü katılımın okula yönelik tutumu da etkilediğine vurgu yapmaktadır. Diğer bir ifadeyle aynı çalışmaya dayalı olarak öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan program dışı etkinliklerin, öğrencilerin okul memnuniyetini arttırdığı ifade edilebilir. Diğer taraftan Dickinson, Griffiths ve Bredice'in (2020) yaptığı çalışmada öğrenciler, program dışı etkinliklerin olumsuz etkileri bağlamında stresi arttırması ve özgüveni düşürmesinden söz etmişlerdir. Bununla birlikte

program dışı etkinliklerin, öğrencilerin resmi program ve program dışı etkinlikler arasında bölünerek zaman yönetimi sorunları yaşamalarına neden olabileceği; okulda yeterli öğretmen olmadığı durumlarda öğretmenlerin iş yükünü arttırabileceği; ailelerin, başarıyı düşürmesi ihtimali ile desteklememesi gibi durumların da olabileceğine dair görüşler de vardır (Köksal, 2019).

Öğrenci gelişimine olumlu etkileri nedeniyle ülkemizde program dışı etkinliklere ilginin son zamanlarda artmakta olduğu söylenebilir. Yasal dayanaklarına Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde (MEB, 2019) rastlanan program dışı etkinliklere, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de yer verildiği (MEB, 2018: 88, 95) ifade edilebilir. Ayrıca 2018'de güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programları'na da Eğitimde Program Dışı Etkinlikler dersi eklenerek aday öğretmenlerin bu konuda bilgi ve beceri edinmelerine katkı sağlanması amaçlanmıştır (YÖK, 2018). Bu kapsamda, ülkemizde farklı kademelerde eğitimde program dışı etkinliklerin uygulanmasının da ivme kazandığı ve bu etkinliklerin uygulanmasında rol oynayan faktörlerin gündeme geldiği ifade edilebilir. Okullarda program dışı etkinliklerin uygulanmasında okulun imkânları, öğretmenlerin yeterliliği, çevrenin desteği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile paydaşların tutumları etkilidir (Bozpolat & Yıldız, 2020; Köksal, 2019; Köse, 2013). Bu paydaşlardan birisi de okul yöneticileridir. Program dışı etkinliklere karar verme ve planlama ile etkinlik giderlerinin karşılanması ve malzeme desteğinin sağlanması süreçlerinde okul yöneticileri önemli rol oynamaktadır (Kocayığıt & Ekinci: 2020). Yöneticilerin rollerine odaklanan bu çalışmalara ek olarak program dışı etkinliklerin uygulanmasında yaşanan sorunlara odaklanan çalışmalar da vardır. Okul yöneticilerine göre, ders dışı etkinliklerin yönetiminde velilerin güçlük çıkartması ve öğrenci mevcudunun kalabalık olması (Ekici, Bayrakdar & Uğur, 2009: 440); etkinlik yapacak yerlerin yetersizliği en sık ifade edilen (Gündoğdu, Karataş & Nacar, 2011: 69) sorunlardır. Günümüzde program dışı etkinliklerin uygulanmasında yeni bir güçlük olarak Covid-19 pandemisinden bahsedilebilir (Ng, 2021). Son zamanlarda program dışı etkinlikler, Covid-19 nedeniyle sanal platformlara taşınmışsa da, fiziksel etkileşimi kısıtlanan öğrencilerin sosyal etkileşimlerini sürdürmelerine önemli katkı sağlamaya devam etmektedir (Tansey, Hughes, Kerins & Golden, 2020: 2). Bu kapsamda okullarda program dışı etkinlikler sürdürülmektedir.

Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda (Uysal & Kısa, 2020; Sarı, 2012) rastlanan okullarda gerçekleştirilen program dışı etkinliklerin yapılma sıklığı ve çeşitliliğinin artırılmasına yönelik öneriler dikkate alındığında mevcut durumun değerlendirilmesinin yapılabileceği izleme çalışmalarının önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda okulların web sayfaları okulların gerçekleştirdiği program dışı etkinliklerin sıklık ve çeşitliliğinin takibi açısından önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde ilk Covid-19 vakasının görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden itibaren Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarını program dışı etkinlikler bağlamında incelemektir. Bu kapsamda dağılımın ilçelere göre nasıl olduğu da ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada "Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan program dışı etkinliklerin akademiyle doğrudan ve dolaylı ilgili olmak üzere ilçelere göre dağılımı nasıldır?" sorusu bağlamında aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle doğrudan ilgili program dışı etkinlikler bağlamında disiplin kulüplerinin, bilimsel etkinliklerin ve okul asistanlığının ilçelere göre dağılımı nasıldır?
- Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle dolaylı ilgili program dışı etkinlikler bağlamında kültürel, sanatsal, sportif ve toplum yanlısı etkinliklerin ilçelere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma belge taraması niteliğini taşımaktadır. Karasar'a (2014) göre belge taraması mevcut belgelerin taranması yoluyla yürütülmektedir. Eğer ilgili özelliklerin sayısallaştırılması söz

konusu ise de belge taramasının içerik çözümlemesi türüne başvurulduğu anlaşılmaktadır. Bu sayede belli bakış açıları belirli ölçütler doğrultusunda sunulmuş olmaktadır. 2020 yılı 11 Mart tarihi itibarıyla 2021 yılı Nisan ayına kadar Burdur ilindeki resmi ilkokulların web sayfalarının program dışı etkinlikleri ortaya koymak üzere incelendiği, sayısallaştırmanın yapıldığı ve sonuçların ortaya konduğu bu araştırma da içerik çözümlemesi şeklinde yürütülmüştür.

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri kurum listesindeki toplam 81 resmi ilkokulun web sayfası taranmıştır. Taramada ilgili web sayfalarının “haberler” ve “duyurular” başlıkları incelenmiştir. Bulgular ortaya konurken okul sayıları dikkate alınarak merkez ilçe (n=29), Bucak ilçesi (n=21) ve diğer ilçeler (n=31) şeklindeki gruplandırma dikkate alınmıştır. Tablo 1’de ilgili ilkokulların dağılımı verilmektedir.

Tablo 1

MEB Bünyesindeki İncelemeye Alınan İlkokulların Dağılımı

İlçe	Resmi ilkokul sayısı	
	Var olanların sayısı	“Haberler” ve duyurular” başlıkları olanların sayısı
Bucak	21	21
Merkez	29	26
Diğer ilçeler		
Ağlasun	4	3
Altınyayla	3	1
Çavdır	5	5
Çeltikçi	2	2
Göhlisar	7	6
Karamanlı	3	2
Kemer	1	1
Tefenni	2	2
Yeşilova	4	4
Toplam	31	25
Genel toplam	81	72

Araştırmada tarih aralığı ve başlık ölçütleri bağlamında; merkezde üç ilkokul, diğer ilçelerde altı ilkokul haberler ve duyurulara hiç yer verilmediği için çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü üzere Bucak ilçesinde 21, merkez ilçede 26 ve diğer ilçelerde 25 olmak üzere toplam 72 ilkokulun öncelikle “haberler” ve “duyurular” başlıklarında yer alan tüm etkinliklerin excel aracılığıyla dökümü yapılmıştır. Bu bağlamda toplam 1625 etkinlik incelenmek üzere hazır hale getirilmiştir.

Etkinlikler sınıflandırılırken ise Uysal ve Özkan Elgün’ün (2020) çalışmalarındaki program dışı etkinlikler sınıflandırmasından yararlanılmıştır. İlgili sınıflandırmada akademiyle doğrudan ilgili ve dolaylı ilgili etkinlikler şeklinde ikili bir gruplandırma yapılmıştır. Akademiyle doğrudan ilgili etkinlikler; disiplin kulüpleri, bilimsel etkinlikler ve okul asistanlığı olarak ele alınmaktadır:

- Disiplin kulüpleri: Türkçe (okuma, şiir, masal gibi), fen (deney etkinlikleri), sosyal bilgiler (şehirleri tanıma, çocuk hakları gibi), matematik (geometrik şekillerle tasarım, işlemlerle tasarım gibi), İngilizce (mesleki canlandırma gibi), felsefe (düşünme etkinliği).
- Bilimsel etkinlikler: Artırılmış gerçeklik, bilim fuarı, dijital öğrenme (scratch, Web 2.0 gibi), kodlama (bilgisayarlı kodlama, bilgisayarsız kodlama gibi), kongre, STEM, zekâ oyunu (mangala, satranç gibi).
- Okul asistanlığı: Laboratuvar asistanlığı, kütüphane asistanlığı vb.

Akademiyle dolaylı ilgili etkinlikler ise; sanatsal, kültürel, sportif ve toplum yanlısı etkinlikler olarak ele alınmaktadır:

- Kültürel etkinlikler: Milli bayram (23 Nisan, 19 Mayıs, Cumhuriyet Bayramı gibi), belirli gün ve haftalar (Çanakkale Zaferi, İstiklal Marşı'nın kabulü, Atatürk'ü anma gibi), değerler (sabır, sorumluluk gibi), farklı kültürleri tanıma, il bazında okuma (Burdur Okuyor Projesi), kültürel miras (Hacivatla Karagöz, geleneksel oyunlar gibi), toplumsal kurallar (nezaket ve trafik kuralları gibi).
- Sanatsal etkinlikler: el becerisi, fotoğraf çekme, müzik, resim, sergi, tasarım, yaratıcı drama.
- Sportif etkinlikler: egzersiz, genel spor, halter, oryantiring.
- Toplum yanlısı etkinlikler: doğanın önemi (atık madde, suyun önemi gibi), insanlarla etkileşim (aile ile etkileşim, ünlü ile etkileşim gibi), güvenli internet, hayvan sevgisi, sağlık (kan bağıışı, pandemi gibi).

Bu kategoriler dikkate alınarak etkinliklerin hangi kategorilere yönelik oldukları belirlenmiştir. Kodlama iki uzman tarafından gerçekleştirilmiş, uzlaşılmalı kodlamalarda ortak karara varılmış ve son hali verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) "Güvenirlilik = (Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) x100" formülü kullanılmıştır. Toplam 742 kez kodlama yapılmıştır. Görüş birliğine varılanların sayısı 679 olup, güvenirlilik katsayısı %91.5 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

2020 yılı 11 Mart tarihi itibarıyla 2021 yılı Nisan ayına kadar web sayfaları aracılığıyla Burdur ilinde yer alan ilkokullarda düzenlenen program dışı etkinliklerin dağılımının nasıl olduğunu incelemek için yapılan çalışmada, "Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan program dışı etkinliklerin akademiyle doğrudan ve dolaylı ilgili olmak üzere ilçelere göre dağılımı nasıldır?" araştırma sorusuna yanıt bulmak üzere etkinlikler için ilçe düzeyinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda Tablo 2'de ilçelere göre dağılım yer almaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere Burdur ili ilkokullarında 147 (%19.8) disiplin kulübü ve 86 (%11.6) bilimsel olmak üzere toplam 233 (%31.4) akademiyle doğrudan ilgili etkinlik bulunurken; 247 (%33.3) kültürel, 151 (%20.3) sanatsal, 11 (%1.5) sportif ve 100 (%13.5) toplum yanlısı olmak üzere toplam 509 (%68.6) akademiyle dolaylı ilgili etkinlik bulunmaktadır. Okul asistanlığı bağlamında herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Genel toplamda ise 742 program dışı etkinliğe yer verildiği gözlenmektedir. İlçeler dikkate alındığında ise;

- Bucak ilçesinde 16 disiplin kulübü ve 12 bilimsel olmak üzere toplam 28 akademiyle doğrudan ilgili; 47 kültürel, 23 sanatsal, 2 sportif ve 38 toplum yanlısı olmak üzere toplam 110 akademiyle dolaylı ilgili etkinlik varken,

- Merkez ilçede 85 disiplin kulübü ve 53 bilimsel olmak üzere toplam 138 akademiyle doğrudan ilgili; 126 kültürel, 80 sanatsal, 7 sportif ve 11 toplum yanlısı olmak üzere toplam 224 akademiyle dolaylı ilgili etkinlik,
- Diğer ilçelerde ise 46 disiplin kulübü ve 21 bilimsel olmak üzere toplam 67 akademiyle doğrudan ilgili; 74 kültürel, 48 sanatsal, 2 sportif ve 51 toplum yanlısı olmak üzere toplam 175 akademiyle dolaylı ilgili etkinlik vardır.

Tablo 2*Program Dışı Etkinliklerin İlçelere Göre Dağılımı*

Program dışı etkinlikler		Bucak		Merkez		Diğer		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Akademiyle doğrudan ilgili etkinlikler	Disiplin kulübü	16	2.2	85	11.5	46	6.1	147	19.8
	Bilimsel etkinlikler	12	1.6	53	7.1	21	2.9	86	11.6
	Okul asistanlığı	0	0	0	0	0	0	0	0
	Toplam	28	3,8	138	18.6	67	9	233	31.4
Akademiyle dolaylı ilgili etkinlikler	Kültürel etkinlikler	47	6.3	126	17	74	10	247	33.3
	Sanatsal etkinlikleri	23	3.1	80	10.8	48	6.4	151	20.3
	Sportif etkinlikler	2	0.3	7	0.9	2	0.3	11	1.5
	Toplum yanlısı etkinlikler	38	5.1	11	1.5	51	6.9	100	13.5
Toplam		110	14.8	224	30.2	175	23.6	509	68.6
Genel toplam		138	18.6	362	48.8	242	32.6	742	100

Çalışmada akademiyle doğrudan ilgili etkinlikler olan disiplin kulüpleri ve bilimsel etkinlikler de ayrı ayrı ilçeler bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle “Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle doğrudan ilgili program dışı etkinlikler bağlamında disiplin kulüplerinin ilçelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 3’te disiplin kulüplerinin ilçelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3*Disiplin Kulüplerinin İlçelere Göre Dağılımı*

Disiplin kulübü	Bucak		Merkez		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Felsefe	1	0.7	0	0	0	0	1	0.7
Fen bilimleri	0	0	17	11.6	16	10.9	33	22.5
İngilizce	2	1.4	8	5.4	3	2	13	8.8
Matematik	0	0	10	6.8	7	4.8	17	11.6
Sosyal bilgiler	0	0	4	2.7	0	0	4	2.7
Türkçe	13	8.8	46	31.3	20	13.6	79	53.7
Toplam	16	10.9	85	57.8	46	31.3	147	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere Burdur ili ilkokullarında disiplin kulübü bağlamında bir felsefe (%10.7), 33 (%22.5) fen bilimleri, 13 (%8.8) İngilizce, 17(%11.6) matematik, 4 (%2.7) sosyal bilgiler ve 79 (%53.7) Türkçe olmak üzere toplam 147 disiplin kulübü etkinliği bulunmaktadır. İlçeler dikkate alındığında ise;

- Bucak ilçesinde bir felsefe, 2 İngilizce ve 13 Türkçe olmak üzere toplam 16 disiplin kulübü etkinliği yer almaktadır. Felsefe için düşünme etkinliği; İngilizce için web2 araçlarıyla proje gerçekleştirme, ailelerle etkileşimli etkinlikler; Türkçe için ise kitap okuma, tekerleme şenliği, Türkçeyi etkili kullanma projesi gerçekleştirilmiştir.
- Merkez ilçede 17 fen bilimleri, 8 İngilizce, 10 matematik, 4 sosyal bilgiler ve 46 Türkçe olmak üzere toplam 85 disiplin kulübü etkinliği bulunmaktadır. Fen bilimleri için uzay projesi, ağaç dikerek oluşumunu gözlemleme, robot yapımı ve farklı deneyler gerçekleştirme etkinlikleri yapmışlardır. İngilizce için etkileşimli İngilizce, yaratıcı

İngilizce, minik okuyucular gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler için icat yapma, şehirleri tanıma gibi etkinlikler yapılmıştır. Türkçe için kitap okuma, çizgi roman yazma, hayallerdeki masal kahramanları, mektup yarışması gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

- Diğer ilçelerde ise 16 fen bilimleri, 3 İngilizce, 7 matematik ve 20 Türkçe olmak üzere toplam 46 disiplin kulübü etkinliği yer almaktadır. Fen bilimleri için robot yapımı ve farklı deneyler gerçekleştirme etkinlikleri yapmışlardır. İngilizce için web sayfalarından ayrıntılı bilgiye erişilememiştir. Matematik için geometrik şekillerle farklı nesnelere üretilmiştir. Türkçe için kitap okuma, masal, hikâye, şiir etkinlikleri yapıldığı gözlenmiştir.

Akademiyle doğrudan ilgili etkinliklerden bilimsel etkinlikler için de “Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle doğrudan ilgili program dışı etkinlikler bağlamında bilimsel etkinliklerin ilçelere göre dağılımı nasıldır?” sorusunda yanıt aranmıştır. Tablo 4’te bilimsel etkinliklerin ilçelere göre dağılımı yer almaktadır

Tablo 4

Bilimsel Etkinliklerin İlçelere Göre Dağılımı

Bilimsel etkinlikler	Bucak		Merkez		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Artırılmış gerçeklik	0	0	1	1.2	1	1.2	2	2.3
Bilim fuarı	0	0	0	0	1	1.2	1	1.2
Dijital öğrenme	2	2.3	32	37.2	13	15.1	47	54.7
Kodlama	4	4.6	8	9.2	3	3.5	15	17.4
Kongre	0	0	4	4.6	1	1.2	5	5.8
STEM	1	1.2	2	2.3	0	0	3	3.5
Zeka oyunu	5	5.8	6	7	2	2.3	13	15.1
Toplam	12	13.9	53	61.6	21	24.5	86	100

Akademiyle doğrudan ilgili etkinliklerden bir diğer okul asistanlığı olup web sayfalarında yapılan taramada okul asistanlığına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamış ve ilçelere göre dağılımı ortaya konmamıştır.

Tablo 4’te görüldüğü üzere Burdur ili ilkokullarında bilimsel etkinlikler bağlamında iki (%2.3) artırılmış gerçeklik, bir (%1.2) bilim fuarı, 47 (%54.7) dijital öğrenme, 15 (%17.4) kodlama, beş (%5.8) kongre, üç (%3.5) STEM ve 13 (%15.1) zeka oyunu etkinliği olmak üzere toplam 86 bilimsel etkinlik bulunmaktadır. İlçeler dikkate alındığında ise;

- Bucak ilçesinde iki dijital öğrenme, dört kodlama, bir STEM ve beş zeka oyunu etkinliği olmak üzere toplam 12,
- Merkez ilçede bir artırılmış gerçeklik, 32 dijital öğrenme, sekiz kodlama, dört kongre, iki STEM ve altı zeka oyunu etkinliği olmak üzere toplam 53,
- Diğer ilçelerde bir artırılmış gerçeklik, bir bilim fuarı, 13 dijital öğrenme, üç kodlama, bir kongre ve iki zeka oyunu etkinliği olmak üzere toplam 21 bilimsel etkinlik yer almaktadır.

Çalışmada akademiyle dolaylı ilgili etkinlikler olan kültürel, sanatsal, sportif ve toplum yanlısı etkinlikler de ayrı ayrı ilçeler bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle “Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle dolaylı ilgili program dışı etkinlikler bağlamında kültürel etkinliklerin ilçelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 5’te kültürel etkinliklerin ilçelere göre dağılımı yer almaktadır

Tablo 5*Kültürel Etkinliklerin İlçelere Göre Dağılımı*

Kültürel etkinlikler	Bucak		Merkez		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Milli bayramlar	5	2	13	5.3	13	5.3	31	12.6
Belirli gün ve haftalar	33	13.4	75	30.4	46	18.7	154	62.4
Değerlerle ilgili etkinlikler	3	1.2	6	2.4	3	1.2	12	4.8
Farklı kültürleri tanıma	0	0	4	1.6	2	0.8	6	2.4
İl bazında okuma	3	1.2	15	6.1	4	1.6	22	8.9
Kültürel miras	2	0.8	9	3.6	5	2	16	6.5
Toplumsal kurallara yönelik etkinlikler	1	0.4	4	1.6	1	0.4	6	2.4
Toplam	47	19	126	51	74	30	247	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere Burdur ili ilkokullarında kültürel etkinlikler bağlamında 31(%12.6) milli bayram, 154 (%62.4) belirli gün ve haftalar, 12 (%4.8) değerler, altı (%2,4) farklı kültürleri tanıma, 22 (%8.9) il bazında okuma, 16 (%6.5) kültürel miras, altı (%2.4) toplumsal kurallara yönelik olmak üzere toplam 247 kültürel etkinlik bulunmaktadır. İlçeler dikkate alındığında ise;

- Bucak ilçesinde beş milli bayram, 33 belirli gün ve haftalar, üç değerler, üç il bazında okuma, iki kültürel miras ve bir toplumsal kurallara yönelik olmak üzere toplam 47 kültürel etkinlik yer almaktadır. Milli bayramlar bağlamında Cumhuriyet Bayramı; belirli gün ve haftalar bağlamında Çanakkale zaferi, 10 Kasım Atatürk'ü anma, İstiklal Marşı'nın kabulü, Öğretmenler Günü, yerli malı haftası, Yeşilay haftası vb. etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Değerler için anmaya ilişkin; kültürel miras için geleneksel oyunları tanıma etkinlikleri yapılmıştır. Toplumsal kurallar için ise trafik kuralları etkinliği gerçekleştirilmiştir.
- Merkez ilçede 13 milli bayram, 75 belirli gün ve haftalar, altı değerler, dört farklı kültürleri tanıma, 15 il bazında okuma, dokuz kültürel miras, dört toplumsal kurallara yönelik olmak üzere toplam 126 kültürel etkinlik bulunmaktadır. Milli bayramlar bağlamında Cumhuriyet Bayramı ve 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı; belirli gün ve haftalar bağlamında orman haftası, kütüphane haftası, İstiklal Marşı'nın kabulü, Öğretmenler Günü, yaşlılar haftası, yerli malı haftası, Mevlâna haftası, Yeşilay haftası vb. etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Değerler için sabır ve sorumluluğa ilişkin; farklı kültürleri tanımaya ilişkin Güney Kore'nin lezzetlerini tanıma ve Portekizli mektup arkadaşı edinme; kültürel miras için halk oyunlarını, tarihi yerleri, ozanları tanıma etkinliği yapılmıştır. Toplumsal kurallar için ise sosyal beceri, nezaket kurallarını edinme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
- Diğer ilçelerde 13 milli bayram, 46 belirli gün ve haftalar, üç değerler, iki farklı kültürleri tanıma, dört il bazında okuma, beş kültürel miras, bir toplumsal kurallara yönelik olmak üzere toplam 74 kültürel etkinlik yer almaktadır. Milli bayramlar bağlamında Cumhuriyet Bayramı; belirli gün ve haftalar bağlamında Çanakkale zaferi, engelliler günü, öğretmenler günü, 10 Kasım Atatürk'ü anma, yaşlılar haftası, yerli malı haftası, enerji haftası vb. etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Değerler için ayrıntılı bilgiye web sayfalarında erişilememiştir. Farklı kültürleri tanımaya ilişkin Azerbaycanlıları tanıma; kültürel miras için Hacivat ve Karagöz ile semazen etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Toplumsal kurallar için ise trafik kurallarını maketlerle uygulama etkinliğinin yapıldığı gözlenmiştir.

Akademiyle dolaylı ilgili etkinliklerden sanatsal etkinlikler için de "Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle dolaylı ilgili program dışı etkinlikler bağlamında sanatsal etkinliklerin ilçelere göre dağılımı nasıldır?" sorusunda yanıt aranmıştır. Tablo 6'da sanatsal etkinliklerin ilçelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 6*Sanatsal Etkinliklerin İlçelere Göre Dağılımı*

Sanatsal etkinlikler	Bucak		Merkez		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
El becerisi	5	3.4	8	5.3	4	2.7	17	11.3
Fotoğraf çekme	1	0.6	1	0.6	1	0.6	3	2
Müzik	1	0.6	4	2.7	2	1.3	7	4.6
Resim	5	3.4	25	16.6	15	9.9	45	29.8
Sergi	1	0.6	1	0.6	0	0	2	1.3
Tasarım	8	5.3	30	19.9	20	13.3	58	38.4
Yaratıcı drama	2	1.3	11	7.3	6	4	19	12.6
Toplam	23	15.2	80	53	48	31.8	151	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere Burdur ili ilkokullarında sanatsal etkinlikler bağlamında 17 (%11.3) el becerisi, üç (%2) fotoğraf çekme, yedi (%4.6) müzik, 45 (%29.8) resim, iki (%1.3) sergi, 58 (%38.4) tasarım ve 19 (%12.6) yaratıcı drama olmak üzere toplam 151 sanatsal etkinlik bulunmaktadır. İlçeler dikkate alındığında ise;

- Bucak ilçesinde beş el becerisi, bir fotoğraf çekme, bir müzik, beş resim, bir sergi, sekiz tasarım ve iki yaratıcı drama olmak üzere toplam 23 sanatsal etkinlik yer almaktadır. El becerisi bağlamında ilgi ve yetenekler doğrultusunda materyaller yapma; fotoğraf çekme için doğa fotoğrafı çekme; müzik bağlamında enstrüman yapma ve çalma etkinliği; farklı temalarda resim yapma, yarışma düzenleme, ebru, duvar boyama etkinlikleri; sergiler için deyimler sergisi; tasarım bağlamında kolaj, atık malzeme vb. tasarlama etkinlikleri; yaratıcı drama için canlandırma düzenlenmiştir.
- Merkez ilçede sekiz el becerisi, bir fotoğraf çekme, dört müzik, 25 resim, bir sergi, 30 tasarım ve 11 yaratıcı drama olmak üzere toplam 80 sanatsal etkinlik bulunmaktadır. El becerisi bağlamında karikatür, kumbara yapma, yapboz vb. etkinlikler; fotoğraf çekme için doğa fotoğrafı çekme; müzik bağlamında koro çalışması; resim için farklı temalarda resim yapma, yarışma düzenleme etkinlikleri, sergi için çöplere ilişkin sergi; tasarım bağlamında kitap ayracı, kumbara, saat, çini, maske, atık vb. tasarlama etkinlikleri; yaratıcı drama için yaşlılar haftası için, masal ya da hikaye canlandırma vb. etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
- Diğer ilçelerde dört el becerisi, bir fotoğraf çekme, iki müzik, 15 resim, 20 tasarım ve altı yaratıcı drama olmak üzere toplam 48 sanatsal etkinlik yer almaktadır. El becerisi bağlamında yapboz, pano, poster yapma vb. etkinlikler; fotoğraf çekme için doğa fotoğrafı çekme; müzik bağlamında koro çalışması; farklı temalarda resim yapma, yarışma düzenleme etkinlikleri; tasarım bağlamında çöp kutusu, kumbara, gemi vb. tasarlama etkinlikleri; yaratıcı drama için canlandırma düzenlenmiştir.

Akademiyle dolaylı ilgili etkinliklerden bir diğer ise sportif etkinliklerdir. Sportif etkinlikler için de “Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle dolaylı ilgili program dışı etkinlikler bağlamında sportif etkinliklerin ilçelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 7’de sportif etkinliklerin ilçelere göre dağılımı yer almaktadır

Tablo 7*Sportif Etkinliklerin İlçelere Göre Dağılımı*

Sportif etkinlikler	Bucak (f)	Merkez (f)	Diğer ilçeler (f)	Toplam (f)
Egzersiz	1	4	0	5
Genel spor	0	2	2	4
Halter	0	1	0	1
Oryantiring	1	0	0	1
Toplam	2	7	2	11

Tablo 7’de görüldüğü üzere Burdur ili ilkokullarında sportif etkinlikler bağlamında beş egzersiz, dört genel spor, bir halter ve bir oryantiring olmak üzere toplam 11 sanatsal etkinlik bulunmaktadır. İlçeler dikkate alındığında ise;

- Bucak ilçesinde bir egzersiz ve bir oryantiring olmak üzere toplam iki,
- Merkez ilçede dört egzersiz, iki genel spor ve bir halter olmak üzere toplam yedi,
- Diğer ilçelerde iki genel spor olmak üzere toplam iki sportif etkinlik yer almaktadır.

Akademiyle dolaylı ilgili etkinliklerin sonuncusu ise toplum yanlısı etkinliklerdir. Toplum yanlısı etkinlikler için de “Burdur ilinde yer alan ilkokulların web sayfalarında yer alan akademiyle dolaylı ilgili program dışı etkinlikler bağlamında toplum yanlısı etkinliklerin ilçelere göre dağılımı nasıldır?” sorusunda yanıt aranmıştır. Tablo 8’de toplum yanlısı etkinliklerin ilçelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8

Toplum Yanlısı Etkinliklerin İlçelere Göre Dağılımı

Toplum yanlısı etkinlikler	Bucak		Merkez		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğanın önemi	7	7	4	4	20	20	31	31
İnsanlarla etkileşim	10	10	4	4	5	5	19	19
Güvenli internet	8	8	2	2	4	4	14	14
Hayvan sevgisi	2	2	0	0	1	1	3	3
Sağlık	11	11	1	1	21	21	33	33
Toplam	38	38	11	11	51	51	100	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere Burdur ili ilkokullarında toplum yanlısı etkinlikler bağlamında 31 (%31) doğanın önemi, 19 (%19) insanlarla etkileşim, 14 (%14) güvenli internet, üç (%3) hayvan sevgisi ve 33 (%33) sağlık olmak üzere toplam 100 toplum yanlısı etkinlik bulunmaktadır. İlçeler dikkate alındığında ise;

- Bucak ilçesinde yedi doğanın önemi, 10 insanlarla etkileşim, sekiz güvenli internet, iki hayvan sevgisi ve 11 sağlık olmak üzere toplam 38 toplum yanlısı etkinlik yer almaktadır. Doğanın önemi bağlamında fidan dikme ve suyun önemine vurgu yapılması vb. etkinlikler; insanlarla etkileşim bağlamında sağlık çalışanlarına vefa mektubu yazma, büyüklerin ziyareti, ünlülerle etkileşime geçme vb. etkinlikler; güvenli internet için e-güvenlik etkinliği; sağlık için sağlıklı beslenme kampanyası, kan bağışi vb. etkinlikler düzenlenmiştir.
- Merkez ilçede dört doğanın önemi, dört insanlarla etkileşim, iki güvenli internet ve bir sağlık olmak üzere toplam 11 toplum yanlısı etkinlik bulunmaktadır. Doğanın önemi bağlamında suyun önemi ve atık maddelere vurgu yapılması vb. etkinlikler; insanlarla etkileşim bağlamında evde eğlenerek öğrenmeye yönelik aileyle etkileşimin sürece dahil edilmesi ve yaşlıları aramaya yönelik etkinlikler; güvenli internet için e-güvenlik etkinliği; sağlık için kan bağışi gerçekleştirilmiştir.
- Diğer ilçelerde 20 doğanın önemi, beş insanlarla etkileşim, dört güvenli internet, bir hayvan sevgisi ve 21 sağlık olmak üzere toplam 51 toplum yanlısı etkinlik yer almaktadır. Doğanın önemi bağlamında fidan dikme, doğal afet ve atık maddelere yönelik vb. etkinlikler; insanlarla etkileşim bağlamında evde eğlenerek öğrenmeye yönelik aileyle etkileşimin sürece dahil edilmesi, ünlülerle etkileşime geçme vb. etkinlikler; güvenli internet için e-güvenlik etkinliği; sağlık için pandemi için önlem alma, sağlıklı beslenme, beden sağlığı vb. yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemi döneminde alınan önlemlerden eğitim-öğretim süreçleri de etkilenmiştir. Geri kalınmaması gereken önemli bir alan olan eğitimin sürdürülmesi

Funda Uysal, Nuray Kısa

Covid-19 pandemi döneminde ilkokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği

için ise EBA, TRT gibi platformlar aracılığıyla gereken eğitim ve öğretim desteği sağlanmaya devam edilmiştir (Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay, & Yılmaz, 2020). Bu dönemde program dışı etkinlikler, sanal platformlarda sürdürülmeye devam edilmiştir (Tansey vd., 2020). Bu araştırma ile de Burdur ili ve ilçelerinde yer alan ilkokullardaki web sayfaları pandemi dönemine denk gelen program dışı etkinlikler bağlamında incelenmiştir.

Yapılan taramada ilkokullarda gerçekleştirilmiş program dışı etkinliklerden akademiyle dolaylı olarak ilgili olanların, akademiyle doğrudan ilgili olanların yaklaşık iki katı sayıda olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile ilkokullarda program dışı etkinliklerin akademiyle dolaylı olarak ilgili çalışmalara odaklandığı ifade edilebilir. Bu açıdan Bucak, merkez ilçe ve diğer ilçeler için de durumun benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Akademiyle dolaylı olarak ilgili olan etkinliklerin Burdur'daki gerçekleştirilme sıklığı incelendiğinde sırasıyla kültürel, sanatsal, toplum yanlısı ve sportif etkinliklere yer verildiği söylenebilir. Etkinliklerin pandemi dönemine denk geldiği düşünüldüğünde sportif etkinliklere yer verilme sıklığının az olması beklendiği bir durumdur. Bununla birlikte pandemi dönemine denk gelmeyen bir dönemde yürütülen Sarı'nın (2012: 79) çalışmasında öğrencilerin yaklaşık yarısının sportif etkinliklere hiç katılmadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sportif etkinliklere ilgi düzeylerinin düşük olduğunu akıllara getirmektedir. Diğer taraftan Uysal ve Kısa (2020) tarafından Burdur'daki ortaokullar üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da spor etkinlikleri en az yer verilen etkinlikler olmuştur. Ortaokul için de benzer bir tabloyla karşılaşılması ilkokulda alışkanlık hâline getiremeyen becerilerinin sonraki kademelerde de kazanılmasında güçlükler yaşanabileceğini akıllara getirmektedir. Bu bağlamda pandemi döneminde hareketsizlik sorununun arttığı da düşünüldüğünde, özellikle yaşam boyu sürecek alışkanlıkların edinildiği ilkokullarda daha fazla ve çeşitli spor etkinliklerinin gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Akademiyle doğrudan ilgili etkinliklerin gerçekleştirilme sıklığı ise sırasıyla disiplin kulübü ve bilimsel etkinliklerdir. Okul asistanlığı ile ilgili herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Mahoney ve Cairns'e (1997) göre laboratuvar asistanlığı, kütüphane asistanlığı gibi konuları içeren okul asistanlığı (akt. Uysal & Özkan Elgün, 2020) ile ilgili etkinliğe rastlanmamış olması pandemi süreci ile açıklanabilir. Bucak, merkez ilçe ve diğer ilçeler için akademiyle doğrudan ilgili etkinlikler disiplin kulübü etkinliklerinde; akademiyle dolaylı olarak ilgili olan etkinlikler ise Bucak'ta, merkez ilçe ve diğer ilçelerde kültürel etkinliklerde yoğunlaşmıştır. Belirli gün ve haftaların kültürel etkinlikler bağlamında ele alınıyor olması bu durumu açıklayabilir. Benzer biçimde Uysal ve Kısa (2020) tarafından Burdur'daki ortaokullar üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da en sık uygulanan program dışı etkinlikler kültürel etkinlikler olmuştur.

Disiplin kulübü etkinlikleri detaylı olarak incelendiğinde Burdur'daki ilkokullarda gerçekleştirilen etkinliklerin sırasıyla Türkçe, fen bilimleri, matematik, İngilizce, sosyal bilgiler ve felsefe ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Türkçe için kitap okuma, hikâye, çizgi roman, hayallerdeki masal kahramanları vb. etkinliklerin; fen bilimleri için uzay projesi, ağaç dikerek oluşumunu gözlemleme, robot yapımı ve farklı deneyler gerçekleştirme gibi etkinliklerin; matematik için geometrik şekillerden nesne meydana getirme etkinliklerinin; İngilizce için web2 araçlarıyla proje gerçekleştirme, yaratıcı İngilizce gibi etkinliklerin; sosyal bilgiler için icat yapma, şehirleri tanıma gibi etkinliklerin; felsefe için ise düşünme etkinliğinin yer aldığı dikkat çekmektedir. İlçeler dikkate alındığında bu çeşitliliğin ilçeden ilçeye çok da farklı olmadığı söylenebilir. Ayrıca etkinliklerin Bucak, merkez ilçe ve diğer ilçeler için Türkçe disiplinine odaklandığı ifade edilebilir. Burada dikkat çeken bir diğer durum Türkçe'nin tek başına, etkinliklerin yarısından fazlasını oluşturuyor olmasıdır. Bu durum, alanyazında program dışı etkinliklerin faydaları bağlamında ele alınan, sınıf dışında akranlar ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmak, girişimcilik (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003); karar verme, sosyalleşme, düşünme vb. becerileri geliştirme, kişisel gelişimi destekleme (Moriani vd., 2006) gibi özelliklerin dil gelişimi ile ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Etkinliklerde disiplin çeşitliliğinin varlığı dikkat çekerken, dağılımlarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu

bağlamda diğer disiplinler kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin sayısının da artırılması önerilmektedir.

Bilimsel etkinlikler, derinlemesine incelendiğinde Burdur'daki ilkokullarda gerçekleştirilmiş etkinliklerin sırasıyla dijital öğrenme, kodlama, zekâ oyunu, kongre, STEM, artırılmış gerçeklik ve bilim fuarı etkinlikleri olduğu söylenebilir. Genel dağılımda dijital öğrenme etkinliklerinin bilimsel etkinliklerin yarısından fazlasını oluşturması dikkat çeken bir sonuçtur. Bu durum, pandemi süreci nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi ile ilişkili olabilir. Çünkü Beetham ve Sharpe (2013) tarafından ifade edildiği üzere uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinde öğretim materyalinin içeriği, görsel tasarımı ve interaktif olması önemli rol oynamaktadır (akt. Alper, 2020). Bununla birlikte pandemi döneminde Sarı ve Nayır (2020) öğrenci ve eğitimcilerin dijital becerilerinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bilimsel etkinliklerin, Bucak için zekâ oyunları; merkez ilçe ve diğer ilçelerde ise dijital öğrenmede yoğunlaştığı da tespit edilmiştir.

Burdur'daki ilkokullarda gerçekleştirilen kültürel etkinlikler değerlendirildiğinde sırasıyla belirli gün ve haftalar, milli bayram, il bazında okuma, kültürel miras ve eşit sayıda farklı kültürleri tanıma ile toplumsal kurallara yönelik oldukları görülmüştür. Ayrıca gerçekleştirilen etkinliklerin Bucak, merkez ilçe ve diğer ilçeler için de belirli gün ve haftalara yönelik olduğu belirlenmiştir. Kültürel etkinlikler ayrıntılı olarak incelendiğinde ise belirli gün ve haftalar için yaşlılar haftası, yerli malı haftası, Yeşilay haftası, orman haftası, kütüphane haftası, İstiklal Marşı'nın kabulü, Öğretmenler Günü vb. için etkinliklerin; milli bayramlar için Cumhuriyet Bayramı ve 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı için etkinliklerin; kültürel miras için halk oyunlarını, tarihi yerleri, ozanları tanıma gibi etkinliklerin; kültürü tanıma için Azerbaycan, Güney Kore gibi yerleri tanımaya yönelik etkinliklerin; toplumsal kurallar için ise nezaket ve trafik kurallarına yönelik etkinliklerin yer aldığı söylenebilir. İlçeler bazında birbirinden farklı etkinliğe çok da yer verilmediği söylenebilir.

Sanatsal etkinlikler, detaylı olarak incelendiğinde sırasıyla tasarım, resim, drama, el becerisi, müzik, fotoğraf çekme ve sergiye yönelik etkinlikler yapıldığı belirlenmiştir. Sanatsal etkinlikler ayrıntılı olarak incelendiğinde ise tasarım için kitap ayracı, kumbara, maske, atık malzemeden ürün tasarlama etkinliklerinin; resim için farklı temaları işe koşma, duvar boyama gibi etkinliklerin; drama için canlandırma etkinliklerinin; el becerisi için karikatür, kumbara yapma, yapboz vb. etkinliklerin; müzik için koro çalışması gibi etkinliklerin; fotoğraf çekme için doğayı fotoğraflama; sergi için deyimler ya da çöpler için serginin bulunduğu belirtilebilir. İlçeden ilçeye her bir etkinlik türü içerisinde çok büyük bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu etkinliklerin, Bucak, merkez ilçe ve diğer ilçeler için de tasarıma odaklandığı ifade edilebilir. Sportif etkinlikler, derinlemesine ele alındığında sırasıyla egzersiz, genel spor ve eşit sayıda halter ve oryantring yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan etkinliklerin, merkez ilçede egzersiz ve diğer ilçelerde genel spora odaklandığı ifade edilebilir. Köse (2013: 343) tarafından vurgulandığı üzere spor etkinlikleri ve sanat etkinlikleri çok çeşitlidir. Dolayısıyla okullarda uygulanan program dışı etkinliklerde sanat ve spor etkinliklerinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Burdur'daki ilkokullarda gerçekleştirilen toplum yanlısı etkinlikler değerlendirildiğinde sırasıyla sağlık, doğanın önemi, insanlarla etkileşim, güvenli internet ve hayvan sevgisi ile ilgili olduğu görülmüştür. Toplum yanlısı etkinlikler ayrıntılı olarak ele alındığında ise sağlık için pandemi, beden sağlığı, sağlıklı beslenme etkinliklerine; doğanın önemi için fidan dikme, su, atık madde, doğal afet gibi; insanlarla etkileşim için aileyle, ünlülerle etkileşim gibi; güvenli internet için e-güvenlik etkinliklerine yer verildiği söylenebilir. Bu etkinliklerin, her bir tür için kendi içerisinde, ilçeden ilçeye benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu etkinliklerin Bucak ve diğer ilçelerde sağlık; merkez ilçede ise eşit oranda doğanın önemi ile insanlarla etkileşimde yoğunlaştığı ifade edilebilir. Etkinliklerde sağlık konusunun ön plana çıkması pandemi süreci ile ilişkilendirilebilir. Uysal & Kısa (2020: 363) tarafından ortaokullarda gerçekleştirilen çalışmada toplum yanlısı etkinlikler bağlamında fidan ve ağaç dikme etkinliklerinin yapıldığı, deprem tatbikatlarının düzenlendiği, özel eğitim öğrencilerinin, gazi ve şehit ailelerinin ziyaret edildiği,

çeşitli seminerlerin düzenlendiği, görme engelliler empati parkuru etkinliğinin düzenlendiği, pandemi döneminde “maskemi takarım farkındalık yaratırım” temalı etkinliğin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Kısa bir dönemi pandemiye denk gelen bu çalışma ile pandemi sürecindeki etkinliklerin ele alındığı mevcut çalışma kıyaslandığında toplum yanlısı etkinliklerden “fidan ve ağaç dikme, deprem tatbikatı” gibi etkinliklerin benzeşik olduğu söylenebilir. Diğer taraftan pandemi döneminin getirdiği daha sık internet kullanma, yalnızlaşma, sağlık sorunları gibi durumlara yönelik olarak “sağlık konusunda bilgilendirme, insanlarla etkileşim, güvenli internet” gibi bu döneme özgü etkinliklerin dikkat çekmeye başladığı ifade edilebilir.

Burdur'daki ilkokullarda program dışı etkinliklerin dağılımına yönelik gerçekleştirilen bu araştırma, ilgili okulların web sayfalarında yer verilen haberler ve duyurularla sınırlıdır. Uygulamaya yönelik öneriler bağlamında; bu sınırlılık doğrultusunda akademiyle doğrudan ve dolaylı ilgili etkinliklerin dağılımının değişkenlik gösterdiği dikkat çekmekte olup öğretmenlerin daha az eğilinen alanlara yönelmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte ilçeler bazında etkinlik türlerinin kendi içlerindeki çeşitliliğin benzer olduğu da göz önünde bulundurulursa bunların da çeşitlendirilmesi süreci zenginleştirebilir. Hangi tür etkinliklerin yapılabileceği bağlamında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi de sürecin niteliğini artırmak bağlamında atılması gereken adımlardan birisi olabilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin gereken desteği sağlayabilmeleri de önem arz etmektedir. Elbette önemi giderek artmakta olan program dışı etkinliklere öğretmen ve okul yöneticilerini teşvik etmek amacıyla seminerlerin düzenlenmesi de sürecin daha etkili bir şekilde ilerletilebilmesi adına yapılabilecekler arasında yer almaktadır. Araştırmaya yönelik öneriler bağlamında ise; halihazırda ne gibi uygulamaların yapıldığı web sayfalarını incelemenin ötesinde öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileriyle görüşme yapılarak saptanabilir. Uygulamada yaşanmış olması muhtemel sorunların ve çözüm önerilerinin neler olduğuna ilişkin de okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin gelişimlerine program dışı etkinliklerin etkilerinin araştırıldığı çalışmalar da bu etkinliklerin yaygınlaştırılma gerekliliği bağlamında ipuçları verebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, 11 Mart 2020-Nisan 2021 tarihleri arasında Burdur'da yer alan ilkokulların web sayfalarındaki haberler ve duyurular başlıklarında yer alan etkinlikler ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim*, 49(1), 45-67. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1263831>
- Akar, F., & Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.009>
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: a literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-703.
- Bozpolat, E., & Yıldız, H. (2020). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde program dışı etkinlikler dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1670-1696. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/59561/857036>
- Ekici, S., Bayrakdar, A., & Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 430-444. <https://arastirmax.com/tr/publication/uluslararasi-insan-bilimleri-dergisi/6/1/ortaogretim-kurumlarindaki-yoneticilerin-ogrencilerin-ders-disi-etkinliklere-bakis-acilarinin-incelemesi/arid/16b7a939-4eb8>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündoğdu, C., Nacar, E., & Karataş, Ö. (2011). Ders dışı etkinliklerin uygulamalarında okul müdürlerinin sorunları. *Sport Sciences*, 6(1), 65-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaspor/issue/20138/213804>
- Dickinson, J., Griffiths, T. L., & Bredice, A. (2020): 'It's just another thing to think about': encouraging students' engagement in extracurricular activities, *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813263>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, F., Akar, H., & Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837. https://www.researchgate.net/publication/262005017_Role_of_extracurricular_activities_in_active_citizenship_education
- Kocayığit, A., & Ekinçi, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1810-1848. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1140088>
- Köksal, N. (2019). Okulda program dışı etkinliklerin önemi ve uygulamadaki güçlükler. (içinde Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Ed: Necla Köksal, Zeynep Ayvaz Tuncel), Pegem Akademi: Ankara.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136839>
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=6A1AAC78AF0127F0FCF5602E42A35581?doi=10.1.1.626.1672&rep=rep1&type=pdf>
- MEB. (2018). 2023 Vizyon Belgesi. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEB (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (5. Basım) California: SAGE Publications. https://books.google.com.tr/books?id=U4IU_wJ5QEC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Morino, J. A., Alos, F., Alcalá, R., Pino, M., J., Hreuzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,
- Funda Uysal, Nuray Kısa
Covid-19 pandemi döneminde ilkokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği

- 4(1), 35-46.
https://www.researchgate.net/publication/237337735_Extracurricular_activities_and_academic_performance_in_secondary_students
- Ng, T. K. (2021). New Interpretation of Extracurricular Activities via Social Networking Sites: A Case Study of Artificial Intelligence Learning at a Secondary School in Hong Kong. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 49-60.
https://www.academia.edu/44784624/New_Interpretation_of_Extracurricular_Activities_via_Social_Networking_Sites_A_Case_Study_of_Artificial_Intelligence_Learning_at_a_Secondary_School_in_Hong_Kong
- OECD (2020). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ca768d40-en.pdf?expires=1618056433&id=id&accname=guest&checksum=B10E518C68120F54CA00DE3AD1AD8170>
- Özkan, U. B. (2020). PISA-2015 verilerine göre öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarının akademik başarılarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 254-269.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.504780>
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 72-89.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304181>
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Şeker, H. (2020). Elementary and middle school students' school attitudes and extracurricular activities. *Journal of Elementary Education*, 13(3), 347-364. <https://doi.org/10.18690/rei.13.3.347-364.2020>
- Tansey, L., Hughes, R., Kerins, D., & Golden, A. (2020). Engaging Students through Extracurricular Programmes: A Virtual Platform in the Covid-19 Era. *AISHE-J*, 12(3), 1-8.
<https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/507/847>
- Uysal, F., & Kısa, N. (2020). Ortaokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur ili örneği. 3rd International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices, 13-15 Kasım 2020, Manhattan, New York City.
https://www.researchgate.net/publication/346976352_ORTAOKUL_WEB_SAYFALARININ_PROGRAM_DISI_ETKINLIKLER_BAGLAMINDA_INCELENMESI_BURDUR_ILI_ORNEGI
- Uysal, F., & Özkan Elgün, İ. (2020). Hangi program dışı etkinliği dahilim? 3rd International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices, 13-15 Kasım 2020, Manhattan, New York City.
https://www.researchgate.net/publication/346976211_HANGI_PROGRAM_DISI_ETKINLIGE_DAHILIM
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- YÖK (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim öğretim faaliyetleri ve örtük program, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153211>
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Students who are affected by the unwritten curriculum as well as the formal and written curriculum (Yüksel, 2002), can learn behavior with social or psychological interactions (Erden, 1998), through school-environment interaction by implicit or unwritten curriculum or school climate (Yüksel, 2004). According to Birzea et al. (2004), including extra-curricular activities, which are a part of the non-formal curriculum can also be one of the ways for Brooks (2007) to realize informal learning in or out of school, too (cited in Keser, Akar, & Yıldırım, 2011). Extra-curricular activities, on the other hand, are activities carried out for educational purposes inside or outside the school and complement the teaching processes outside the curriculum (Bozpolat & Yıldız, 2020: 1670).

Considering the suggestions to increase the frequency and variety of extra-curricular activities in schools encountered in some studies conducted in our country (Uysal & Kısa, 2020; Sarı, 2012), it can be stated that monitoring studies that can evaluate the current situation are important. In this context, the web pages of the schools can be considered as an important data source in terms of tracking the frequency and diversity of the extra-curricular activities carried out by the schools. The aim of this study is to examine the websites of primary schools in Burdur in the context of extra-curricular activities since 11 March 2020, when the first Covid-19 case was seen in our country. In this context, it has been tried to reveal how the distribution is according to the districts, too..

Method

The study was conducted as documentary review. From March 11, 2020 to April 2021, the web pages of official primary schools in Burdur were examined to reveal extra-curricular activities, digitized and the results were presented, and this study was carried out in the form of content analysis. Totally, 1625 activities take place in news and announcements in 71 of 81 public primary schools were examined.

While classifying the activities, the classification of extra-curricular activities in the works of Uysal and Özkan Elgün (2020) was used. In the related classification, a dual grouping was made as activities directly related to the academy and indirectly related activities. Activities directly related to the academy were disciplinary clubs, scientific events and school assistantships. Activities indirectly related to the academy were sportive events, artistic events, cultural events and pro-community events. Coding was carried out by two experts, the reliability coefficient was calculated as 91.5%. Percentage and frequency were used in the analysis of the data obtained.

Results

In the study conducted to examine the distribution of the extra-curricular activities organized in primary schools in the province of Burdur, from March 11, 2020 to April 2021, the percentage and frequency values for the activities were calculated at the district level. While there were 147 (19.8%) discipline clubs and 86 (11.6%) scientific activities in total 233 (31.4%) directly related to the academy activities; there were directly related to the academy 247 (33.3%) cultural, 151 (20.3%) artistic, 11 (1.5%) sportive and 100 (13.5%) pro-community activities in total 509 (%68,6) indirectly related to the academy. In general, it is observed that there were 742 extra-curricular activities. Considering the districts; in Bucak there were 16 disciplinary clubs and 12 scientific activities in total 28 directly related academic activities and there were 47 cultural, 23 artistic, 2 sportive and 38 pro-community activities in total 110 indirectly related academic activities. Also in Bucak which activities are directly and indirectly related to the academy activities is explained in detail. In central district there were 85 disciplinary clubs and 53 scientific activities in total 138 directly related academic activities and there were 126 cultural, 80 artistic, 7 sportive and 11 pro-community activities in total 224 indirectly related academic

activities. Also in central district which activities are directly and indirectly related to the academy activities is explained in detail. In the other districts there were 46 disciplinary clubs and 21 scientific activities in total 67 directly related academic activities and there were 74 cultural, 48 artistic, 2 sportive and 51 pro-community activities in total 175 indirectly related academic activities. Also in the other districts which activities are directly and indirectly related to the academy activities is explained in detail.

Discussion and Conclusion

Education processes were also affected by the measures taken after the Covid-19 pandemic period, which affected the whole world. In order to continue education, which is an important area that should not be left behind, the necessary education and training support was continued by providing through platforms such as EBA and TRT (Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay, & Yılmaz, 2020). During this period, extra-curricular activities continued to be carried out on virtual platforms (Tansey, Hughes, Kerins & Golden, 2020: 2). With this research, web pages in primary schools in the province of Burdur and its districts were examined in the context of extra-curricular activities that coincided with the pandemic period.

Based on the investigation it was determined that among the extra-curricular activities carried out in primary schools, indirectly related to the academy were nearly twice the number of those directly related to the academy. In this respect, it has been revealed that the situation was similar for Bucak, central district and other districts. When the frequency of the activities indirectly related to the academy is examined in Burdur, it can be said that cultural, artistic, pro-community and sportive activities were included in order.

The frequency of the activities directly related to the academy were disciplinary club and scientific activities, in order. No activity related to school assistantship was encountered. This might be related with pandemic. Activities directly related to the academy were collected at discipline club events; activities indirectly related to the academy were collected at cultural activities for Bucak, central districts and other districts. Similarly, in the study conducted by Uysal and Kısa (2020) on secondary schools in Burdur, the most frequently applied extra-curricular activities were cultural activities.

Based on the results of the research, new studies can be conducted with school administrators and teachers in order to determine the reasons for problems encountered in practice and the solution suggestions and understand the variables about the variations frequency of the activity types.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 416-439



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 416-439

Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi

Psychosocial effects of the Covid-19 pandemic in Turkey and an investigation of rational emotional behavioral therapy within the framework of the ABC model

Çağla Karademir,  <https://orcid.org/0000-0002-0703-8883>

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, caglakarademir@gmail.com

Birsen Şahan,  <https://orcid.org/0000-0001-5147-516X>

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, sahanbirsen@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

13 Haziran 2021

Düzeltilme Tarihi

8 Ekim 2021

Kabul Tarihi

6 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Karademir, Ç., & Şahan, B., (2021). Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 416-439.
<http://doi.org/10.33400/kuje.951888>

ÖZ

Pandemiler, kişinin kendisine ve sevdiklerine yönelik sağlık tehditlerini de içeren birçok farklı psikososyal stres faktörü ile ilişkilidir. Pandemi sürecinde, insanların yaşamış oldukları duygusal sorunların ve enfeksiyonun yayılmasını önleyecek psikolojik faktörlerin belirlenmesi, hastalığın yayılmasını engelleyecek olan davranışların yerine getirilmesi, duygusal sıkıntıların uyumsuzlukların ve yıkıcı davranışların yönetilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan yetişkin bireyler üzerinde Covid-19 pandemisinin psikososyal etkilerinin incelenmesi ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde analiz edilmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 18 yaş üzerindeki 245 yetişkin birey oluşturmuştur. Bulgular, katılımcıların %7.3’ünün sağlık güvencesinin bulunmadığını ve %23.7’si karantina süresince hiç egzersiz yapmadığını, %35.5’inin gelir kaybı yaşadığını, %72.7’sinin sosyal medya kullanma davranışlarının arttığını, %89.8’inin virüsün sıkı önlemler alınmasını gerektirecek kadar tehlikeli olduğuna inandığını göstermektedir. Salgın süreci ile birlikte katılımcıların hayatlarında biyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik pek çok farklı değişimler, zorlanmalar, öğrenmeler olmuştur. Katılımcıların Covid 19’a yönelik düşünceleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Katılımcılardan çok azı (f=24) salgın süreciyle ilgili olarak akılcı düşüncelere sahiptir. Katılımcıların akılcı olmayan düşünceleri, talepkârlık (f=104), felaketeleştirme (f=84), rahatsız olmaya katlanamama (f=66) ve diğerlerini ve kendini derecelendirme (f=36) olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Akılcı düşüncelere sahip katılımcıların duyguları daha sağlıklı ve davranışları daha işlevselken, akılcı olmayan düşüncelere sahip katılımcıların duyguları daha sağlıksız ve davranışları da daha işlevsizdir.

Anahtar Sözcükler: Covid 19, psikososyal etkiler, ABC modeli, akılcı inançlar, akılcı olmayan inançlar

ABSTRACT

Pandemics are associated with many different psychosocial stress factors. During the pandemic process, determining the emotional problems people experience and the psychological factors that will prevent the spread of the infection, and fulfilling the behaviors that will prevent the spread of the disease is significant in terms of managing emotional distress, maladjustments and destructive behaviors. Accordingly, this study presented the multifaceted descriptive information of 245 adult individuals living in Turkey regarding the pandemic process and analyzed these individuals’ thoughts, emotions and behaviors within the framework of the ABC Model of Rational Emotive Behavioral Therapy. The findings revealed that 7.3% of the participants did not have health insurance, 23.7% did not exercise at all during the quarantine, 35.5% experienced loss of income, 72.7% increased their social media use, and 89.8% believed the virus to be dangerous enough to require strict measures. Only a few of the participants (f=24) had rational beliefs about the pandemic. The participants’ irrational beliefs were divided into four categories, namely demandingness (f=104), catastrophizing (f=84), low frustration tolerance (f=66), and global evaluations of human value (f=36). The emotions of the participants with irrational thoughts were unhealthier and their behaviors were more dysfunctional.

Keywords: Covid-19, psychosocial effects, rational beliefs, irrational beliefs, ABC model

GİRİŞ

Yeni keşfedilen koronavirüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalık olan Covid-19 (World Health Organization [WHO], 2020a), Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi (salgın) olarak değerlendirilmiştir (WHO, 2020b). Covid-19'un pandemi olarak ilan edilmesinin ardından giderek artan oranda sosyal izolasyon ve karantina tedbirlerine başvurulmuştur (Üstün & Özçiftçi, 2020). Türkiye'de ulaşım kısıtlamaları, örgün eğitim faaliyetlerine ara verilerek uzaktan eğitim sürecine geçilmesi, aralıklarla sokağa çıkma yasakları uygulanması, yurt dışından gelen ve/veya Covid-19 teşhisi konulan ve temaslı olduğu tespit edilen kişilerin karantina altına alınması, insanları toplu olarak bir araya getiren her türlü toplantı ve faaliyetlerin durdurulması Covid-19 sürecinde alınan önlemler arasındadır (T. C. İçişleri Bakanlığı, 2020; BBC NEWS, 2020). "Enfeksiyon, bulaşıcıdır, yakındır ve görünmezdir." (Pappas, Kiriaze, Giannakis, & Falagas, 2009, s. 744). Pandemilerde nüfusun enfeksiyona verdiği psikolojik tepkiler, hastalığın hem yayılmasında hem de önlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu durum yaygın duygusal sıkıntıları ve sosyal bozuklukları tetiklemektedir (Taylor, 2019). İnsanların alışkın oldukları yaşam şeklini bir anda değiştiren ve yaşamlarını tehdit eden salgınların, psikolojik etkileri ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalarda, salgınlara psikolojik tepkilerdeki ortak temaların stres, anksiyete, korkular, depresyon, öfke, suçluluk, keder ve kayıp, travma sonrası stres ve damgalanma olduğu görülmüştür (Chew, Wei, Vasoo, Chua & Sim, 2020; Nobles, Martin, Dawson, Moran, & Savovic, 2020; Brooks vd., 2020; Taylor vd., 2020, Qiu vd., 2020).

Pek çok olumsuz psikolojik etkiye sahip olan pandemiler, psikososyal stres faktörleri ile ilişkilidir (Taylor, 2019). Psikososyal stres uyararı olarak Covid-19'un yukarıda verilen araştırmalarda açıklanan psikolojik etkilerinin cinsiyet (kadınların erkeklerden daha yüksek oranda stres yaşadıkları) (Qiu vd., 2020; Wang vd., 2020; Park vd., 2020; Jungmann & Witthöft, 2020), gelir kaybı (Qiu vd., 2020; Cao vd., 2020; Rehman vd., 2020; Park vd., 2020) ve sosyal medyaya maruz kalma (Gao vd., 2020; Ni vd., 2020; Riehm vd., 2020; Park vd., 2020) gibi demografik ve sosyal değişkenlerle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Stres kavramı, "herhangi bir talebe karşı vücudun belirgin olmayan yanıtı" olarak tanımlanmaktadır (Selye, 1975, s. 39). Psikososyal stres uyarıları, doğrudan stres tepkisine neden olmamaktadır. Ancak bilişsel değerlendirme yoluyla işlevsel hale gelmektedir. Bilişsel yorumlama stres faktörüne uyum sağlamada rol oynamaktadır ve ortaya çıkan stres cevabını artırmaya ya da azaltmaya hizmet etmektedir (Everly & Lating, 2019).

Covid-19 salgınında yaşanan stres, anksiyete, öfke vb. psikolojik tepkilerin bilişsel yapısını belirleyebilmek için psikoterapide bilişsel davranışçı gelenek içerisinde yer alan ve Albert Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) (Dryden, 2013) kaynaklık edebilir. İnsanların olayları ve yaşadıklarını yorumlama biçimlerinin yaşadıkları psikolojik güçlüklerin oluşumunu belirlediği varsayımına dayanan ADDT'ye (Corey, 2008) göre; düşünceler, duygular ve davranışlar insan işlevselliğinin üç ana psikolojik yönüdür. Her üç yön birbiri ile ilişki içerisinde ve birinde yaşanan değişim sıklıkla diğerlerinde de değişim ortaya çıkarmaktadır (Digiuseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2017). ADDT'de ruhsal rahatsızlıklarda düşünme sürecinin önemini gösteren ve ADDT'nin ABC'si olarak adlandırılan bir model kullanılmaktadır (Koroğlu, 2011). ABC Modelinde A; harekete geçiren olayı, B; akılcı ve akılcı olmayan inanışlardan oluşan, bireyin inanış sistemini temsil etmektedir (Digiuseppe vd., 2017; Dryden, 2003). C, bireyin duygusal veya davranışsal tepkisi veya izleyen sonuçlardır ve C'nin oluşumunda rol oynayan süreç kişinin A hakkındaki inancı olan B'dir (Corey, 2008; Dryden, 2013). Genişletilmiş ABC modelinde D - tartışarak müdahale, E - etkili bir yaşam biçimi ve felsefesine ulaşılması ve F - yeni duygunun oluşması bileşenleri de bulunmaktadır (Corey, 2008). Akılcı olmayan inançlar, değerlendirici düşüncelerdir. Katı ya da aşırıdır, gerçeklikle tutarsızdır, mantıksız ve/veya anlamsızdır, büyük ölçüde işlevsiz sonuçlara yol açmaktadır. Akılcı inançlar ise, esnektir ya da aşırı değildir, gerçeklikle tutarlıdır, mantıklı ve/veya anlamlıdır, büyük ölçüde işlevsel sonuçlara yol açmaktadır (Dryden, 2001). Harekete geçirici bir olay aşırı talepkârlık, felaketleştirme, rahatsız olmaya katlanamama, insan değerinin bütünsel

derecelendirilmesi şeklinde akılcı olmayan inançları üretebilir (Szentagotai, & Jones, 2010; Digiuseppe vd., 2017). Aşırı talepkârlık, insanların bir şeylerin nasıl olması ya da olmaması gerektiği konusunda sahip oldukları katı fikirlerdir (Szentagotai, & Jones, 2010; Dryden, 2001). Felaketleştirme inançları, geçmişteki, şimdi veya gelecekte olabilecek olayların sonuçlarının aşırı derecede abartılmasıdır, bir şeyin korkunç olarak görülmesidir (Dryden, 2001). Rahatsız olmaya katlanamama, engellenme eşiğinin düşük olması, kolaylığa veya rahat olmaya dair taleplerden kaynaklanmaktadır. İnsan değerinin bütünsel derecelendirilmesi, kendisi veya başkaları olsun, insanın derecelendirilebileceğini ve bazı insanların değersiz olduklarını ya da en azından başkalarından daha az değerli olduklarını ima eden inançlardır (Digiuseppe vd., 2017).

A hakkındaki inançların sonuçlarından biri duygularla ilgilidir. ADDT, sağlıklı-olumsuz duygular ve sağlıksız-olumsuz duygular arasında bir ayrım yapmaktadır (Dryden, 2013). Sağlıksız olumsuz duygular (anksiyete, depresyon, klinik öfke, suçluluk, utanç, yaralanmışlık) bireyleri amaçlarına ulaşmaktan alıkoyan, yaşamlarının tadını kaçıran ve kendilerine zarar veren birtakım davranışlar göstermelerine yol açan duygulardır (Koroğlu, 2011; Branch & Willson, 2020). Sağlıklı olumsuz duygular (üzülmek, tasalanmak, kızgınlık duymak, pişmanlık duymak, hayıflanmak, düş kırıklığına uğramak, vb.) çok yoğun ve olumsuz olsalar bile kişi tarafından rahatsızlık veren, acı çektiren duygular olarak duyumsanmazlar (Koroğlu, 2011). A hakkındaki inançların (B) ikinci sonuçları, davranışla ilgilidir (Dryden, 2013). Akılcı olmayan inanışların davranışsal sonuçları bazen ön planda olabilir (erteleme, bağımlılık, takıntılı davranışlar ve savunucu kaçınmalar) ve duygulardan daha önemli olabilir (Digiuseppe vd., 2017). Örneğin, anksiyeteden kurtulmak için aşırı içki içmek ya da uyuşturucu madde kullanmak gibi kendine zarar veren davranışlar doğrudan fiziksel zarara neden olabilir (Branch & Willson, 2020).

Psikososyal stres uyarımı olan Covid-19 pandemisini ABC modeline göre şu şekilde örneklendirebiliriz: Covid-19'un pandemi olarak ilan edilmesi ve yayılmasını önlemek için çeşitli tedbirler alınması, başlatan (harekete geçiren) olaydır (A). Olay sonucunda hissedilen stres, öfke, anksiyete, depresyon, endişe, vb. duygusal sonuçlarıdır (C) ya da sürekli el yıkama, aşırı derecede temizlik yapma, aşırı derecede yemek yeme, vb. davranışsal sonuçlarıdır (C). Olayla ilgili olarak "hepimiz öleceğiz", "komplo teorisi", "asla bitmeyecek", vb. düşünceler akılcı olmayan inançlara örnek olarak verilebilir ve bu tarz düşünceler olay karşısında insanları sağlıksız olumsuz duygulara ve uyumsuz davranışlara sürükleyebilir. Bunun yanı sıra; "hoş olmayan bir durum ancak bu bir süreç", "bilimsel önerileri dikkate alırsam riski azaltmış olurum", vb. düşünceler akılcı olan düşüncelere örnek olarak verilebilir ve kişinin uyarlanabilir duygular ve davranışlar geliştirmesine yardımcı olabilir.

Akılcı olmayan inançların psikolojik stres, depresyon, anksiyete, öfke ve suçlulukla ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Balkıs & Duru, 2018; Tecuta, Tomba, Lupetti, & DiGiuseppe, 2019; Terán, Velásquez, & Fuentes, 2020; Buschmann, Horn, Blankenship, Garcia, & Bohan, 2018; DiGiuseppe, Leaf, Gorman, & Robin, 2018; Oltean, Hyland, Vallières, & David, 2017; Vîslă, Flückiger, grosse Holtforth & David, 2016). Virüs salgınlarında sağlık anksiyetesi, risk algısı, korku konularında yapılan araştırmalar bulunmasına rağmen insanların akılcı ve akılcı olmayan inançlarını inceleyen çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılabilen çalışmalardan biri 2003 yılında Çin'de yaşanan şiddetli akut solunum sendromu (SARS) salgını sırasında farklı dış stresler altında olan Pekin ve Suzhou'daki üniversite öğrencileri arasındaki davranış, biliş ve duygu farklılıklarını belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırma dış stresin duygusal ve davranışsal tepkiler üzerinde çok az doğrudan etkiye sahip olduğu ve dış stres ile duygusal tepki arasında ve dış stres ile davranışsal tepki arasında bilişin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Qian vd., 2005). Bunun dışında, bilişsel modele göre Covid-19'un psikolojik etkilerinin açıklandığı inceleme makaleleri mevcuttur (Paudel, 2020; Metin & Çetinkaya, 2020). Covid-19 salgınında ADDT perspektifinden akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin saptanmasına yönelik herhangi bir nitel çalışmaya ise ulaşılamamıştır.

Covid-19'un dünyaya yayılması ile birlikte insanların yaşamı farklı şekillerde etkilenmiştir ve etkilenmeye devam etmektedir. Pandemi sürecinin farklı yaş gruplarındaki bireyleri nasıl

etkilediğinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmada Türkiye’de yaşayan yetişkin bireyler üzerinde Covid-19 pandemisinin psikososyal etkilerinin incelenmesi ve verilerin akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 sürecinde, katılımcıların bireysel ve aile sağlığı, ekonomik durumları nasıldır? Katılımcılar, zamanlarını nasıl yönetmektedir? İnternet ve sosyal medya kullanımları Covid-19 sürecinden nasıl etkilenmiştir? Covid 19’un zararlı olup olmadığıyla ilgili düşünceleri nelerdir?
2. Katılımcıların salgın sürecinde hayatlarındaki değişimler, zorlandıkları durumlar nelerdir? Salgına karşı ne gibi önlemler almışlardır? Aile ilişkileri nasıl etkilenmiştir? Salgın sürecinde neler öğrenmişlerdir?
3. Katılımcıların Covid 19’a yönelik düşünce, duygu ve davranışları nelerdir?

İnsanların salgınlara duygusal ve davranışsal tepkileri farklılık göstermektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımlar açısından bakıldığında bunun nedeni insanların salgına ilişkin yaptıkları bilişsel değerlendirmelerdir. Covid-19 salgınının yetişkin popülasyonu üzerindeki psikososyal etkilerinin belirlenmesi, akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerinin incelenmesi, salgın durumundaki tepkilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Pandeminin etkileri uzun vadede insanlara yapılacak yardımların niteliğinin belirlenmesine neden olacaktır. Bu bağlamda pandemi sürecinde var olan durumun tespit edilmesi ileriye yönelik yapılacak uygun müdahale yöntemlerinin belirlenmesi ve uygulanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma, konuyla ilgili olarak çalışan eğitimcilerin, ruh sağlığı çalışanlarının, sosyologların önleyici tedbirler ve müdahale programları geliştirmelerine yardımcı olabilmesi açısından önemlidir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular salgındaki psikolojik kırılma faktörleri, sağlık kaygısı, koronavirüs korkusuyla ilgili araştırmalara da referans olabilir.

YÖNTEM

Bu araştırmada Türkiye’de yaşayan yetişkin bireyler üzerinde Covid-19 pandemisinin psikososyal etkilerinin incelenmesi ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde analiz edilmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum analizi, derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak için verinin özel durumlara göre düzenlenmesini içermektedir (Patton, 2014). Durum çalışmalarında bir kişi incelenebileceği gibi bir grup da incelenebilmektedir. Bu araştırmada da farklı yerleşim yerlerinde yaşayan yetişkin bireylerin pandemi sürecini nasıl deneyimledikleri incelenmiştir. Durum çalışmasında zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşabilmek amacıyla (Yıldırım & Şimşek, 2006) açık ve kapalı uçlu sorular kullanılarak veri toplama yöntemi çeşitlendirilmiştir.

Katılımcı Bilgisi

Araştırma verileri Türkiye’de kısıtlamaların yoğun olarak yaşandığı 1-30 Mayıs 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 18 yaş üzerindeki 245 yetişkin birey oluşturmaktadır. Katılımcıların 189’u kadın, 56’sı erkektir, yaşları 18 ile 72 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 127’si bekâr, 99’u evli ve 19’u dul ya da boşanmıştır. 127’si büyükşehirde, 57’si şehirde, 49’u büyükşehirle bağlı olmayan bir ilçede ve 12’si köyde yaşamaktadır.

Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan sorular Google formlar üzerinde düzenlenerek sosyal medya hesaplarından ve Whatsapp gruplarından katılımcılara ulaştırılmıştır. Belirtilen zaman dilimi içerisinde gönüllü olarak formları dolduran ve hatalı olmadığı tespit edilen veriler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Çağla Karademir, Birsen Şahan

Türkiye’de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi

Verilerin Toplanması

Araştırmada üç farklı biçimde veri toplanmıştır. İlk olarak, Kişisel Bilgi Formu ile katılımcılara yönelik demografik bilgiler, kendi ve aile sağlıklarına, ekonomik durumlarına, sosyal medya kullanımlarına, virüsün tehlikeli olup olmadığına, pandemi sürecinde zamanlarını nasıl geçirdiklerine yönelik bilgiler toplanmıştır. İkinci aşamada ise katılımcılara açık uçlu sorular sorularak yaşantılarına, duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına yönelik bilgiler alınmıştır. Katılımcılara sorulan açık uçlu sorular da kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır. Aşağıdaki açık uçlu sorulardan ilk beşi katılımcıların pandemi süreci ile birlikte hayatlarında meydana gelen değişimleri ve salgınla ilgili algılarını belirlemek amacıyla sorulurken, son üç soru salgınla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Sorular aşağıdaki gibidir:

1. Salgın sizin hayatınızda neleri değiştirdi?
2. Salgın sürecinde sizi en çok zorlayan şey nedir?
3. Salgından korunmak için ne tür önlemler alıyorsunuz?
4. Salgın aile içi ilişkilerinizi nasıl etkiledi?
5. Salgın size ne öğretti?
6. Salgın olayını düşününce aklınıza neler geliyor? Salgınla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
7. Salgın olayıyla ilgili duygularınız/hisleriniz nelerdir?
8. Salgın günlük davranışlarınızı nasıl etkiledi?

Verilerin Analizi

Katılımcıların Kişisel Bilgi Formu'na vermiş oldukları yanıtların frekans değerleri hesaplanmıştır. Açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve paylaşımlarının sıklığını göstermek amacıyla frekans değerleri sunulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 227). İçerik analizi yapılmadan önce alan yazın ve katılımcıların yazdıkları incelenerek kod listesi oluşturulmuştur (Marshall ve Rossman, 2006). Benzer kodlar bir araya getirilerek bir tema altında toplanmıştır. Her iki araştırmacı, oluşturulan kod listesi doğrultusunda yazılı metinleri analiz etmiş ve analizleri karşılaştırmıştır. İki araştırmacının yapmış oldukları kodlamalar birbiri ile %94 uyum sağlamıştır. Katılımcıların açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar NVivo programına aktarılarak analiz edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 831

BULGULAR

Katılımcıların Bireysel ve Aile Sağlıklarına, Ekonomik Durumlarına, Sosyal Medya Kullanımlarına, Covid 19'un Zararlı Olup Olmadığıyla İlgili Görüşlerine ve Zaman Yönetimlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara öncelikle bireysel ve aile sağlıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan yedisi (%2.9) Covid 19 için test edildiğini belirtirken, 13'ü (%5.3) kendisine ya da yakınlarından birine Covid 19 tanısı konulduğunu belirtmiştir. Yedi (%2.9) katılımcı ise yakınlarından birini Covid 19 nedeni ile kaybetmiştir. Kronik bir hastalığa sahip olma Covid 19'a yönelik kaygıyı tetikleyici bir değişkendir. Katılımcılardan 37'si (%15.1) bir kronik rahatsızlığı olduğunu, 116'sı (%47.3) ise birlikte yaşadığı kişilerde kronik bir rahatsızlık olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 18'i (%7.3) sağlık güvencesi bulunmadığını, 58'i (%23.7) karantina sürecinde hiç egzersiz yapmadığını, 12'si (%4.9) ise çok sık egzersiz yaptığını belirtmiştir.

Araştırmada katılımcıların ekonomik durumlarına ilişkin bulgulara göre 128'i (%52.2) pandemi sürecinde çalışmadığını, 87'si (%35.5) gelir kaybı yaşadığını, üçü (%1.2) gelirinde artış olduğunu ve 155'i (%63.3) gelirinde herhangi bir değişim olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların sosyal medya kullanma sıklığına ve Covid 19 salgınıyla ilgili iletişim davranışlarına yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcılardan 178'i (%72.7) pandemi süreci ile sosyal medya kullanma davranışlarının arttığını belirtirken, yarısından fazlası (n=141, %57.5) Covid 19 hakkında yakınları ve arkadaşları ile sık ya da çok sık bir biçimde konuştuğunu belirtmektedir. Ancak katılımcıların yarısından fazlası (n=179, %73.1) sosyal medyada hiç paylaşımda bulunmadığını ya da çok az paylaşımda bulunduğunu belirtmiştir. Yine katılımcıların yarısından fazlası (n=160, %65.3) internette ya da televizyondan Covid 19 ile ilgili paylaşımları sık ya da çok sık takip ettiğini belirtirken, 101 (%41.2) katılımcı bu paylaşımlardan ya da haberlerden bazen etkilendiğini, 50'si (%20.4) sık ve 30'u (%12.2) çok sık etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcıların 21'i (%8.6) sosyal medyada Covid 19 ile ilgili paylaşımlara kesinlikle güvenmediğini, 168'i (%68.6) ise çok azının doğru olduğuna güvendiğini belirtmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Ve Covid 19 Salgınıyla İlgili İletişim Davranışlarına Yönelik Bulgular

İnternette vakit geçirme sürenizin sıklığı bu süreçte nasıl etkilendi?	Arttı		Değişmedi		Azaldı
	Hiç	Az	Biraz	Sık	Çok sık
Covid 19 hakkında yakınlarınızla, arkadaşlarınızla ne sıklıkla konuşuyorsunuz?	3 (%1.2)	29 (%11.8)	72 (%29.4)	102 (%41.6)	39 (%15.9)
Sosyal medyada Covid 19'la ilgili ne sıklıkla paylaşım yapıyorsunuz?	108 (%44.1)	71 (%29)	47 (%19.2)	14 (%5.7)	5 (%2)
Covid 19'la ilgili medya paylaşımlarından ya da haberlerinden olumsuz etkileniyor musunuz?	18 (%7.3)	46 (%18.8)	101 (%41.2)	50 (%20.4)	30 (%12.2)
İnternette ya da televizyondan Covid 19'la ilgili paylaşımları ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	4 (%1.6)	32 (%13.1)	49 (%20)	108 (%44.1)	52 (%21.2)
Sosyal medyadaki Covid 19'la ilgili paylaşımların doğruluğuna güveniyor musunuz?	Kesinlikle güvenmiyorum 21 (%8.6)	Çok azına güveniyorum 168 (%68.6)	Yarı yarıya güveniyorum 33 (%15.3)	Oldukça fazla güveniyorum 18 (%7.3)	Kesinlikle güveniyorum 5 (%2.0)

Katılımcıların Covid-19 virüsünün tehlikeli olup olmadığına dair düşünceleri ve sosyal mesafeyi koruma davranışlarına dair alınan bulgular, katılımcıların 220'sinin (%89.8) virüsün sıkı

önlemler alınmasını gerektirecek kadar tehlikeli olduğuna inandığını göstermektedir. 239 (%97.6) katılımcı virüsten korunmak için sosyal mesafeyi koruduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların pandemi sürecinde zamanlarını nasıl planladıklarına dair bulgular da elde edilmiştir. Bu bulgulara göre 79 (%32.2) katılımcı pandemi sürecinde yeni bir beceri öğrendiğini belirtmektedir. Gün içerisinde ise katılımcıların önemli bir kısmı (n=97, %39,6) sosyal medya kullanarak, 53'ü (%21.6) kitap okuyarak, 46'sı (%18.8) ev işi ya da temizlik yaparak, 27'si (%11) TV izleyerek, 12'si (%4.9) el işi ya da hobileri ile uğraşarak, 10'u (%4.1) ise uyuyarak zamanını geçirdiğini belirtmiştir.

Katılımcıların Salgın Sürecinde Hayatlarındaki Değişimlere, Zorlandıkları Durumlara, Aldıkları Önlemlere, Aile İlişkilerine, Salgında Öğrendiklerine Yönelik Bulgular

Hayatlarındaki değişimlere yönelik bulgular

Katılımcılara sorulan "Salgın sizin hayatınızda neleri değiştirdi?" sorusuna alınan yanıtlar bu kategori altında ele alınmıştır. Elde edilen veriler üç alt başlık altında toplanmıştır. Bunlar Biyolojik/Fiziksel Değişimler, Sosyal Yaşamda Değişimler, Psikolojik Değişimlerdir.

Biyolojik/Fiziksel Değişimler: Katılımcıların gündelik yaşamlarında bedensel etkinliklerindeki değişimler Biyolojik/Fiziksel Değişimler alt başlığında ele alınmıştır. Katılımcılar, pandemi süreci ile birlikte hareket süresinde azalma, hantallık (f=40), temizlik alışkanlıklarında değişimler (f=27), uyku ve yeme içme alışkanlıklarında değişimler (f=24), sağlığı korumada bilinçlenme (f=9) ve öz bakımlarında değişimler (f=4) olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının paylaşımları "Daha az hareket halindeyim günlük rutinim bozuldu daha çok tembellik var üzerimde (Kadın, Yaş 22)", "Yeme ve uyku alışkanlığı bozuldu (Kadın, Yaş 40)", "Üzerimdeki baskı arttı, uyku düzenim değişti, kendime ayırdığım süre ve özen azaldı (Erkek, Yaş 18)" şeklinde olmuştur.

Sosyal Yaşamda Değişimler: Katılımcıların gündelik yaşamlarında kendileri ve diğer insanlarla kurdukları ilişkilerdeki değişimler bu alt başlık altında ele alınmıştır. Katılımcılar pandemi ile birlikte sosyal etkinliklerde (f=110), iş yaşamında (f=34), aile ile ilişkilerinde (f=19), eğitim hayatlarında (f=17), planlarında (f=15), özgür yaşamlarında (f=12), zamanı kullanmada (f=7), eğlence hayatında (f=6), internette, telefonla geçirilen zamanda (f=3), romantik ilişkilerinde (f=2) değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının paylaşımları şu şekildedir: "Sosyal hayatımı olumsuz yönde etkiledi. (Kadın, Yaş 21)", "Planladığım her şey iptal olduğu için artık uzun vadeli planlar yapmıyorum (Kadın, Yaş 22)", "Ders çalışma imkânım azaldı. Maddi açıdan birçok sıkıntı yaşadım. Evde kaldığım süre boyunca bazı tatsız (ailevi) sorunlar yaşadım (Kadın, Yaş 20)", "Telefon ve bilgisayara daha çok bağımlı olmamı sağladı ve insanlarla fiziksel etkileşimimi sınırlandırdı. (Erkek, Yaş 23)".

Psikolojik Değişimler: Katılımcıların iç dünyalarında yaşadıkları, kendilerini duygusal olarak etkileyen durumlar bu alt başlıkta ele alınmıştır. Katılımcılar pandemi ile birlikte psikolojik dengeyi sağlama (f=35), değer verdikleri şeyler (f=28) ve kendini keşfetmek için yeterli zamanı sağlama (f=19) konusunda değişimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının paylaşımları şu şekildedir: "Hayata olan bakış açımı değiştirdi bazı şeylerin kıymetinin daha çok farkına vardım (Kadın, Yaş 21)", "Belirsizlik psikolojimi olumsuz etkiliyor ve moralimin bozulmasına neden oluyor (Kadın, yaş 20)", "Daha mutsuz biri oldum (Kadın, yaş 19)", "Kendi kendime yetmeyi öğretti (Kadın, Yaş 20)", "Sosyal ortamlara girmiyorum, bireysel yaşamayı kendime vakit ayırmayı, kendimi dinlemeyi öğrendim. (Kadın, yaş 21)", "Sevdiklerimi kaybetmekten korkar hale geldim (Kadın, Yaş 29)".

Katılımcılardan 12'si pandemi sürecinde hayatında hiçbir değişiklik olmadığını 9'u ise pandeminin hayatındaki her şeyi değiştirdiğini belirtmişlerdir.

Psikososyal zorlanmalara yönelik bulgular

Katılımcıların “Salgın sürecinde sizi en çok zorlayan şey nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar bu kategori altında ele alınmıştır. Elde edilen veriler Biyolojik/Fiziksel Zorlanmalar, Kurallara Uymada Zorlanmalar, Ekonomik/İş Yaşamında Zorlanmalar, Sosyal Yaşamdaki Değişimlere Dair Zorlanmalar ve Psikolojik Zorlanmalar olmak üzere beş alt kategoride ele alınmıştır.

Biyolojik/Fiziksel Zorlanmalar: Katılımcıların pandemide fiziksel/biyolojik olarak temizlik, ev işi, yemek yapmak (f=12), uyku düzeninde değişimler (f=3), hareketsiz kalmak (f=2) ve yeme düzenindeki değişimler (f=1) gibi durumlarda zorlandıkları görülmektedir. “Temizlik, yemek, bulaşık (Erkek, Yaş 35)”, “Market, alışverişlerin dezenfekte edilip yıkanması (Kadın, Yaş 34)”.

Kurallara Uymada Zorlanmalar: Pandemi ile birlikte daha önce yaşamlarında olmayan maske takmak (f=12) ve sosyal mesafeyi korumak (f=8) gibi hastalığın bulaşmasını önleyici tedbirler katılımcılar tarafından zorlandıkları durumlar olarak belirtilmiştir. “Sosyal mesafe ve hijyen kuralları (Kadın, Yaş 45)”, “İşimden dolayı sürekli maske ve eldiven kullanmak bir süre sonra sıkıntı yaşamama neden oluyor (Erkek, Yaş 29)”.

Ekonomik/İş Yaşamında Zorlanmalar: Karantina zamanlarında birçok kişinin eğitim yaşamı, iş yaşamında değişimler olmuştur. Bu durumda kimi bireyler maddi zorluklar (f=12) yaşadıkları için, kimileri ise evde çalışma (f=12), bilgisayar olmaması, dersleri, işi takip edememe (f=2) durumuyla karşılaştıkları için zorlandıklarını belirtmiştir. “Parasızlık (Erkek, Yaş 51)”, “Maddi zorluklar(bilgisayarımın olmaması vs) ve ders çalışma imkanı ve ortamının olmaması (Erkek, Yaş 22)”.

Sosyal Yaşamdaki Değişimlere Dair Zorlanmalar: Özellikle karantina zamanlarında sokağa çıkma yasaklarının gelmesi, şehirlerarası yolculukların kontrollü bir biçimde yapılması gibi nedenlerle sosyal yönden kısıtlanmalar yaşanmıştır. Katılımcıların sosyal yaşamlarında baş etmekte zorlandıkları değişimler evde zorunlu olarak kalmak, gezememek, karantina (f=92), arkadaşlarıyla, sevdikleri ile görüşmemek (f=34), Aile ile kalmak (f=3), Okuldan ayrılmak (f=3), spora gidememek (f=2), rutinin bozulması (f=1) olarak belirlenmiştir. “Evde kalma zorunluluğu. Zorundalık insanı yoruyor zorunda değil de kendi tercihimiz olsa daha rahat olabilirdi. (Erkek, yaş 22)”, “Sevdiklerimizi sürekli görememek (Erkek, Yaş 67)”.

Psikolojik Zorlanmalar: Kimi katılımcılar ise psikolojik olarak zorlandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların “psikolojik olarak etkilendim” gibi cümleleri psikolojik etkiler (f=50) olarak belirlenmiştir. Ayrıca dışarı çıkmak zorunda kalan yakınları ya da kendisi için endişelenmek (f=9), zamanın boşa geçtiği (f=9), ihtiyaçları karşılayamamak (f=6), 20 yaş altı çocuğa ve 65 yaş üstü ebeveynlere bakmak (f=5) düşüncesi ile zorlandıklarını belirtmişlerdir. “Çocukların sürekli evde olması (Kadın, Yaş 36)”, “Temel ihtiyaçlarımı karşılamak için dışarı çıkamamak (Erkek, Yaş 22)”.

Katılımcılardan bir kısmı sorun yok (f=6) ve zorlanmadım (f=3) ifadeleri ile sürecin kendilerini etkilemediğini belirtmiştir.

Aldıkları önlemlere yönelik bulgular

Katılımcılara sorulan “Salgından korunmak için ne tür önlemler alıyorsunuz?” sorularına karşılık alınan yanıtlar bu kategori altında ele alınmıştır. Elde edilen veriler Temizlik Alışkanlıklarında, Giyim Kuşamda, Sosyal Yaşamda, Bedensel Sağlık İçin Önlemler olarak alt kategorilere ayrılmıştır.

Temizlik Alışkanlıklarında: Katılımcıların virüse yakalanmamak için kendilerinin, evlerinin ve kıyafetlerinin temizliği konusunda aldıkları önlemler bu alt başlıkta ele alınmıştır. Elleri, vücudu yıkamak (f=106), ev temizliği yapmak (f=23), alınan eşyaları silerek yıkayarak kullanmak (f=15), dışarıdan geldiğinde elbiseleri değiştirmek/havalandırmak/yıkamak (f=5), dışarda etrafa dokunmamak (f=4), paraya dokunmamak (f=1) katılımcılar tarafından temizlik alışkanlıklarındaki değişimleri içeren önlemler olarak belirlenmiştir. “Çok zorunlu olmadıkça

dışarı çıkmıyorum. Çıktığım zaman maske kullanıyorum. Markete gidiyorsam eldiven kullanıyorum. Eve dönünce kıyafetlerimi havalandırıyor ellerimi yıkayıp kolonyalıyorum. Aldıklarımı önce balkona koyuyor silerek içeri alıyorum. Naylon torbaları çöpe atıyorum (Kadın, Yaş 54)", Dezenfeksiyona dikkat ediyorum, dışarda giydiklerimi balkonda tutuyorum. Evin içinde bekletmiyorum. Gelince duş alıyorum. (Erkek, Yaş 34)".

Giyim Kuşamda: Katılımcıların, virüsten korunmak için sokağa çıkarken aldıkları önlemler ise maske takmak (f=110), eldiven takmak (f=29) ve gözlük takmak (f=2) olarak belirlenmiştir. "Maske, eldiven, dezenfekte etmek ve alışveriş yaptığım zaman her şeyi sirkeli su ile yıkamak (Kadın, Yaş 32)."

Sosyal Yaşamda: Karantina ile birlikte yaşanan sokağa çıkma yasakları ve virüsten korunmak için alınan önlemler arasında yer alan dışarı çıkmamak (f=131), sosyal mesafeyi korumak (f=95), misafir almamak/yalnız kalmak (f=14), alışverişe çıkmamak/sanal alışveriş yapmak (f=2), haberlerde verilen bilgileri takip etmek (f=2), toplu taşıma araçlarına binmemek (f=1) gibi davranışlar sosyal yaşamda alınan önlemler olarak belirlenmiştir. "Toplu taşıma aracı kullanmıyoruz, alkollü sıvıları ve mendilleri evde ve dışarda kullanıyoruz, sosyal mesafeye dikkat ediyoruz. Pazar ve market alışverişlerini 10 günde bir yapıyoruz. Dışarıdan hazır yemek istemiyoruz. Eve misafir almıyoruz, kimseye ziyarete eve gitmiyoruz (Kadın, Yaş 34)".

Bedensel Sağlık İçin Alınan Önlemler: Covid 19 virüsüne yakalanmamak için katılımcılardan bir kısmı bağışıklığı güçlendirmeye yönelik (f=11) ve farklı hastalıklar nedeniyle tedavi olmak için hastaneye gitmeyerek (f=1) önlem aldıklarını belirtmişlerdir. "Hastanelere gitmiyorum (Kadın, Yaş 27)", "Sağlıklı beslenmeye ve takviye vitamin almaya çalışıyorum (Kadın, Yaş 22)".

Aile İlişkilerine Yönelik Bulgular: Katılımcıların "Salgın aile içi ilişkilerinizi nasıl etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar bu başlık altında ele alınmıştır. Katılımcılar aileleri ile olan ilişkilerini daha iyi oldu (f=86), daha kötü oldu (f=44), değişmedi, aynı (f=98), bir iyi bir kötü/değişken (f=13) olarak tanımlamışlardır. "Hepimizi yıprattı özellikle beni (Kadın, Yaş 23)", Olumsuz bir etkisi olmadı, yoğun çalışma temposu nedeniyle sık görüşemiyorduk, bize ilaç gibi geldi (Kadın, Yaş 55)".

Salgında öğrendiklerine yönelik bulgular

Katılımcıların "Salgın size ne öğretti?" sorusuna verdikleri yanıtlar bu başlık altında ele alınmıştır. Elde edilen veriler İnsanla, doğayla ilgili, Sağlıkla ilgili, Hayatla/ Var olmayla ilgili, Ekonomi/ Tüketimle ilgili, Sosyal yaşamla ilgili, Gündelik becerilerle ilgili olmak üzere altı alt kategoriye ayrılmıştır.

İnsanla, Doğayla İlgili: Katılımcıların doğa ve insana yönelik eski bakış açılarında değişim olduğunu belirttikleri paylaşımları bu alt kategori altında yer almıştır. Katılımcılar insanların birbirine bağlı olduğunu (f=6), doğayı korumayı (f=5), insanlara güvenmemeyi (f=4), başkalarını düşünmeyi (f=2), toplumsal değerlerin önemini (f=2), bilimsel bilginin önemini (f=2) öğrendiklerini ya da fark ettikleri belirtmişlerdir. "Doğanın önemini (Kadın, Yaş 18)", "Çin kültüründen nefret etmemiz gerektiğini... İnsanlar her şey kendi ellerinde her şeye hükmedebileceklerini sanıyordu ama aslında ne kadar çaresiz olabileceğimizi gördüm. Ayrıca yaşadığım dünyada ne kadar cahil olduğunu da gördüm. (Kadın, Yaş 32)".

Sağlıkla İlgili: Katılımcılar, pandemi ile birlikte sağlığın, yaşamın değerini (f=67), temizliğin önemini (f=9), sağlıklı beslenmeyi (f=3) öğrendiklerini belirtmişlerdir. "Sağlıklı yaşamın önemini (Erkek, Yaş 32)"

Hayatla/ Var Olmayla İlgili: Katılımcıların hayatın anlamına, hayatla ilgili değer yargılarına, kendi içsel sorgulamalarına yönelik paylaşımları bu alt tema altında yer almıştır. Katılımcılar, hayatın kontrol edilemezliği, belirsizliği (f=37), kendini keşfetmeyi (f=11), sabretmeyi (f=11), anı yaşamayı (f=11), şükretmeyi (f=9), hayatın faniliğini ölümü (f=6), küçük dertlerin önemsizliğini (f=6), Allah'a tevekkülü (f=5), zamanın değerini (f=3), sakinliği, yavaşlamayı (f=2)

öğrendiklerini belirtmişlerdir. “Hayatta her şeyin birden tepe taklak olabileceğini (Kadın, Yaş 40)”, “İnsan göremediği şeye mağlup oluyor ve bu acizlik nereden geliyoruz, nereye gidiyoruz ve amacımız yaşama sebebimiz ne sorularını sorup daha çok Allah'a tevekküle sebep oldu. (Kadın, Yaş 20)”.

Ekonomi / Tüketim ile İlgili: Katılımcıların para ve parayı harcamayla ilgili yaşantıları bu alt kategori altında yer almıştır. Katılımcıların paylaşımları minimal yaşamayı (f=12), para kazanma yollarını (f=1) ve para biriktirmeyi (f=1) öğrenme olarak belirlenmiştir. “Her ihtimali düşünerek kontrollü harcama, birikim yapma ve temel ihtiyacın dışındaki alışverişlerin daha az yapılması gerektiği. (Kadın, Yaş 34)”.

Sosyal Yaşamla İlgili: Sosyal yaşamda meydana gelen kısıtlamaların bireylerde ne gibi öğrenmelere yol açtığı bu alt kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların ifadeleri özgürlüğün değerini (f=23), ilişkilerin önemini (f=21), iletişimin sosyalliğin önemini (f=4), aileyle yaşamayı (f=2), temassız iletişimi (f=2), okulu, eğitimi (f=2) olarak belirlenmiştir. “Özgürce dolaşmanın ne kadar güzel olduğunu (Kadın, Yaş 21)”, “İnsanı insan yapan sosyalliğidir (Erkek, Yaş 29)”.

Günelik Becerilerle İlgili: Pandemi ile birlikte katılımcıların günlük rutinlerindeki değişimler nedeni ile elde ettikleri öğrenmeler bu alt kategori altında ele alınmıştır. Bunlar salgında yapılması gerekenleri (f=15), tedbirli olmak (f=8), yemek yapmak (f=2), evde çalışmak (f=2) olarak belirlenmiştir. “Herhangi bir salgın hastalık sürecinde nelerin yapılması gerektiğini öğrendim. Sosyal izolasyon, maske kullanımı ve dezenfektan kullanımı gibi bu süreçte hayati önem taşıyan gereklilikler olduğunu öğrendim. (Erkek, Yaş 22)”.

Katılımcıların Covid 19'a yönelik düşünce, duygu ve davranışlarına ilişkin bulgular

Covid 19'a Yönelik Düşünceleri: Katılımcıların “Salgın olayını düşününce aklınıza neler geliyor? Salgınla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar bu kategori altında ele alınmıştır. Katılımcılar tarafından paylaşılan düşünceler Akılcı Olan ve Akılcı Olmayan Düşünceler olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Akılcı Olmayan Düşünceler ise Talepkarlık, Felaketleştirme, Rahatsız olmaya katlanamama, İnsan değerini bütünsel derecelendirme olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır (Şekil 1).

Akılcı Düşünceler: Bu kategori altında yer alan bulgular, pandemi süreciyle ve Covid 19 virüsü ile ilgili katılımcıların gerçekte var olan durumu basit bir biçimde kabullenme isteklerini gösteren düşüncelerini içermektedir. Bu düşünceler mantıklıdır, kesin buyruklar içermemektedir. Bu düşünceler başa çıkılabilir duygulara yol açmaktadır ve amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Kesin buyrukları içermemektedir ve baş edilebilir duygulara yol açarlar (Digiuseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2017). Bu bilgiler ışığında katılımcıların paylaşımları akılcı olan inançları bakımından incelenmiş ve 24 katılımcının akılcı inanca sahip olduğu görülmüştür. Bu katılımcılardan bazılarının Covid 19'a ilişkin düşünce duygu ve davranış kalıpları ise şu şekildedir:

Düşünce: İlk başka bazı endişe ve kaygılarım olmuştu. Yaz için planlarımın çöpe gittiğini yapacak bir şeyimin olmadığını düşünmüştüm. Bu kaygılarım azaldı. Salgın sayesinde doğanın temizlendiğini bizi güzel bir sürecin beklediğini düşünüyorum

Duygu: Her şey güzel olacak.

Davranış: Dışarı çıkmamak alışagelmış bir şey olmadığı için ilk başlarda kişisel bir yalnızlık yaşadım kendimce ama geçti. (Kadın, Yaş 24)

Düşünce: Evde ve birlikte vakit geçirmenin önemli olduğu temizliğin önemini ailenin güzelliğini

Duygu: Kaygı korkuyla beraber birlik ve sevgi

Davranış: Daha sakin saha acelesiz bir düzen (Kadın, Yaş 31)

Düşünce: İlk başlarda ailem için çok endişelenirken şu an daha rahatım. Bunu yaşamamızın bir nedeni olduğunu ve öğretici birçok yanı olduğunu düşünüyorum

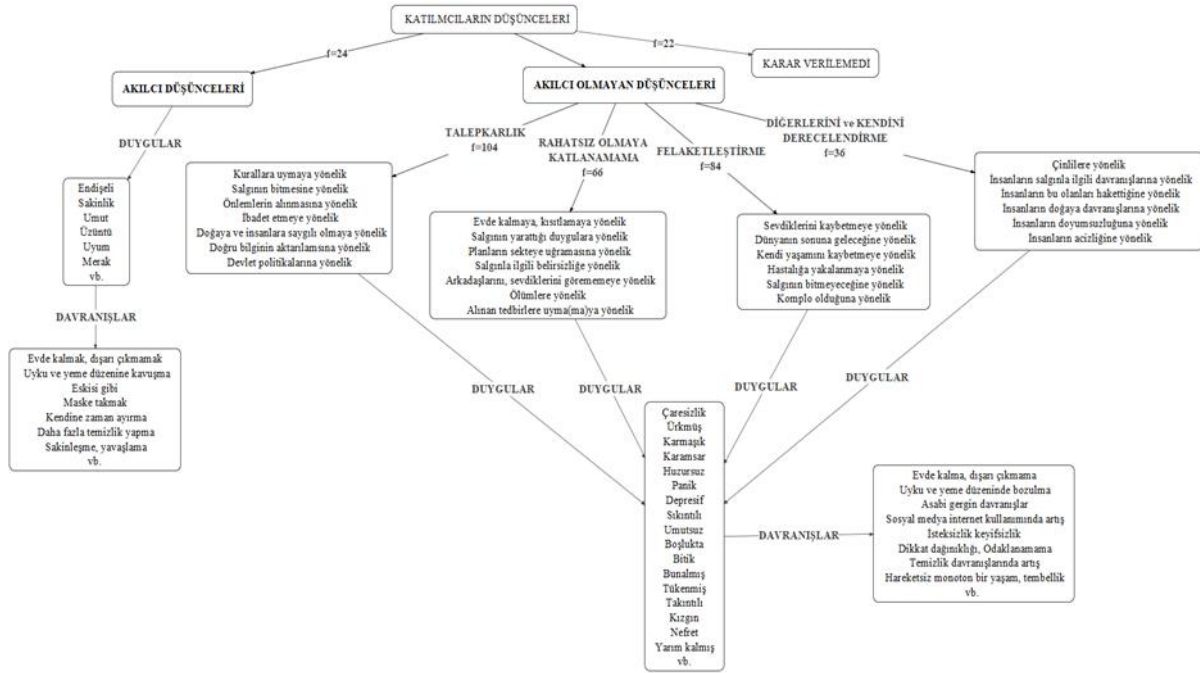
Duygu: Değişim, uyum, heyecan, merak, endişe

Davranış: Kendime daha çok zaman ayırabiliyorum (Kadın, Yaş 46)

Akılcı Olmayan Düşünceler: Akılcı olmayan düşünceler, kişinin olumsuz olan bir durumu önleme, olumlu olan bir şeyi elde etme çabasıyla ilişkilidir. Akılcı olmayan düşünceler kişinin gerçekte var olan durumu kabul etmediğini gösteren bilişsel dışavurumlardır. Katılımcılardan elde edilen veriler Talepkarlık (f=104), Felaketleştirme (f=84), Rahatsız olmaya katlanamama (f=66) ve Diğerlerini ve kendini derecelendirme (f=36) olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır.

Şekil 1

Katılımcıların Pandemi Sürecindeki Akılcı Olan ve Olmayan İnançları, Duyguları ve Davranışları



Talepkarlık: Akılcı olmayan düşüncelerden biri olan talepkarlıkta kişi, var olan olumsuz durumun ortadan kalkması ve değişmesi için gerçeklikle bağdaşmayan, gerçekçi olmayan "-meli, -malı", "gerek", "-ması lazım" gibi zorunluluklar, genellemeler, buyruklar, emirler, gereklilikler, beklentiler içeren cümleler kurmaktadır (Diguseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2017, s. 33). Bu düşünceler dayatmacıdır, mutlakçıdır ve katıdır. Bu alt kategori altında katılımcıların paylaşımlarının kurallara uymaya, salgının bitmesine, önlemlerin alınmasına, ibadet etmeye, doğa ve insanlara saygılı olmaya, doğru bilginin aktarılmasına ve devlet politikalarına yönelik talepkar düşüncelerinin olduğu ve bu beklentileri yerine getirilmediğinde ise olumsuz duygular yaşadıkları göze çarpmaktadır.

Düşünce: Salgını düşününce aklıma ilk olarak dünyayı bu kadar sarsan bir virüs varken insanların hala tedbirsizce AVM, market önlerinde sosyal mesafe kuralına uymayarak sıraya girmeleri geliyor. Salgınla ilgili düşüncem, eğer bu salgını durdurmak istiyorsak önce cehaleti durdurmalıyız.

Duygu: Salgın olayıyla ilgili ailemin yaşını ve ablamın doktor oluşunu düşünerek çok büyük bir panik ve stres altında eziliyorum. İçimde aileme ve sevdiklerime karşı sorumluluklarım olduğunu düşünüyorum ve onlara karşı daha korumacı olmaya başladım.

Davranış: Artık daha panik ve daha titiz bir insanım. Marketten alınan ürünleri ilk önce yığıyorum ve balkonda bir süre beklettikten sonra öyle tüketiyorum (Kadın, Yaş 37)

Düşünce: Tamamen ihmal. Yaşadığımız çağa göre böyle bir geç kalmışlık en gelişmiş ülkelerin yaşadığı sorunlar dünyayı şoka soktu. Hiçbir hazırlığımız yokmuş. Bizim de sağlık

Çağla Karademir, Birsen Şahan

Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi

çalışanlarımız iyi olmasaydı bu devlet altından kalkamazdı. Bizleri bu süreçten kurtaranlar sağlık çalışanlarımız ve halkın evde kalma dirayeti. Hazırlıksız ve güvende olmadığımızı anladım. Bu da insan da geri dönüşü olmayan etkilere sebep olacaktır.

Duygu: Tamamen stres. Depresif haller ve sürekli motivasyon bozukluğu. Çabuk sıkılma hiçbir şeyden keyif almamaya başlama.

Davranış: Feci derecede kötü. Uyku düzenim tam tersine döndü. Vücuduma bir virüsten daha çok zarar verdim bu süreçte. Yemek yeme alışkanlığımdan kitap okumaya kadar her şey olumsuz etkilendi. (Kadın, yaş 47)

Felaketleştirme: Akılcı olmayan düşüncelerden bir diğeri olan felaketleştirmede, bu düşünceye sahip kişiler yaşanan bir olayın ya da durumun sonuçlarını aşırı derecede korkunç ve dehşet hale getirmektedirler. Bu durum kişinin olay ya da durum hakkında abartılı negatif değerlendirmeler yapmasına yol açmaktadır. Bu düşünceye sahip kişiler durumu değerlendirirken olduğundan çok daha kötü olarak tanımlamaktadırlar. Her ne kadar bazı yaşam olayları gerçekten kötü olsa da akılcı düşüncede bazı şeyler kötü bile olsa bunlarla yaşanabileceğini vurgulamaktadır (Digiuseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2017). Araştırma bulguları bazı katılımcıların salgın sürecini felaketleştirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların sevdiklerini kaybetmeye, dünyanın sonunun geldiğine, kendi yaşamını kaybetmeye, hastalığa yakalanmaya, salgının bitmeyeceğine, salgının komplo olduğuna yönelik felaketleştirme düşünceleri olduğu görülmektedir. Bazı katılımcıların salgınla ve virüsle ilgili felaketleştirme içeren paylaşımları şu şekildedir:

Düşünce: Ölüm, yoksulluk, işsizlik. Çok tehlikeli ve korkunç bir salgın, ne zaman biteceği asla belli değil.

Duygu: Nefret, öfke. Bu salgının yaşanmasında kimin payı varsa hepsinden nefret ediyorum. Yine aynı şekilde kurallara uymayıp salgının iyice yayılmasını sağlayanlardan da nefret ediyorum.

Davranış: Uyku sürem arttı (Kadın, Yaş 43).

Düşünce: Ölüm, kaçınılmazlık, kötü sürpriz

Duygu: Üzüntü, korku, karamsarlık, ümitsizlik, mutsuzluk

Davranış: Geç uyanma (Kadın, Yaş 18).

Rahatsız olmaya katlanamama: Akılcı olmayan düşüncelerden rahatsız olmaya katlanamama, bireyin rahatsız olmaya dair tahammülsüz olmasından kaynaklanmaktadır. İnsanların engellenmeye ve huzursuz olmaya ne kadar dayanabileceklerine dair inançları bulunmaktadır. Rahatsız olmaya katlanamayan bireyler hayatın konforlu ve rahat olmasına dair bir beklenti içindedirler. Bu beklentilerin çok yüksek olması çaba gösterme ve mücadele etme davranışlarını etkilemektedir. Bu kişilerde sorumluluktan kaçınma, vazgeçme, teslim olma, pasif bir biçimde olanı kabul etme davranışları görülebilir ve bu tür davranışlar farklı biçimlerde kendini gösterebilir. Örneğin, bu olumsuz duygulara katlanamama şeklinde olabileceği gibi fikirlere, konforsuzluğa, başarısızlığa katlanamama biçiminde de olabilmektedir (Digiuseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2017). Katılımcıların evde kalmaya/kısıtlanmaya, salgının yarattığı duygulara, planların sekteye uğramasına, salgınla ilgili belirsizliğe, arkadaşlarını sevdiklerini görememeye, ölümlere, alınan tedbirlere uyma(ma)ya yönelik rahatsız olmaya katlanamadıkları görülmektedir. Katılımcıların paylaşımları şu şekildedir:

Düşünce: Bir an önce bitmesini istiyorum.

Duygu: Panik ve stres

Davranış: Günlük davranışlarda tembellik (Kadın, Yaş 18).

İnsan değerini bütünsel derecelendirme: İnsan değerini bütünsel derecelendirme akılcı olmayan düşünceler kategorisi altında ele alınan bir diğer düşünce biçimidir. Bu bireyler kendilerini ya da başkalarını derecelendirerek, bazı insanların değersiz ya da daha az değerli olduklarına dair

düşünce yapılarına sahiptirler. Kendini derecelendiren kişiler kendisini, diğerlerini derecelendiren kişiler diğerlerini değersizleştirme, kötüleme, eleştirme eğilimi içindedirler. Bu değerlendirmeler neticesinde kızgınlık, nefret, suçluluk, depresyon, öfke gibi duygular ortaya çıkmaktadır (Digiuseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2017). Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların Çinlilere, insanların salgınla ilgili davranışlarına, insanların bu olanları hak ettiğine, insanların doğaya davranışlarına, insanların doyumsuzluğuna ve insanların acizliğine yönelik derecelendirme yaptıkları görülmüştür.

Düşünce: Çinlilerden nefret ediyorum.

Duygu: Bitmiş ve tükenmiş durumdayım.

Davranış: Genelde sinirli ve üzgünüm (Erkek, Yaş 29).

Düşünce: Kendimi yorgun hissediyorum insanların da öyle olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bazı insanların çok cahilce davrandıklarını kurallara uymadıklarını düşünüyorum.

Duygu: Kendimi boşlukta hissediyorum.

Davranış: Hiçbir şeyden zevk almıyorum, hiçbir şey yapmak istemiyorum (Kadın, Yaş 54).

Düşünce: İnsanların bencil ve cahil oluşu

Duygu: İnsanlara kızgın hissediyorum.

Davranış: Agresifleştim (Kadın, Yaş 25).

Duyguları: Katılımcıların “Salgın olayıyla ilgili duygularınız/hisleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar bu kategori altında ele alınmıştır. Bu araştırmada harekete geçirici olan olay Covid 19 virüsünün yaratmış olduğu salgındır. Her bir bireyin aynı olaya dair düşüncesi farklı olduğu gibi bu düşünceler neticesinde ortaya çıkan duygular da farklılık göstermektedir. Bu başlık altında akılcı düşüncelere sahip ve akılcı düşüncelere sahip olmayan bireylerin duyguları ayrı ayrı ele alınmıştır.

Akılcı düşüncelere sahip kişilerde duygular: Akılcı düşüncelere sahip katılımcıların duygularının akılcı olmayan düşüncelere sahip katılımcıların duygularına göre daha işlevsel ve sağlıklı olduğu göze çarpmaktadır. Bu katılımcıların duyguları anlayış, korku, endişe, sakinleşmiş, mantıklı, umutlu, üzüntülü, kabullenmiş, nötr, uyumlu, heyecanlı, meraklı, birlik, sevgi, yavaşlamış dingin, şükran olarak belirlenmiştir.

Akılcı olmayan düşüncelere sahip kişilerde duygular: Akılcı olmayan düşüncelere sahip katılımcıların duygularının akılcı olanlara göre daha yıkıcı, daha işlevsiz duygular olduğu göze çarpmaktadır. Bu katılımcıların duyguları, baskı altında, beklenti içinde, berbat, bıkmış, tükenmiş, bitik, boşlukta, bunalmış, can sıkıntısı, çaresizlik, daralma, depresif, duygusuz, endişe, gergin, halsiz, hassas, sinirli, öfkeli, hayal kırıklığına uğramış, huzursuz, kapana kısılmış, karamsar, karmaşık, kaygı, keyifsizlik, kısıtlanmış, kızgın, korku, kötü hisler, moral bozukluğu, mutsuz, nefret, öfke, özlem, panik, pasif, psikolojik olarak rahatsız, sıkıntılı, stresli, suçlu, şaşkın, şüpheli, takıntılı, tedirgin, umutsuz, ürkmüş, üzgün, yalnızlık, yarım kalmış, yorgun olarak belirlenmiştir.

Davranışları: Katılımcıların “Salgın günlük davranışlarınızı nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri yanıtlar bu kategori altında ele alınmıştır.

Akılcı düşüncelere sahip kişilerde davranışlar: Akılcı düşüncelere sahip kişilerde davranışların daha yapıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların paylaşımları sonucunda diğer insanları düşünme, evde kalma, dışarı çıkmama, uyku ve yeme düzenine kavuşma, maske takma, kendine ya da aile üyelerine zaman ayırma, temizlik yapma, sakinleşme, yavaşlama, daha düzenli bir yaşam sürme ve spor yapma davranışları sergiledikleri görülmüştür.

Akılcı olmayan düşüncelere sahip kişilerde davranışlar: Akılcı olmayan düşüncelere sahip kişilerin ise davranışlarının hem kendilerine hem de çevrelerine karşı daha yıkıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların paylaşımları, asabi, gergin davranışlar, çalışmama, dikkat

Çağla Karademir, Birsen Şahan

Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi

dağınıklığı, aşırı dikkatli davranma, el işi yapma, ev işleri yemek yapma, evde kalma dışarı çıkmama, hareketsiz monoton bir yaşam, tembellik, insanlara mesafe koyma, isteksizlik, durgunluk, keyifsizlik, kişisel bakımı ihmal etme, maske ve eldiven takmak, odaklanamama, olumsuz etkilenme, sessizleşme, içe kapanma, sosyal medya, internet kullanımında artış, sürekli virüsü düşünme, takıntılı davranışlar gösterme, temizlik davranışlarında artış, uyku ve yeme düzeninde bozulma, zihnen sürekli meşgul olma olarak belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan araştırmada, psikososyal stres uyararı olarak Covid-19 pandemisinin yetişkinler üzerindeki etkilerinin ayrıntılı olarak betimlenmesi ve yetişkinlerin Covid-19 pandemi sürecine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarının ADDT'nin ABC Modeli çerçevesinde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada üç ayrı basamakta bilgi toplanmış ve bunlar üç ayrı başlık olarak sunulmuştur. Araştırmada öncelikle katılımcıların bireysel ve aile sağlığına, ekonomik durumlarına, sosyal medya kullanımlarına, Covid 19'un zararlı olup olmadığına dair düşüncelerine ve zaman yönetimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Araştırmanın ikinci basamağında salgın sürecinde katılımcıların hayatlarındaki değişimlere, zorlandıkları durumlara, aldıkları önlemlere, aile ilişkilerine, salgında öğrendiklerine yönelik paylaşımları analiz edilmiştir. Son olarak da katılımcıların Covid 19'a yönelik düşünce, duygu ve davranışlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tüm bu üç başlık atında elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Katılımcıların Bireysel ve Aile Sağlıklarına, Ekonomik Durumlarına, Sosyal Medya Kullanımlarına, Covid 19'un Zararlı Olup Olmadığına Dair Düşüncelerine ve Zaman Yönetimlerine İlişkin Sonuçlar

Covid 19 pandemisinde kronik bir hastalığa sahip olanlar risk grubunda yer almaktadır. Bu süreçte hem kronik bir rahatsızlığa sahip olmak, hem de virüse yakalanmamak için önlemler almaya çabalamak ve kendi kronik rahatsızlıkları nedeniyle sağlık tetkiklerini yaptıramamak bu bireylerin ruh sağlığını daha da fazla olumsuz etkilemektedir (Chudasama vd., 2020). Bu durum yalnızca kronik hastalığı olanları değil, sevdiklerinin virüse yakalanmalarından ve onları kaybetmekten endişe eden bireyleri de olumsuz olarak etkilemektedir (Bilge & Bilge, 2020). Nitekim mevcut araştırmanın nitel bulgularında katılımcıların bir kısmı ileri yaşta ve kronik rahatsızlığı olan yakınlarının Covid 19'a yakalanmalarından korktuğunu belirtmişlerdir. Kronik rahatsızlığı olan, aile üyelerinden herhangi biri 65 yaş üstünde olan ya da doktor yakını olan katılımcıların paylaşımları bu bireylerin risk altında olan yakınları için daha fazla endişe verici bir durumdur. Karşılıklı yaşanan bu kaygı ve korku bireylerin stres yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir. Etkili olmayan stres yönetiminin psikolojik ve fiziksel iyi oluşu olumsuz etkileyebileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Mauder & Levenstein, 2008, akt. Sirois vd., 2015). Kronik rahatsızlığa ek olarak sağlık sigortasının olmaması, maddi kaynakların yetersizliği katılımcıların yaşadıkları kaygıyı kat ve kat artırmaktadır. Karantina süreciyle birlikte çoğu çalışan işlerini evden yürütmek durumunda kalmıştır. Araştırma bulguları bazı katılımcıların evde çalışmaya adapte olmaya çalıştığını, önemli bir kısmının ise gelir kaybı yaşadığını göstermektedir. 2003 yılında SARS salgını sırasında Hong Kong'ta yapılan çalışmada kronik hastalığın, yaşlılığın ve işsizliğin öznel iyi oluşun düşük olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Lau vd., 2008). Covid 19'la ilgili başka bir çalışmada bireyleri en fazla strese sokan değişken maddi kaygılar olarak tespit edilmiştir (Park vd., 2020). Özellikle ekonomik zorluk yaşayan insanlar için, pandeminin ekonomik etkileri, enfeksiyonun kendisi kadar şiddetli ve stresli olabilmektedir (Taylor, 2019).

Araştırma sonucunda katılımcıların önemli bir kısmının pandemi sürecinde zamanlarını sosyal medya kullanarak geçirdiği ve sosyal medya kullanma davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her ne kadar sosyal medya kullanma davranışı artsa da katılımcıların yarısından fazlası sosyal medyada paylaşımlara güvenmediğini belirtmektedir. Birçok insan, büyük stres dönemlerinde sorunlu internet kullanımı gibi, genellikle kaçınmayı içeren duygu

Çağla Karademir, Birsen Şahan

Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi

odaklı başa çıkma stratejilerine yönelmektedir. Bu tür davranışlar, insanların geçici olarak kaygıdan kaçınmasına izin verebilmektedir. Ancak bu davranışlar uzun vadede sorunun çözülmesine yardımcı olmamaktadır (Stone, 2020). Amaçlı faaliyetlere yönelim (Talidong & Toquero, 2020), aile ve arkadaşlarla iletişim, sosyal medya ve sosyal ağların kullanımı (Baloran, 2020) Covid-19'un neden olduğu stresle başa çıkmak için kullanılan stratejilerdir.

Araştırmada katılımcıların yarısından fazlasının yakınları ve arkadaşları ile daha fazla Covid-19 hakkında konuştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür paylaşımlar içinde olmak bireylerin hem yaşadıkları kaygıyı azaltmaya yönelik bir eyleme vurma olduğunun hem de sosyal yakınlık ihtiyaçlarını bu şekilde gidermeye çalıştıklarının göstergesidir. Nitekim pandemi sürecinde pek çok insanın yaşadığı en büyük değişim sosyal yaşamlarında olmuştur. Bu durumun özellikle ilişki odaklı kişileri etkilediği düşünülmektedir. Covid-19 salgını sırasında stresi yönetmek için en sık dikkat dağıtma, aktif başa çıkma ve duygusal sosyal destek arama stratejilerinin kullanıldığı bildirilmiştir (Park vd., 2020).

Katılımcıların Hayatlarındaki Değişimlere, Zorlandıkları Durumlara, Aldıkları Önlemlere, Aile İlişkilerine, Salgında Öğrendiklerine Yönelik Sonuçlar

Katılımcıların büyük bir kısmı virüsün sıkı önlemler alınmasını gerektirecek kadar tehlikeli olduğuna inanmaktadır. Önlem olarak da sosyal mesafeyi korumaya, maske takmaya, el vücut ev ve kıyafet temizliği yapmaya çok daha fazla zaman ayırdıklarını ve özen gösterdiklerini belirtmektedirler. Özellikle alışveriş sonrası ayrılan zaman ve temizlik davranışları eskisine göre çok fazla değişim göstermektedir. Katılımcılar, kendilerini ve yakınlarını korumak için aldıkları bu önlemlerin kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Covid-19 ile başa çıkma üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, insanların hijyen kuralları, maske takma, karantina uygulamaları ve sosyal mesafeyi sağlama gibi önleyici tedbirleri uyguladığını göstermiştir (Roy vd., 2020; Talidong & Toquero, 2020; Baloran, 2020; Wang vd., 2020). Covid 19'un bulaşıcı ve ölümcül bir virüs olması, sürecin belirsizliği ve sosyal mesafe kuralı kimi bireyler üzerinde stres yaratmaktadır (Park vd., 2020). Covid-19 salgınının ve/veya salgın sırasında uygulanan sosyal izolasyon ve sosyal mesafe gibi önlemeye yönelik tedbirlerin psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediğiyle ilgili araştırma bulguları bulunmaktadır (Holmes vd., 2020; Sønderskov vd., 2020; APA, 2020).

Salgın süreci ile birlikte katılımcıların hayatlarında biyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik olarak pek çok değişimler, zorlanmalar, öğrenmeler olmuştur. Mevcut araştırmada, katılımcıların önemli bir kısmı karantina süreciyle birlikte çok az hareket ettiğini, yeme içme ve uyuma alışkanlıklarının düzensizleştiğini belirtmişlerdir. Özellikle araştırmada akılcı olmayan düşüncelere sahip katılımcıların, yaşadıkları olumsuz duygulara hareket etmeme, uyuma ve yeme miktarının artması gibi işlevsel olmayan davranışların eşlik ettiği görülmektedir. Hantallık, uyku ve yeme içme alışkanlıklarındaki değişimler aynı zamanda katılımcıların pandemi sürecinde zorlandıkları değişimler arasındadır. Covid-19 salgını sırasında egzersiz yapmak daha yüksek yaşam kalitesi ile ilişkilendirilmiştir (Çağlayan Tunç vd., 2020).

Pandemi süreci birçok kişiyi olumsuz olarak etkilese de özellikle hızlı yaşam koşuşturmacasının yavaşlaması ile birlikte bazı katılımcılar, durup hayatı ve kendilerini dinleme, hayatı yeniden sorgulama sürecine girdiğini belirtmektedir. Kimi katılımcılar bu süreçte kendini keşfedecek daha fazla zaman bulduğunu belirtirken, kimisi değer vermesi gerektiği şeyleri yeniden gözden geçirdiğini ifade etmiştir. Hayatın belirsizliklerle dolu olması ve ani değişimlerle karşılaşma olasılığının hayat planlarımızı alt üst edebileceği gerçeği kimi katılımcıyı var oluşla ilgili sorgulamalara sevk etmiştir. Bu katılımcılar, bu süreçte özgürlüğün değerini, hayatın belirsizliği gerçeğini, sabretmeyi, anı yaşamayı, şükretmeyi, hayatın faniliğini, küçük dertlerin pek de önemli olmadığını, ibadet etmeyi ve daha az tüketmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Covid-19 salgınını sosyal medya paylaşımları üzerinden inceleyen çalışmada, insanların içsel muhasebe yaptıkları, hayatın, doğanın ve Tanrı'nın anlamı hakkında düşündükleri, ailenin önemini fark

ettikleri, birbirlerine yardım ettikleri ve alturismde artışın olduğu, dini duygu ve düşüncelerde ve bireysel dindarlıkta kısmi bir canlanmanın olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Kirman, 2020).

Katılımcıların aile içi ilişkilerinde farklılıklar gözlenmektedir. Özellikle verilerin toplandığı zamanlarda yapılan karantina uygulamaları ile birlikte aile üyeleri zamanlarının çoğunu evde beraber geçirmek zorunda kalmıştır. Bu durum kimi aileler için ilişkilerin daha da iyi olmasını sağlarken kimi ailelerde, aile üyeleri arsında çatışmalar yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır. Özellikle yoğun iş yaşamı nedeniyle birbiri ile vakit geçiremeyen aile üyeleri beraber zaman geçirmenin aile üyeleri arasındaki bağı güçlendirdiğini belirtirken, 20 yaş altı çocuğu olanlar çocuklarının enerjilerini atamaması nedeniyle, 65 yaş üstü ebeveyni olanlar ise ebeveynlerine tek başına bakmak zorunda olmaları ve onların sağlıklarından endişe etmeleri nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Karantina önlemleri ile birlikte özellikle küçük çocuğu olan, bakıma muhtaç ebeveyn ya da çocuğa sahip olan ailelerde destek kaynaklarının kesintiye uğraması, hem bakım alan hem de bakım veren aile üyesini olumsuz etkilemektedir. Bakım verme görevi ise genellikle kadınlara atfedilen görevlerden birisidir (Lally & Valentine-French, 2017). Kadın olmak ve bakım veren konumunda olmak stresin yoğunluğunu artırmaktadır (Park vd., 2020). Bakım alma ya da verme gereksinimi olmasa bile yaşanan stresle baş edemeyen bazı katılımcılar agresif, saldırgan davranışların arttığını belirtmektedir. Sürekli birlikte vakit geçirmek zorunda kalan aile üyeleri arasında çatışma yaşadığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Amerika'da yapılan araştırma sonucunda katılımcıların % 12'si evde birlikte kaldıkları süre içinde eş veya sevdikleriyle daha fazla çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir (American Psychiatric Association [APA], 2020). Türkiye'de yetişkinlerle yapılan bir çalışmada ise katılımcıların yarısından fazlası evde kalmaktan olumsuz etkilendiğini ve bunun yansımaları olarak %25,6'sı birlikte kaldığı kişilerle ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir (Bilge & Bilge, 2020).

Katılımcıların Covid 19'a Yönelik Düşünce, Duygu ve Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada Covid-19'a yönelik düşüncelerin, duyguların ve davranışların Bilişsel Davranışçı yaklaşımlardan olan ADDT'nin bakış açısıyla yorumlanması için ABC Modeli kullanılmıştır. Yetişkinlerin Covid-19 pandemisi sürecindeki duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyebilmek için sorduğumuz 3 açık uçlu sorunun cevaplarının analizleri sonucunda akılcı inançlara sahip olan yetişkinlerin sayılarının çok az olduğu ve inançlarıyla bağlantılı olarak da sağlıklı olumlu duygulara ve sağlıklı olumsuz duygulara (endişe, sakinlik, umut, üzüntü, merak vb.) ve işlevsel, yapıcı davranışlara (maske takmak, uyku ve yemenin düzenlenmesi, kendine zaman ayırma vb.) sahip oldukları görülmüştür. Sonuçlar, ADDT'nin de ileri sürdüğü gibi harekete geçirici olay hakkında esnek, aşırı olmayan, gerçeklikle tutarlı akılcı inançlara sahip olmanın sağlıklı olumsuz duygulara ve işlevsel, uyarlanabilir davranışlara yol açtığını göstermektedir (Dryden, 2001).

Araştırma sonucunda Covid-19 pandemisi sürecinde yetişkinlerin büyük çoğunluğunun akılcı olmayan inançlara sahip olduğu görülmüştür. Akılcı olmayan düşünceler en çok (sırasıyla) takepkarlıktan (salgının bitmesine, kurallara uyulmasına, doğru bilgilerin aktarılmasına, vb. yönelik), felaketleştirmeden (sevdiklerini kaybetmeye, dünyanın sonunun geleceğine, salgının bitmeyeceğine, vb. yönelik), rahatsız olmaya katlanamamadan (kısıtlanmalara, planların sekteye uğramasına, ölümlere, vb. yönelik) ve diğerlerini ve kendini derecelendirmeden (Çinliler'e, insanların bu olanları hakettiğine, insanların acizliğine, vb. yönelik) kaynaklanmaktadır. Araştırma sonucunda talepkarlığa yönelik akılcı olmayan inançların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Talepkarlığın akılcı olmayan ögesi olayların ya da diğer insanların davranışlarının daha değişik olması gerektiği konusundaki ısrardır (Koroğlu, 2011). ADDT'ye göre aşırı talepkarlık veya bir fikre mutlakçı ve katı bağlılık, rahatsızlığın çekirdeğini oluşturmaktadır. Diğer akılcı olmayan inanışların merkeze daha az yakın olduğunu ve bunların, talepkarlıktan psikolojik olarak ortaya çıktığını ya da üretildiğini savunmaktadır (Digiuseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2017).

Akılci olmayan düşüncelerin sağlıksız olumsuz duygulara (çaresizlik, panik, depresyon, tükenme, vb.) ve işlevsel olmayan davranışlara (uyku ve yeme düzeninde bozulma, odaklanamama, tembellik, vb.) yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar ADDT'nin ileri sürdüğü gibi akılcı olmayan inançlara sahip olmanın sağlıksız olumsuz duygulara ve işlevsiz, zarar verici davranışlara yol açtığını göstermektedir (Dryden, 2001). Araştırmadan elde edilen bulgular akılcı olmayan inançların sağlıksız duygular ürettiğini ileri süren araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Balkıs & Duru, 2018; Tecuta, Tomba, Lupetti, & DiGiuseppe, 2019; Terán, Velásquez, & Fuentes, 2020; Buschmann, Horn, Blankenship, Garcia, & Bohan, 2018; DiGiuseppe, Leaf, Gorman, & Robin, 2018; Oltean, Hyland, Vallières, & David, 2017; Vıslá, Flückiger, grosse Holtforth & David, 2016). Akılcı olmayan düşünce biçiminden kaynaklanan kaygılanma, çökkünlük duyma, öfkelenme gibi sağlıksız olumsuz duygularda olayın olumsuz yanları abartılır, kişi baş edebilme yeteneğini küçümsemeye başlar, bilişsel olarak daha olumsuz durumlar yaratabilir ve zihninde konuyla ilgisiz birçok başka düşünce daha bulunmaktadır. Bu durumun kendini zihinsel ve fiziksel olarak geri çekme, örneğin boş inançlarla durumu geçiştirmeye çalışma, duygularını zararlı yollarla yatıştırmaya çalışma, güvence arayışı içerisine girme gibi işlevselliğten uzak olası eylemsel sonuçları olabilir (Köroğlu, 2011).

Şimdiye kadar, virüs salgınlarıyla ilgili bilişsel-davranışçı modeller bağlamında yapılmış çok az araştırma bulunmaktadır, özellikle, mevcut COVID-19 salgını hakkında neredeyse hiç çalışmaya rastlanmamıştır (Jungmann & Witthöft, 2020). Sars salgını sırasında, Sars'la ilgili düşüncelerin dış stres ile diğer psikolojik tepkiler arasında aracı etkisinin olduğu (Qian vd., 2005) sonucu, araştırmamız sonucunda elde ettiğimiz farklı düşünce içeriklerinin farklı duygu ve davranışlara ulaştırdığı sonucuyla tutarlıdır. Covid-19 salgınında ADDT perspektifinden akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin saptanmasına yönelik herhangi bir nitel çalışmaya rastlanmamıştır.

Öneriler

Bir salgın durumunda genel olarak halkın neler düşündüğünün bilinmesi önemlidir. Çünkü salgını yorumlayış şekilleri düşünce ve davranışlarını etkileyecektir. Bu araştırmada salgın hastalıkların psikososyal etkilerinin betimlemesi yapılmıştır. Bunun yanı sıra insanların düşünce yapıları akılcı duygusal davranışçı model bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları insanların salgın durumundaki davranış ve duygularının altında yatan düşüncelerini anlamamıza yardımcı olabilir. Psikolojik sıkıntılarının gelişimini ve sürdürülmesini daha iyi anlamamızı sağlayabilir. Önleyici tedbirler ve müdahaleler için yardımcı olabilir.

Salgının başlangıcında ve süreçte yetkili kurumların salgınla ilgili bilgilendirmelerde en uygun planlamaları yapmalarının insanların akılcı inançlar geliştirmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Salgın sürecinde yaşanabilecek duygu, davranış ve düşünce süreçleriyle ilgili olarak toplum bilgilendirilmelidir. Benzer bir çalışma, sağlık çalışanlarıyla, ergenlerle ve çocuklarla gerçekleştirilebilir, farklı toplumlarda da gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılabilir. Farklı tarihlerde gerçekleştirilecek araştırmalarla, salgın sürecindeki psikososyal etkiler ve düşünceler, duygular, davranışlardaki değişimler ortaya konulabilir

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, bir salgının psikososyal betimlemesini yapması ve düşünce, duygu, davranış ilişkisini göstermesi açısından özgün ve önemlidir. Bunun yanı sıra araştırmada kadın sayısının daha fazla olması, araştırmanın çevrimiçi olarak uygulanması (interneti olmayanlar ve/veya bilgisayar, akıllı telefon kullanmayanlar için), kırsal kesimden az sayıda katılımcıya ulaşılması sınırlılıkları arasındadır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 831

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association [APA], (2020), New Poll: COVID-19 *Impacting Mental Well-Being*. <https://www.psychiatry.org/newsroom/news-releases/new-poll-covid-19-impacting-mental-well-being-americans-feeling-anxious-especially-for-loved-ones-older-adults-are-less-anxious>
- Balkis, M., & Duru, E. (2018). The protective role of rational beliefs on the relationship between irrational beliefs, emotional states of stress, depression and anxiety. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 96-112. <https://doi.org/10.1007/s10942-018-0305-7>
- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- BBC NEWS, (2020). Koronavirüs: adım adım Türkiye'nin covid-19'la mücadelesi. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-52899914>
- Bilge, Y., & Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 38-51. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.66934>
- Branch, R. & Willson, R. (2020). *Cognitive Behavioural Therapy For Dummies*. (3rd Edition) John Wiley & Sons, Inc.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Buschmann, T., Horn, R.A., Blankenship, V.R. Garcia, Y. E. & Bohan, K. B. (2018). The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 137–162. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0278-y>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Chew, Q. H., Wei, K. C., Vasoo, S., Chua, H. C., & Sim, K. (2020). Narrative synthesis of psychological and coping responses towards emerging infectious disease outbreaks in the general population: practical considerations for the COVID-19 pandemic. *Singapore Medical Journal. Advance online publication*, 61(7), 350-356. <https://doi.org/10.11622/smedj.2020046>

Çağla Karademir, Birsen Şahan

Türkiye'de Covid-19 pandemisinin psikososyal etkileri ve akılcı duygusal davranışçı terapinin ABC modeli çerçevesinde incelenmesi

- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Chudasama, Y. V., Gillies, C. L., Zaccardi, F., Coles, B., Davies, M. J., Seidu, S., & Khunti, K. (2020). Impact of COVID-19 on routine care for chronic diseases: A global survey of views from healthcare professionals. *Diabetes Metab Syndr.*, 14(5), 965-967. <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.06.042>
- Çağlayan Tunç, A., Zorba, E., & Çingöz, Y. E. (2020). Covid 19 salgını döneminde egzersiz yaşam kalitesine etkisi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 6(1), 127-135.
- DiGiuseppe, R., Leaf, R., Gorman, B., & Robin, M. W. (2018). The development of a measure of irrational/rational beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 47-79. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0273-3>
- Digiuseppe, R. A., Doyle, K. A., Dryden, W., & Backx, W. (2017). *Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi Uygulamacısının Bir Kılavuzu*. (M. Artıran, Çev. Edt.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dryden, W. (2001). *The REBT View of Psychological Problems*. In: *Reason To Change: A Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT) Workbook*. Brunner-Routledge.
- Dryden, W. (2003). *The Cream Cake Made Me Eat It': An Introduction to The ABC Theory of REBT*. In: *Rational Emotive Behaviour Therapy: Theoretical Developments*. Brunner-Routledge.
- Dryden, W. (2013). *Introduction*. In: *The ABCs of REBT Revisited Perspectives on Conceptualization*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5734-3>
- Everly G.S. & Lating J.M. (2019). *The Concept of Stress*. In: *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response* (4. bs.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-9098-6_1
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., ... & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE* 15(4): e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- Holmes, E. A., R.C. O'Connor, V.H. Perry, Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L.,... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560, [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Jungmann, S. M., & Witthöft, M. (2020). Health anxiety, cyberchondria, and coping in the current COVID-19 pandemic: Which factors are related to coronavirus anxiety? *Journal of Anxiety Disorders*, 73, 102239. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102239>
- Kirman, F. (2020). Sosyal medyada salgın psikolojisi: algı, etki ve başa çıkma. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2, 11-44.
- Köroğlu, E. (2011). *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi*. (3. Baskı). HYB Yayıncılık.
- Lally, M., & Valentine-French, S. (2017). *Lifespan development: A psychological perspective* (Open Education Resource textbook). College of Lake County Foundation
- Lau, A. L. D., Chi, I., Cummins, R. A., Lee, T. M. C., Chou, K.-L., & Chung, L. W. M. (2008). The SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome) pandemic in Hong Kong: Effects on the subjective wellbeing of elderly and younger people. *Aging & Mental Health*, 12(6), 746-760. <https://doi.org/10.1080/13607860802380607>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Metin, A. & Çetinkaya, A. (2020). According to cognitive model possible effects of coronavirus pandemic on human psychology. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(1), 231-244. <https://doi.org/10.26579/jocress.357>
- Ni, M.Y., Yang, L., Leung, C.M.C., Li, N., Yao, X.I., Wang, Y., ... & Liao, Q. (2020). Mental health, risk factors, and social media use during the covid-19 epidemic and cordon sanitaire among the community and health professionals in wuhan, china: cross-sectional survey. *JMIR Ment Health*, 7(5):e19009. <https://doi.org/10.2196/19009>
- Nobles, J., Martin, F., Dawson, S., Moran, P., & Savovic, J. (2020). *The potential impact of COVID-19 on mental health outcomes and the implications for service solutions*. National Institute for Health Research. <https://arc-w.nihr.ac.uk/Wordpress/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-Rapid-Review-COVID-and-Mental-Health-FINAL.pdf>
- Oltean, H. R., Hyland, P., Vallières, F., & David, D. O. (2017). An empirical assessment of REBT models of psychopathology and psychological health in the prediction of anxiety and depression symptoms.

- Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 45(6), 600-615.
<https://doi.org/10.1017/S1352465817000133>
- Pappas, G., Kiriaze, I. J., Giannakis, P., & Falagas, M. E. (2009). Psychosocial consequences of infectious diseases. *Clinical Microbiology and Infection*, 15(8), 743-747.
<https://doi.org/10.1111/j.14690691.2009.02947.x>
- Park, C. L., Beth S. Russell, B. S., Fendrich, M., Finkelstein-Fox, L., Hutchison M., & Becker, J. (2020). Americans' COVID-19 stress, coping, and adherence to cdc guidelines. *Journal of General Internal Medicine*, 29, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-05898-9> .
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Edt. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paudel, D. (2020). ABC framework of fear of COVID-19 for psychotherapeutic intervention in Nepal: a review. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/9sj4a>
- Qian, M., Ye, D., Zhong, J., Xu, K., Zhang, L., Huang, Z., ... & Nie, J. (2005). Behavioural, cognitive and emotional responses to SARS: differences between college students in Beijing and Suzhou. *Stress and Health*, 21(2), 87-98. <https://doi.org/10.1002/smi.1043>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2):e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Rehman, U., Shah Nawaz, M.G., Khan, N.H. Kharshiing, K. D., Khursheed, M., Gupta, K.,... & Uniyal, R. (2020). Depression, anxiety and stress among indians in times of covid-19 lockdown. *Community Mental Health Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00664-x>
- Riehm, K. E., Holiingue, C., Kalb, L. G., Bennett, D., Kapteyn, A., Jiang, Q., ... & Thrul, J. (2020). Associations Between Media Exposure and Mental Distress Among U.S. Adults at the Beginning of the COVID-19 Pandemic. *American Journal of Preventive Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2020.06.008>
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S., Sharma, N., Verma, S., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102083. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102083>
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1(2), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1975.9940406>
- Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2015). Self-Compassion, Stress, and Coping in the Context of Chronic Illness. *Self and Identity*, 14(3), 334-347, <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.996249>
- Stone, L. (2020). Coping during a pandemic. *Australian Journal of General Practice*. <https://doi.org/0.31128/ajgpcovid-19>
- Szentagotai, A., & Jones, J. (2010). The behavioral consequences of irrational beliefs. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and Irrational Beliefs: Research, Theory and Clinical Practice* (pp. 75-197). Oxford University Press.
- Sønderskov, K. M., Dinesen, P.T., Santini, Z. I., & Østergaard, S. D. (2020). The depressive state of Denmark during the COVID-19 pandemic. *Acta Neuropsychiatrica*, 1-3. <https://doi.org/10.1017/neu.2020.15>
- T. C. İçişleri Bakanlığı, (2020). *81 il valiliğine coronavirus tedbirleri konulu ek bir genelge daha gönderildi*. <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-koronavirus-tedbirleri-konulu-ek-genelge-gonderildi>
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>
- Taylor S. (2019). *The Psychology of Pandemics: Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D., Gordon, J. G., & Asmundson, G. J. G. (2020). COVID stress syndrome: Concept, structure, and correlates. *Depression and Anxiety*, 37(8), 706-714. <https://doi.org/10.1002/da.23071>
- Tecuta, L., Tomba, E., Lupetti, A., & DiGiuseppe, R. (2019). Irrational beliefs, cognitive distortions, and depressive symptomatology in a college-age sample: A mediational analysis. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 33(2), 116-127. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.33.2.116>
- Terán, V. G., Velásquez, E. E., & Fuentes, M. A. (2020). Irrational thinking and psychological distress: A cross-racial/ethnic examination. *Personality and Individual Differences*, 164, 110102. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110102>

- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25 (Ek Sayı 1), 142-153. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864>
- Vîslă, A., Flückiger, C., Grosse Holtforth, M., & David, D. (2016). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(1), 8-15. <https://doi.org/10.1159/000441231>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- World Health Organization [WHO], (2020a). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19)*. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- World Health Organization [WHO], (2020b). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf?sfvrsn=6d3578af_2
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The studies conducted on the psychological effects of outbreaks suddenly changing the life style people are used to and threatening their lives revealed that the common themes in psychological responses given to outbreaks are stress, anxiety, fear, depression, anger, guilt, grief and loss, post-traumatic stress and stigma (Chew et al., 2020; Nobles et al., 2020; Brooks, et al., 2020; Taylor et al., 2020, Qiu, et al., 2020).

Developed by Albert Ellis and included in the cognitive behavioral tradition in psychotherapy, Rational Emotive Behavioral Therapy (REBT) (Dryden, 2013) can be a valuable resource to determine the cognitive structure of psychological responses such as stress, anxiety, anger, etc. experienced during the COVID-19 pandemic. According to REBT, which is based on the assumption that people's interpretation of events and their experiences determine the formation of psychological difficulties they experience (Corey, 2008), thoughts, emotions, and behaviors are the three main psychological aspects of human functioning. In REBT, a model that shows the importance of the thought process in mental disorders and called the ABC of REBT is used (Köroğlu, 2011). In the ABC model of REBT an activating event can produce irrational beliefs in the form of excessive demandingness, catastrophizing, low frustration tolerance, and global evaluations of human value (Szentagotai & Jones, 2010; Digiuseppe et al., 2017). Determining the psychosocial effects of the COVID-19 pandemic on the general population, examining the rational and irrational beliefs can help to better understand the responses given during a pandemic, and to develop preventive measures intervention programs.

Method

In this study, in order to fill this gap, the findings about what kind of problems adult individuals struggle with, how the pandemic affects family relationships, and the emotions and thoughts these individuals have and the behaviors they display regarding the COVID-19 virus and the pandemic process are presented. In this context, the case study design (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2006) was employed in the study. The study data were collected between 1 May 2020-30 May 2020 when the quarantine measures were heavily imposed in Turkey. Before the application, research ethics committee approval was obtained from the institution where the researchers worked. The questions in the study form were developed to be filled on the internet and sent to the participants. The form was delivered to 245 adult individuals over the age of 18. Participants' responses to the open-ended questions were transferred to NVivo program and analyzed.

Results

According to the findings regarding participants' economic status, 128 (52.2%) participants stated that they did not work during the pandemic, 87 (35.5%) experienced income loss, three (1.2%) had an increase in their income and 155 (63.3%) had no change in their income. While 178 (72.7%) of the participants stated that their social media usage increased with the pandemic, 58 (23.7) stated that it did not change and nine (3.7%) stated that it decreased. The participants mentioned that there were changes in their Social activities (f=110), Work life (f=34), Relationships with family (f=19), Education life (f=17), Plans (f=15), Free time (f=12), Use of time (f=7), Recreational life (f=6), Time spent on internet and phone (f=3), and Romantic relationships (f=2). Washing hands and body (f = 106), Cleaning the house (f=23), Wiping and washing the items bought (f=15), Changing/airing/washing clothes after coming home (f=5), Not touching around when outside (f=4), and Not touching money (f=1) were listed as measures involving changes in cleaning habits taken by the participants.

The participants' answers to the question of "What comes to your mind when you think about the pandemic? What are your thoughts on the pandemic?" are discussed under this category.

The data obtained from the participants were divided into four subcategories, namely Demandingness (f=104), Catastrophizing (f=84), low frustration tolerance (f=66), and global evaluations of human value (f=36).

Discussion and Conclusion

The findings obtained under these three headings support each other. In the qualitative findings of the present study, some of the participants stated that they were afraid that their relatives with an advanced age and chronic illness would catch the virus. The study results determined that a significant portion of the participants spent their time using social media during the pandemic, and their social media usage behavior increased. With the pandemic, there were many biological, sociological, psychological, economic changes, challenges and learnings in the lives of the participants. In the present study, a significant portion of the participants stated that they moved very little with the quarantine and that their eating, drinking and sleeping habits became irregular.

In the study, the ABC Model was used to interpret the beliefs, emotions and behaviors towards COVID-19 from the perspective of REBT, one of the Cognitive Behavioral approaches. The analysis results of the answers to the three open-ended questions asked in the study to determine the emotions, beliefs and behaviors of adults during the COVID-19 pandemic revealed that the number of adults with rational beliefs is very low and that these adults had healthy positive emotions and healthy negative emotions (anxiety, calmness, hope, sadness, curiosity, etc.) in connection with their beliefs, and functional and constructive behaviors (wearing a mask, regulating sleep and eating, allocating time for themselves, etc.). As a result of the study, it was seen that the majority of the adults had irrational beliefs during the COVID-19 pandemic. Irrational beliefs mostly originated from demandingness (about the end of the pandemic, obeying rules, conveying the correct information, etc.), catastrophizing (about losing loved ones, the end of the world, the pandemic never ending, etc.), low frustration tolerance (about restrictions, interruption of plans) and global evaluations of human value (about Chinese people, people deserving these things, people's helplessness, etc.), respectively. The study results showed that the participating adults had irrational beliefs about demandingness the most. The irrational element of demandingness is the insistence that events or other people's behavior should be different (Koroğlu, 2011). According to REBT, excessive demandingness or absolute and strict adherence to an idea is at the core of the frustration. Digiuseppe et al. (2017) argued that other irrational beliefs are less close to the center and that they arise or are produced psychologically from demandingness.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 440-475



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 440-475

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin
ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda
yaşanan bir sorunun anatomisi

Disproportionate teacher mobility: Anatomy of a
problem in rural areas schools with a predominance
of bilingual students

Yusuf Kızıltaş,  <https://orcid.org/0000-0001-9434-4629>
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ysfkiziltas@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
23 Haziran 2021

Düzeltilme Tarihi
26 Eylül 2021

Kabul Tarihi
21 Ekim 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kızıltaş, Y. (2021). Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 440-475.
<http://doi.org/10.33400/kuje.956378>

ÖZ

Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin kırsaldaki okullarında eğitim gören birçok iki dilli öğrencilerin birtakım sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Orantısız öğretmen hareketliliği bu sorunların nedenlerden biri olarak görülmektedir. Bölgedeki okullara çok sayıda kadrolu/sözleşmeli öğretmen ataması yapılması bu sorunların çözümlerinden en önemlisidir. Ancak orantısız öğretmen hareketliliğinden dolayı öğretmen açığı bir türlü kapatılamamaktadır. Bu açığı kapatmak adına özellikle kırsaldaki okullara daha yoğun düzeyde ek ders karşılığı çalışan ücretli öğretmenlik uygulamasına başvurulmaktadır. Ücretli öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri ve gelişi güzel istifaları tartışma konusu olmaktadır. Öğretmen ihtiyacı dikkate alınırken orantısız öğretmen hareketliliği unutulmaktadır. Orantısız öğretmen hareketliliğinin kırsaldaki iki dilli öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda, öğrencilerde açtığı sorunlar yeterince sorgulanmamaktadır. Bu çalışmada 'orantısız öğretmen hareketliliği' kavramı ilk kez mercek altına alınmıştır. İki dilli öğrencilerin yoğunlukta yaşadığı bölgelerde daha sık yaşandığı için de bu öğrenciler üzerindeki etkileri de belirli düzeyde tartışılmıştır. Nitel araştırma yöntemine dayalı bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Van ilinde görev yapmış/yapan öğretmenler, veliler, okul/şube/ilçe milli eğitim müdürleri ve yardımcıları, sendika temsilcileri araştırmanın çalışma grubunu (n=56) oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yolu ile belirlenen çalışma grubundan veriler, çevrimiçi anket ve yüz yüze görüşme teknikleri ile toplanmıştır. 2020-2021 öğretim yılı güz yarıyılında başında toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çeşitli nedenlerle gerçekleşen orantısız öğretmen hareketliliğinin ciddi sorunlar yarattığı ve iki dilli öğrencilerin başarısızlıklarındaki en önemli nedenlerin başında geldiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: orantısız öğretmen hareketliliği, öğretmen, iki dilli öğrenciler

ABSTRACT

It is known that many bilingual students studying in rural schools of Eastern and Southeastern Anatolian regions of Turkey have some problems. Disproportionate teacher mobility is seen as one of the reasons for these problems. The most important solution to these problems is the appointment of a large number of permanent/contracted teachers to the schools in the region. However, due to the disproportionate teacher mobility, the teacher shortage cannot be closed. In order to close this gap, paid teaching practice, which works in return for additional lessons, is applied especially to schools in rural areas. The types of schools from which paid teachers graduated and their random resignations are the subject of discussion. When considering teacher needs, disproportionate teacher mobility is forgotten. The problems caused by the disproportionate teacher mobility in the schools where the bilingual students in the countryside receive education are not sufficiently questioned. In this study, the concept of 'disproportionate teacher mobility' was examined for the first time. Since it is more common in areas where bilingual students live, its effects on these students are also discussed to a certain extent. In this research based on qualitative research method, case study design was used. The working group (n=56) of the research consists of teachers, parents, school/branch/district directors of national education and their assistants and union representatives who have worked/worked in Van. Data from the study group determined by criterion sampling were collected by online questionnaire and face-to-face interview techniques. Content analysis was used in the analysis of the data collected at the beginning of the fall semester of the 2020-2021 academic year. As a result of the research; it has been revealed that disproportionate teacher mobility for various reasons creates serious problems and is one of the most important reasons for the failure of bilingual students.

Keywords: disproportionate teacher mobility, teacher, bilingual students

GİRİŞ

Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu gibi kırsal bölgelerinde eğitimlerine devam eden önemli sayıda iki dilli öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin ilk dilleri eğitim dillerinden farklıdır. Türkçeyi ikinci dil olarak edinen iki dilli öğrencilerin eğitim hayatlarının başlaması ile birlikte çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunların, doğrudan veya dolaylı bir şekilde Türkçeyi yeterince edinmemeye bağlı olarak; akademik başarısızlık, erken okul terki, disiplin sorunları, okuma ve yazma problemleri vb. etrafında yoğunlaştığı söylenebilir (Gözüküçük & Kıran, 2018; Kızıltaş, 2021; Taşkaya, Turhan & Yetkin, 2015; Yılmaz & Şekerci, 2016). İki dilli öğrencilerdeki bu sorunlara çoğu zaman ana dillerinin eğitim dilinden farklı olmasının yanında okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması da (Kırmızı, Özcan & Şencan, 2016) gerekçe gösterilmektedir. Nitekim Golkarian (2019) da ana dili Kürtçe olan bazı öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeye başlamaları sürecinde ciddi anlamda zorlandıklarına, sorunlar yaşadıklarına dikkat çekmektedir. Türkçenin yeterince edinilememesi sorunun üstesinden gelmede okul öncesi eğitimin etkisine ayrı bir parantez açmak gerekir. Nitekim iki dilli öğrencilerin özellikle kreşler ve okul öncesi eğitim ile dilsel farklılıklardan kaynaklı dezavantajlarını en aza indirdikleri çoğu zaman ortadan kaldırdıkları bilinmektedir (Beller, 2008; Magruder & Espinosa, 2008; Hannan, 2016; Kızıltaş, 2019; Kotulak, 1996, Akt. Adžija & Sindik, 2014; Koşan, 2015). Bu eğitim kademelerinde iki dilli öğrencilerin özellikle desteklenmesi gerektiğini vurgulayan Çabuk ve Ark. (2018) sadece öğrencilerin devamlılıklarının sağlanmasının yeterli olmayacağını vurgulayarak dil öğretiminin önemine dikkat çekmektedirler. Başka bir ifade ile iki dilli öğrencilerle ilgili dilsel dezavantajların dikkate alınmaması durumunda ilerleyen yıllarda akademik başarısızlığın ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Bu sebeple etkili ve çözüm odaklı Türkçe eğitimi oldukça önemlidir. Ancak bu öneri, ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin başarısızlıklarının en aza indirilmesinde etkili faktörlerden sadece biridir. Dolayısıyla bu durum, iki dilli öğrencilerde yaşanan akademik başarısızlıklar, dilin yeterince edinilememesi gibi çeşitli sorunların altında daha önemli nedenlerin olabileceği tartışmasını beraberinde getirmektedir.

Türkiye'nin kırsal bölgelerindeki iki dilli öğrencilerdeki akademik başarısızlıklar, dilsel dezavantajlar gibi problemler aslında doğru müdahaleler ile üstesinden gelinebilecek sorunlardır. Bu sorunların altında yatan nedenler irdelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görülen öğretmen hareketliliği de (ERG, 2017; Turhan, 2016) göze çarpmaktadır. Nitekim Altun (2019) da çalışmasında benzer durumları ifade etmektedir. Oktay (2012) da bu bölgelerdeki yoğun öğretmen hareketliliğine dikkat çekerek bunun endişe verici boyuta eriştiğini ve başarısızlıkların altındaki en önemli nedenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Aşırı, kontrolsüz, hızlı bir şekilde doğunun kırsal yerlerinden batıya doğru gerçekleşen öğretmen hareketliliği eğitim sürekliliğini ve başarıyı da olumsuz etkileyerek (Özoğlu, 2010) aslında bölgedeki birçok iki dilli öğrenciyi de etkilemektedir (Özdemir ve ark., 2015). Aynı şekilde Yılmaz ve Şekerci (2016) de iki dilli öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıklarda öğretmen hareketliliğine bağlı oluşan öğretmen ihtiyacının giderilmesini önemli bir çözüm önerisi olarak dile getirmektedir. Bu öneri, iki dilli öğrencilerin başarısızlığında öğretmen hareketliliğinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Can, Gök ve Şimşek (2013) de doğu bölgelerinde atanan öğretmenlerin sık sık yer değiştirmelerinin, öğrencilerin eğitimleri üzerinde olumsuzluklar yarattığına dikkat çekmişlerdir. Bu hareketlilikte öğrenci ve bölge dillerinin farklı olmasının etkili olduğuna da vurgu yaparak aslında en çok mağdur öğrencilerin iki dilli öğrenciler olduğunu dile getirmektedirler. Başka bir ifade ile söylemek gerekirse; doğu bölgelerine atandıktan sonra bölgeden ayrılma planları yapan öğretmenlerin hareketliliğinin sınırlandırılmasıyla öğrencilerin daha az öğretmen değiştirerek istikrarlı, kaliteli eğitim almalarının önü açılarak fırsat, imkân eşitliği de daha iyi sağlanmış olunur (Çalışoğ & Tanışır, 2018; Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

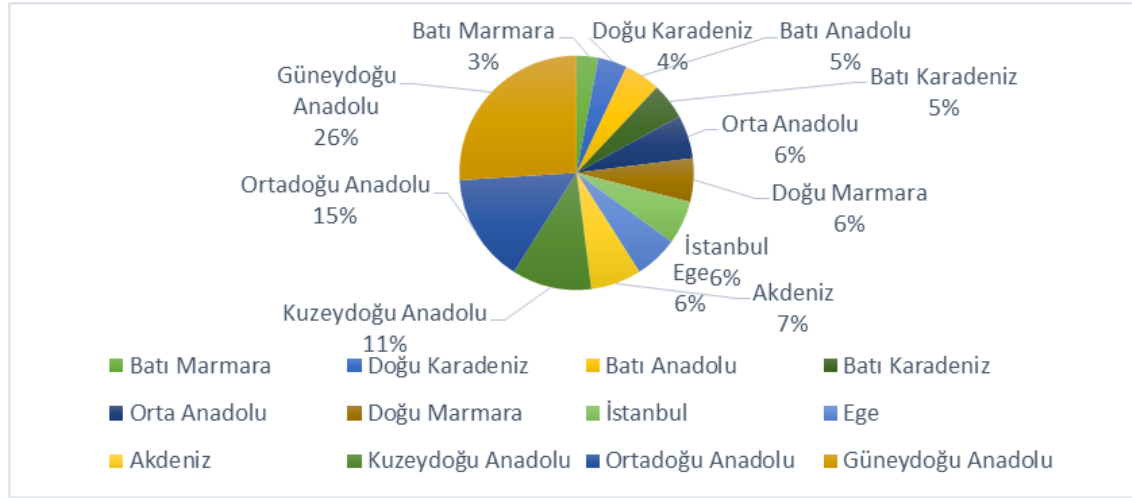
Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2016 yılında yeniden getirdiği sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ve doğu bölgelerine atanan öğretmenlerde mazerete ve isteğe bağlı tayinlerde üç yıl görev yapma

zorunluluğun getirilmesi (MEB, 2020) öğretmen hareketliliğine bir tedbir niteliğindedir. Ancak bu tedbirlerin de zaman zaman yetersiz kaldığı söylenebilir. O bakımdan öğretmen hareketliliğine devlet nezdinde ciddi ve kalıcı çözümler geliştirilemediği (Yörük & Günbayı, 2014), sorunların devam ettiği ve bu sorunun kontrolsüz, hızlı, bilinçsiz, yaygın bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. İfade edilen kavramlar çerçevesinde iki dilli öğrencilerin bulunduğu bölgelerde daha yoğun yaşanan ve çeşitli araştırmaların (Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2014; Eğitim-Bir-Sen Raporu, 2014) satır aralarında belirtilen 'öğretmen hareketliliğinin' özünde; aşırılık, kontrolsüzlük ve plansızlık olması nedeniyle 'orantısız' vurgusu kullanılabilir. Böylece bu sorunla ilgili farkındalık oluşturulabilir. Bu çalışmalar bağlamında doğu bölgelerinde 'orantısız öğretmen hareketliliğinin' görüldüğünü söylemek yerinde olacaktır.

Orantısız öğretmen hareketliliğinde; özellikle de Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki okullara her yıl binlerce sözleşmeli/kadrolu öğretmenin atanması, birçok öğretmenin il içi görevlendirme yapması, bazılarının da çeşitli gerekçelere dayandırılan doğudan batıya yoğun il dışı tayinleri, doğan boşlukların ücretli öğretmenlerle kapatılması, ücretli öğretmenlerin de çoğu zaman istifa etmeleri (Demirkaya & Ünal, 2017; Eğitim-Bir-Sen, 2019; Mete, 2009; Oktay, 2012) ve bir sonraki yıl benzer senaryoların gerçekleşmesi söz konusudur. Bu yönleriyle orantısız öğretmen hareketliliği öğretmen sirkülasyonundan farklıdır ve daha kapsamlıdır. Günümüzde öğretmen sirkülasyonu kavramından, genellikle öğretmenlerin yoğun bir şekilde batıdan doğuya tayin istemeleri (Turhan, 2016) anlaşılmaktadır. Oysa orantısız öğretmen hareketliliğinde il içinde/dışında birçok kontrolsüz uygulamalar, il içi görevlendirmeler, yoğun sayıda ücretli öğretmenlerin görevlendirilmeleri (Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2014) ve bunun yarattığı olumsuz sonuçlar yer almaktadır. Nitekim Özoğlu (2015) da öğretmen sirkülasyonunu yeni atanan öğretmenlerin belirli bir süre sonra tecrübe kazanarak doğu bölgelerinden ayrılması ve yerine tekrar yeni öğretmen atanması şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamalar da orantısız öğretmen hareketliliğinin farkının daha net anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Doğudan batıya doğru gerçekleşen kaygı verici (Gönülaçar, 2016) orantısız öğretmen hareketliliğinde öğretmenlerin %90'ı doğudan ayrılmak istemektedir (memurlar.net, 2014). Öte yandan bu durum ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın kamuoyu ile paylaştığı bir rapora rastlanılmamıştır. Ancak yine de hareketliliğin çok yoğun ve çeşitli düzeyde gerçekleştiği mevcut kaynaklardan (Eğitim-Bir-Sen, 2016, 2019; Özoğlu, 2010, 2015) anlaşılmaktadır. Hareketliliğin; tayin isteme, geçici görevlendirme ve ücretli öğretmenlik çerçevesinde gerçekleştiği belirtilebilir. Tayine yönelik gerçekleşen hareketlilik; kanunlara uygun ve meşru gerekçelere dayalı rutin bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Özellikle de geçmişte bu hareketlilik bağlamında bazı öğretmenlerin anlaşmalı evlilik gibi usulsüz yollara başvurarak (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Tekışık, 2005) tayin istedikleri bilinmektedir. Bu da rutin öğretmen hareketliliğini orantısız hale getirmektedir. Ancak bu usulsüz tayinlerle ilgili güncel bilgilere ve haberlere maalesef rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu uygulamanın artık devam etmediği de düşünülebilir. Görevlendirmeye dayalı hareketlilik kapsamında ise çeşitli gerekçelerle ya da bahanelerle bazı öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan (genellikle köy okulları) aynı ya da farklı il sınırları içindeki daha iyi okullara, kurumlara geçici görevlendirmeleri (kamugundemi.com; ajanskamu.net) yer almaktadır. Bazı durumlarda kayırma, torpil şeklinde gerçekleşen bu hareketlilik nepotizm ve kronizme dayalı bir yaklaşımla gerçekleşmektedir. Bu görevlendirmeler ile ilgili bilgilere/verilere ulaşmak güç olmakla beraber ancak şikâyetler sonucu ortaya çıkabilmektedir. Nadir de olsa, yapılan şikâyetler irdelendiğinde önemli sayıda öğretmen görevlendirmelerinin yapıldığı anlaşılmaktadır (Arslan, 2019). Bu orantısız hareketlilikler de ücretli öğretmenlik sistemine kaynaklık etmektedir.

Eğitim-Bir-Sen raporuna (2016) göre doğu bölgelerindeki hareketlilik batı bölgelerinin 3-6 katıdır. Sadece 2014-2015 yılları arasında bu bölgelerdeki öğretmenlerin %52'si yer değiştirmiştir. Bu durum Şekil 1'de daha net görülmektedir:

Şekil 1**İsteğe Bağlı ve Özür Grubundan Yer Değiştiren Öğretmenlerin Bölgelere Göre Yüzeysel Dağılımı**

Şekil 1’de görüldüğü üzere iki dilli öğrencilerin yoğunlukta yaşadığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden batı bölgelerine yoğun bir öğretmen hareketliliği görülmektedir. Eğitim-Bir-Sen (2016) raporuna göre Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden her 1000 öğrenciye düşen öğretmenlerden sırasıyla 10.7, 8.0 ve 5.9’u bölgeden kısa sürede ayrılmaktadır. Bu hareketlilik o kadar orantısız bir boyutta gerçekleşmektedir ki bazen bir ilkokul sınıfı dördüncü sınıfa gelene kadar (Gönülaçar, 2016) birçok öğretmen değiştirebilmektedir (Özoğlu, 2015; Van Eğitim Çalıştayı, 2012). Öyle ki orantısız öğretmen hareketliliğinin sonucu yaygınlık kazanan ücretli öğretmenler de her sene değişebilmektedir (Kaplan, 2016; Oktay, 2012; Özoğlu, 2010; Sarıkaya, Samancı & Yılar, 2017). Ancak ücretli ve özellikle de il merkezlerine yapılan kadrolu/sözleşmeli öğretmen görevlendirmelerine ait istatistikler şeffaf bir şekilde kamuoyu ile paylaşılmadığı için bu durum örtülü ama dinamik bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir.

Türkiye’de yaygın bir potansiyele sahip olan orantısız öğretmen hareketliliğinin nedenlerinin ve yarattığı sonuçların etraflıca irdelenmesi gerekmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Çünkü bu hareketlilik öğrencilerin başarısız olmalarında oldukça etkilidir (Can, Gök & Şimşek, 2013; Özdemir ve ark., 2015). Öğretmenlerin batıdan doğuya gitmeleri (Oktay, 2012; Özoğlu, 2011), ücretli ve kadrolu/sözleşmeli öğretmen görevlendirmeleri, ücretli öğretmen istifaları, sahte raporlarla vb. yapılan tayinler ile gerçekleşen orantısız öğretmen hareketliliğinin altında şüphesiz çeşitli nedenler bulunmaktadır. Orantısız öğretmen hareketliliğine neden olan faktörlerin tespit edilmesi bu konuda geliştirilecek çözüm önerilerine ve özgün modellere katkı sağlayabilir. Özellikle de iki dilli öğrencilerin yaşadıkları doğu bölgelerinde orantısız öğretmen hareketliliğine neden olan en önemli faktörler şöyle sıralanmaktadır (Mete, 2009; Şahin, 2011; Özoğlu, 2011, 2015):

- Günümüzde zaman zaman devam eden terör olayları ve can güvenliği,
- Yoğun düzeyde yaşanan öğretmen, aile ve müdür çatışmaları,
- Sosyal yaşamın ve imkânların kısıtlı olması,
- Aileden çok uzakta yaşamak istememek,
- Ailelerle iletişim kurulamamasından kaynaklı öğretmenlerle aileler arasında güven duygusunun yaratılamaması,
- Dil, sosyo-kültürel ve dini normlar açısından uyumsuzluklar,
- Isınma ve ulaşım sorunlarının okullarda devam ediyor olması,
- Barınma imkânlarının kısıtlılığı,
- Olumsuz iklim koşulları,

Yusuf Kızıltaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

- Öğretmenlerin yüksek lisans/doktora açısından kişisel gelişimlerini sağlayacak şartların kırsalda sınırlı olması,
- Ücretli öğretmen özlük haklarının iyileştirilmemiş olması (Öğülmüş, Yıldırım & Aslan,2013; Yılmaz, 2018),
- Ücretli öğretmenlerin KPSS çalışmayı gerekçe olarak sunup istifa etmeleri. Ücretli öğretmenlerin çoğu zaman eğitim fakülteleri dışındaki mezunlardan seçilmeleri de (Doğan, Demir & Turan, 2013) zorlanmaya yol açarak istifayı tetiklemektedir.

Sunulan maddeler orantısız öğretmen hareketliliğinin en önemli nedenleri olarak değerlendirilebilir. Bu hareketlilik de birtakım sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Ortaya çıkan sorunlara bakıldığında söz konusu bölgelerde yaşayan iki dilli öğrencilerin başarısızlıklarının kaynağının nereye dayandığı daha iyi anlaşılabilir. Eğitimin niteliğini olumsuz düzeyde etkileyen orantısız öğretmen hareketliliğinin yarattığı en önemli sorunlar ve sonuçlar ise şöyle sıralanmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Gönülaçar, 2016; Karataş & Çakan, 2018; Oktay, 2012; Tekişik, 2005; Turhan, 2016; UNICEF, 2012):

- Ücretli/vekil öğretmen uygulamaları ortaya çıkmaktadır.
- İki dilli öğrencilerin temel dil becerilerini yeterince kazamadığı sorunu ortaya çıkmaktadır. Özellikle de ilkokulda pek çok öğrencinin okuma ve yazma gibi en temel becerileri edinmeden ortaokula devam ettiği söylenebilir. Okuduğunu anlayamama sorununun kaynağı buraya da dayanmaktadır.
- Temel becerilere sahip olmayan iki dilli öğrencilerin ortaokul düzeyinde dersleri takip etmekte büyük zorluk çektikleri ve bu nedenle sürekli devamsızlık yapmaya başladıkları böylece devamsızlık alışkanlıklarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu da uzun sürede erken okul terkine ve dolayısıyla işsizlik, sosyal açıdan uyumsuzluk, suça ve intihara eğilim gibi durumlara yol açmaktadır (Öğülmüş, 2013).
- Orantısız öğretmen hareketliliği özellikle iki dilli öğrencilerin eğitimden kopmasına yol açmakta ve kamu kaynaklarının israf olmasına neden olmaktadır.
- Öğretmen hareketliliği, sınıfların bir süre öğretmensiz kalmasına yol açarak derslerin boş geçmesine neden olmaktadır.
- Öğretmen hareketliliği, eğitim-öğretim çalışmalarının düzenli şekilde yürütülmesini engellemekte ve eğitimin sürekliliğini dolayısıyla da başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.
- Sürekli öğretmen değişikliği öğrencilerde akademik ve duyuşsal sorunlar ortaya çıkarmaktadır.
- Okul kültürü, öğretmen-öğrenci-veli etkileşimi olumsuz bir şekilde etkilenmektedir.

Ortaya çıkan sonuçların oldukça önemli ve dikkat çekici olduğu söylenebilir. Bu durumun özellikle iki dilli öğrencilerin başarısızlıklarının altında yatan belki de en önemli gerekçe olduğu ifade edilebilir (Demirkaya & Ünal, 2017;Oktay, 2012). Bu konuya dikkat çeken araştırmaların Türkiye’de sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. Ancak birtakım çalışmaların (Bakınız: Eğitim-Bir-Sen,2016; Turhan, 2016; Özoğlu, 2010, 2011, 2015) yapıldığı da bilinmektedir. Buna karşın yurt dışı çalışmalarda da öğretmen hareketliliğinin daha çok ülkeler arasında olduğuna dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Appleton, Sives & Morgan, 2006). Ancak yurt dışında yaşanan öğretmen hareketliliği ile ilgili yine de önemli sayıda çalışmalar olduğu söylenebilir (Elfers, Plecki ve Knapp, 2006; Elfers, Plecki & Windekens, 2017; Katz, 2018; Luekens, Lyter & Fox, 2004; Swars vd., 2009; Wei, 2016). Özellikle de iki dilli öğrenciler bağlamında orantısız öğretmen hareketliliğini etraflıca ele alan ve bunun yarattığı sonuçları tartışan çalışmalar da yok denecek sayıdadır. Bu araştırmada iki dilli öğrenciler bağlamında orantısız öğretmen hareketliliği kavramı ilk kez ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır. Bu sorunun iki dilli öğrencilerin yaşadıkları kırsal bölgelerde (ulaşım sorunu olan ilçeler, ilçe köyleri, mezralar vb.) daha yoğun yaşanmasına bağlı olarak öğrencilerde nasıl bir tahribat yarattığı noktasında da belirli düzeyde bir farkındalık oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırmanın diğer önemli amaçlarından biri de orantısız öğretmen hareketliliği ile ilgili eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda

yaşananları, kamuoyu ile paylaşılmayan gerçekleri, suistimalleri ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Orantısız öğretmen hareketliliği ile ilgili alan yazında ciddi bir boşluğun olduğu yapılan araştırmalar sonucunda anlaşılmıştır. Ayrıca iki dilli öğrencilerin yoğun yaşadığı bölgelerde gerçekleşen orantısız öğretmen hareketliliği, bu durumun öğrencilerdeki başarısızlık ilişkisini sorgulama ihtiyacı doğurmuştur. Öyle ki bu durum oldukça manidar olarak değerlendirilebilir. O bakımdan orantısız öğretmen hareketliliği ve iki dilli öğrencilerdeki başarısızlık ilişkisinin de sorgulanması, tartışılması araştırmayı daha da önemli ve özgün kılmaktadır. Bu hareketliliğin en sık yaşandığı ve en çok öğretmen atamasının gerçekleştirildiği ilk iller arasında yer alan Van'ın seçilmesinin (Van Eğitim Çalıştayı, 2012) bu anlamdaki temsiliyeti karşılayacağı düşünülmüştür. Araştırma başlığında ve içeriğinde sıklıkla vurgulanan 'orantısız öğretmen hareketliliği' kavramı, çoğunlukla eğitim platformlarında var olan çeşitli karşılıkları (öğretmen sirkülasyonu gibi) üzerinden izah edilmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla söz konusu kavramın gerçek anlamda bir karşılığının olmadığı ancak bu konuda oluşturulacak farkındalık ile bir bilincin oluşturulması da amaçlanmıştır. Bu amaç ve eğitim paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticileri, Milli Eğitim ilçe/şube müdürleri, eğitim sendikalarının temsilcileri, veliler vb.) görüşleri doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'nin batı bölgelerinden iki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı doğudaki kırsal bölgelere atanan öğretmenlerin bölgeye, iki dilli öğrencilere yönelik algıları nasıldır?
2. İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsaldaki okullarda görülen orantısız öğretmen hareketliliğinin altında yatan nedenler nelerdir?
3. Ücretli öğretmenlik uygulaması, il içi öğretmen görevlendirmeleri gibi uygulamalara ve bunların iki dilli öğrencilere yansımaları hususuna ilişkin eğitim paydaşlarının görüşleri nelerdir?
4. İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu okullarda yaşanan orantısız öğretmen hareketliliğinde öğretmenler doğudan gitmek için ne gibi yollara başvurmuşlardır?
5. İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsaldaki okullarda yaşanan orantısız öğretmen hareketliliği iki dilli öğrenciler bağlamında ve genel olarak ne gibi sonuçlar yaratmaktadır?
6. İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerde görülen orantısız öğretmen hareketliliğini önlemeye yönelik çözümler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birden çok birey, olay ya da durum ile bu durumu etkileyen veya bu durumdan etkilenen değişkenler üzerine yoğunlaşmak esastır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Alanyazında orantısız öğretmen hareketliliği konusunda yeterli kuramsal bilgilerin ve durum çalışmalarının eksikliği hissedilmektedir. Bu çalışmada, eğitimin çeşitli paydaşlarının orantısız öğretmen hareketliliğini etkileyen değişkenlere ve bunun iki dilli öğrenciler bağlamında da yarattığı duruma yoğunlaşarak bu eksiklik az da olsa giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim yılında Van merkez ilçelerinde farklı öğretim kademelerinde ve branşlarda görev yapan öğretmenler (n=26), okul müdürleri (11), okul müdürü yardımcısı (9), şube müdürü (1), ilçe milli eğitim müdürü (1) veliler (2), ücretli öğretmenler (2) ve Eğitim-Bir-Sen, Eğitim-Sen, Türk Eğitim-Sen sendika temsilcileri (4) olmak üzere toplam 56 kişi (14 kadın, 42 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından; katılımcılarda orantısız öğretmen hareketliliğine tanık olma, bu durum hakkında bilgi sahibi olma gibi ölçütler

oluşturulmuştur. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2013) de bu ölçütlerin araştırmacılar tarafından oluşturulabileceğini belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, yüz yüze yapılan derinlemesine görüşme ve çevrimiçi anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Derinlemesine dayalı görüşme ve çevrimiçi anket formunda 7 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Covid-19 pandemisinin yarattığı olumsuzluklardan ötürü Google Form üzerinden çevrimiçi anket yolu ile de veri toplanma yoluna gidilmiştir. Bu yolun tercih edilme nedeni katılımcıların Covid 19 pandemisinden ötürü tedbir ve sosyal mesafe amaçlı kişisel istekleridir. Görüşme formlarının dışında katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formunda ise cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve unvanlarına ait sorular sorulmuştur. Derinlemesine görüşme detaylı soru sorma ve aynı şekilde verilen cevapları detaylandırma olanağı sağlayarak yüz yüze yapılan görüşmeyi daha da değerli kılmaktadır. Görüşmede yer alan açık uçlu soruların yanında yeni bir takım soru öbeklerinin de sürece katılması söz konusudur. Bu durum da görüşmeye ayrı bir derinlik kazandırmaktadır. Başka bir ifadeyle bu görüşmelerde yapılandırılmış, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri yer almaktadır (Kümbetoğlu, 2005). Dolayısıyla yüz yüze yapılan görüşmelerde 7 açık uçlu sorunun yanında 6 açık/kapalı uçlu soru sorulmuştur. Böylece toplamda 13 soru sorulmuştur. Yüz yüze yapılan görüşmelerle oluşan bu süreç aynı şekilde çevrimiçi anket formuna da uyarlanmıştır. Araştırma soruları bulgular kısmında tema başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

2020 yılı Eylül-Ekim aylarında yapılan görüşmelerde, görüşme yapılacak kişilerin uygun gördükleri zaman ve mekânlarda görüşmelerin yapılmasına dikkat edilmiştir. Bu mekânlar genellikle okul rehberlik odası, okul idarecilerinin odası, kafeler ve araştırmacının çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Öte yandan farklı branşlardan seçilen katılımcı öğretmenlerin; bölgede yaşayan, hareketlilik düşünmeyen öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Benzer şekilde, araştırmaya dâhil edilen veliler; çocuklarının buldukları sınıflarda defalarca öğretmen değişikliğinden ötürü mağduriyet yaşamış veliler olmasına göre seçilmişlerdir. Söz konusu velilerin çocuklarının iki dilli olmasına dikkat edilmiştir. Sendikalar, bölgede üye sayısı en fazla olan ilk üç sendika durumlarına göre seçilmiştir. Üye sayısı en fazla olan sendikadan ise iki kişi ile görüşülürken diğer sendikalardan birer kişi araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak katılımcılara orantısız öğretmen hareketliliği ile ilgili kısa bilgiler verilmiş ve sonrasında bu konudaki tecrübeleri, tanıklıkları bağlamında 7 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulara bağlı sonda sorular da yer almaktadır. Görüşme ve çevrimiçi anket sorularının oluşturulmasında dört uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzmanlar; eğitim bilimleri alanında iki doçent ve sınıf eğitimi, Türkçe eğitimi alanlarından birer Dr. Öğretim üyesi unvanında olan kişilerdir. Uzmanların iki dilli öğrenciler, öğretmen hareketliliği gibi alanlarda çalışmalarının bulunması, seçilmelerinde dikkate alınmıştır. Dört uzman görüşünden sonra sorulara ek sorular yapılmadığı için mevcut sorular aynı şekilde kabul edilmiştir. Ancak düzeltilmesi ve eklenmesi istenen birtakım ifadeler olmuştur. Benzer şekilde dil ve içerik bağlamında da alan uzmanının (Türkçe eğitimi alanında bir Dr. Öğretim Üyesi) görüşleri dikkate alınarak sorulara son şekli verilmiştir. 34 katılımcı ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Buna karşın 22 katılımcıya da Google formlar üzerinden çevrimiçi anket uygulanarak görüşleri alınmıştır. Çevrimiçi süreçte uygulanan anket sorularının açık uçlu sorular haline getirilerek uygulanması sağlanmıştır. Bu süreçte sorular değiştirilmemiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 45 dakika; çevrimiçi anket uygulaması da ortalama 20-25 dakikada formlar doldurularak araştırmacıya dönüt sağlanmıştır. Araştırma için, etik kurul oluru ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama izni alınmıştır. Ayrıca tüm katılımcıların gönüllülük esasına dayalı katılımları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yüz yüze yapılan derinlemesine görüşmeler ve çevrimiçi şekilde anket yolu ile elde edilen veriler, transkripte aktarılarak içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da sorular bağlamında temalar oluşturularak her soruya ait tema ve kodlar çözümlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak adına araştırmanın amacı, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizi gibi aşamalara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç geçerliği sağlamak adına uzun süreli ve samimiyete dayalı bir ortam sağlanmıştır. Bunun yanında verilerin transkripte aktarılmasından sonra katılımcılardan teyit alınarak iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı teyidi, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Güvenirlik adına; araştırmadan yüz yüze ve çevrimiçi toplanan veriler, bir uzmana verilerle bağımsız bir kodlama yapması sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacının ve uzmanın kodlamaları karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne (Güvenirlik=Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)) göre iki farklı kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmış ve %96 uyum bulunmuştur. Yapılan kodlamaların güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Verilerin kodlanması sürecinde MaxQDA 2020 nitel veri analizi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/07-03

BULGULAR

Eğitim paydaşları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler; "doğu illerine atanan öğretmenlerin algılarına yönelik eğitim paydaşlarının görüşleri", "orantısız öğretmen hareketliliğinin nedenleri", ücretli öğretmenlik sorunsalı, "il içi görevlendirme sorunsalı", "doğudan kaçmak için her yol mubah mı" , "orantısız öğretmen hareketliliğinin yarattığı tahribat" ve "orantısız öğretmen hareketliliğini yazgı olmaktan çıkarmak" olmak üzere yedi tema altında gruplandırılmıştır. Araştırma verileri belirlenen temalara göre sırasıyla betimlenerek sunulmuştur.

Doğu İllerine Atanan Öğretmenlerin Algılarına Yönelik Eğitim Paydaşlarının Görüşleri

Katılımcılara; "Türkiye'nin batı bölgelerinden iki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı doğudaki kırsal bölgelere atanan öğretmenlerin bölgeye, iki dilli öğrencilere yönelik algıları nasıldır? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema 'doğu illerine atanan öğretmenlerin algılarına yönelik eğitim paydaşlarının görüşleri' şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin bölgeye ve iki dilli öğrencilere yönelik algıları:

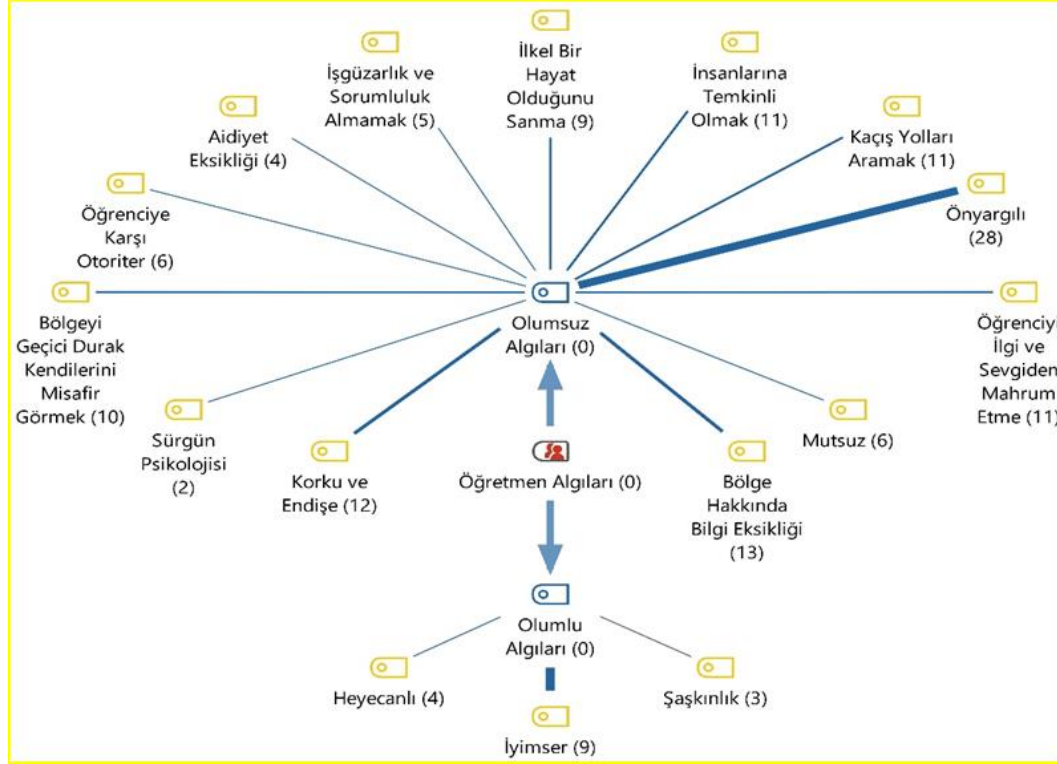
Yusuf Kızıldaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

olumlu ve olumsuz algılar olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Doğu Bölgelerine Atanan Öğretmen Algılarına İlişkin MAX Maps Kod Teori Modeli



Şekil 2 incelendiğinde doğu illerine atanan bazı öğretmenlerin bölgeye atanmadan önce idealist davrandıkları, iyimser (n=9) bir ruh hali ve azimle bir an evvel göreve başlama isteği içinde oldukları belirtilmektedir. Aynı şekilde, beklentilerinin üstünde bir yere geldikleri için şaşkınlık (n=3) yaşadıklarını ve heyecanlı olduklarını ifade eden görüşler bulunmaktadır (n=4). Buna karşın çoğu öğretmenin aslında korku ve önyargı ile geldikleri, ilerleyen süreçlerde de bir an evvel bölgeden kaçış yolları (n=11) aramak için çeşitli yollara başvurdukları hususları da paylaşılmaktadır. Öğretmenlerdeki bu ruh hali aidiyet duygusunun yitirilmesine (n=4) yol açarak 'misafir' anlayışının (n=10) oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenler genellikle idealist olarak gelir realist olarak kaçış yolları ararlar. Evet çalıştıkları koşullar zor ama bu koşulları bilerek gelirler ve atanma heyecanı hevesi kısa sürede yok olur. Böylelikle bulunduğu ortamdan gidebilmek için yollar ararlar (Ö1).

Ancak gözlemlerime dayanarak bunu söyleyebilirim ki ilk geldikleri anda ki masumiyetleri maalesef geçen zaman ile birlikte sonuçta er ya da geç gideceklerini bildikleri için hissedemedikleri aidiyet sonucu boş vermişlik ve daha az çaba daha az feragat etme gibi duyguları oluşuyor. Kısacası çok düşük bir yüzde ile mesleğini hakkı ile yapan öğretmen bulunmakla birlikte çocuklara neyse ama bölgeye özellikle yokluk, imkânsızlar ve terör gibi etkenlerden dolayı sıcak ve sempatik bakmıyorlar (MY1).

Çoğunluğu önyargılı gelmektedir. Sanki buraya zorla gönderilmişler de süresini doldurup gidecekler gibi davranmaktalar. Bu nedenle öğrenciye ve okula sahip çıkma, çevre ile iletişim kurma gibi bir girişimde bulunmuyorlar (Ö9).

Önyargılı ve sürgün psikoloji davranışlarında hissedilir. Temel düşünceleri zamanı geçirip bir an önce memleketine kavuşmaktır. Bunun için sürekli rapor alırlar (M8).

Katılımcı görüşlerinden, öğretmenlerin bölgeye gelmeden ürkek, korkulu, endişeli ve özellikle de önyargılı bir şekilde geldikleri anlaşılmaktadır (n=28). Şüphesiz bu durum öğrencilere de yansımaktır. Nihayetinde iki dilli öğrencilere karşı ilgisiz davranarak onları sevgiden mahrum etmek (n=11) ve iki dilli öğrencilere daha otoriter davranmak (n=6) kaçınılmaz hale gelmektedir. Öğretmenlerin daha bölgeye gelmeden bu denli yoğun korku, endişe (n=12) ve bölge insanına temkinli olmalarında (n=11) çeşitli nedenlerin etkili olduğu söylenebilir. Bilgi sahibi olamamaya bağlı gelişen önyargı ile ilgili öyle hususlar var ki gerçekten ürkütücü bir boyut göstermektedir. Öyle ki öğretmenlerin birçoğu hâlâ doğuda ilkel bir yaşantının olduğunu (n= 9) hatta 'kafe, market vb.' mekânların olup olmadığını belirten düşünceleri paylaşmaktadırlar. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir:

Farklı dilde konuşan öğrencileri (Kürtçe) gördüklerinde tepki verirler. Bu tepki ikinci dil edinen öğrencilerin onlardan uzaklaşmasına sebep olur (Ö11).

Tabii batıdan doğuya gelen her öğretmen ilk zamanlar iki dilli hatta bazen tek dilli öğrencilerle iletişim konusunda sıkıntılar yaşayabiliyorlar. Hatta bazen başlarda orayı, okulu çocukları bırakıp gitmek bile isteyebiliyorlar (Ö3).

İnanın bu öğretmenler bulunduğumuz Van ili için, 'orada kafe var mı, orada gezilecek alan var mı?' gibi soruları bile soruyorlar (SEN2).

Okul müdürünün ve sendika temsilcisinin bu görüşleri oldukça önemlidir. Benzer şekilde diğer sendika temsilcilerine göre de önyargıyı, korkuyu, tedirginliği tetikleyen ve körükleyen faktörler; basın, siyasiler ve münferit olumsuzluklar yaşamış diğer bireylerin düşünceleridir, bilgilendirme eksikliğidir. Bu önyargıların yıkılması noktasında, öğretmenlerin bölgeye olumlu bir tutum ve yaklaşım göstermeleri adına bölge ile ilgili önceden bilgi sahibi olmalarının sağlanması önemlidir. Çünkü birtakım görüşlere bakıldığında bölgeye gelen bazı öğretmenlerin bilgi sahibi olmamalarından (n=13) kaynaklı olarak olumlu manada büyük bir şaşkınlık yaşadıkları her şeyin anlatıldığı gibi olmadığını gördükleri ifade edilmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Klasik bir yanıt olacak belki genellikle olumsuz bir tutumla geliyorlar. Sonra da ayrılmak istemiyorlar. Diğer bölge şehirlerine göre Van kentinin daha yaşanılabilir ve imkânları olan bir kent olduğunu belirtiyorlar (Ö19).

Hayal ettikleri ortamdaki daha iyi bir ortamla karşılaşıyorlar (M10).

Orantısız Öğretmen Hareketliliğinin Nedenleri

Katılımcılara; "Doğu bölgelerinde yaşanan orantısız öğretmen hareketliliğinin sizce başlıca nedenleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema 'orantısız öğretmen hareketliliğinin nedenleri' olarak belirlenmiştir. Görüşler doğrultusunda orantısız öğretmen hareketliliğinin nedenleri: maarif, iklim, sosyo-ekonomik, siyasi ve güvenlik olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3 incelendiğinde orantısız öğretmen hareketliliğine yol açan çeşitli nedenlerin olduğu anlaşılmaktadır. İki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı doğu bölgelerindeki illere atanan öğretmenlerin yaşam standartlarının düşük olmasından ötürü (n= 21) bölgeden ayrılmak istedikleri önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Yaşam standartlarının düşük olmasının yanında bölge illerinde yaşanan il içi/dışı ulaşım sorunları da orantısız öğretmen hareketliliğinde önemli bir etken olarak ifade edilebilir. Özellikle de Türkiye'nin en batı ucundan doğuya atanan öğretmenlerin memleketlerine rutin geliş-gidişlerinde bir külfet, mağduriyet yaşandığı (n=12) söylenebilir. Bu külfet özellikle de maddi anlamda öğretmenleri zorlamaktadır. Doğuda görev yapan öğretmenlerin teşvik olanaklarından yoksunluğu (n= 12) bölgeden kaçışı kaçınılmaz hale getirmektedir. Aynı şekilde yaşam standartlarının düşük olması ve okulların olumsuz koşulları da (n= 7) hareketliliği ciddi manada tetiklemektedir. Bu sorunlarla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

Yusuf Kızıldaş

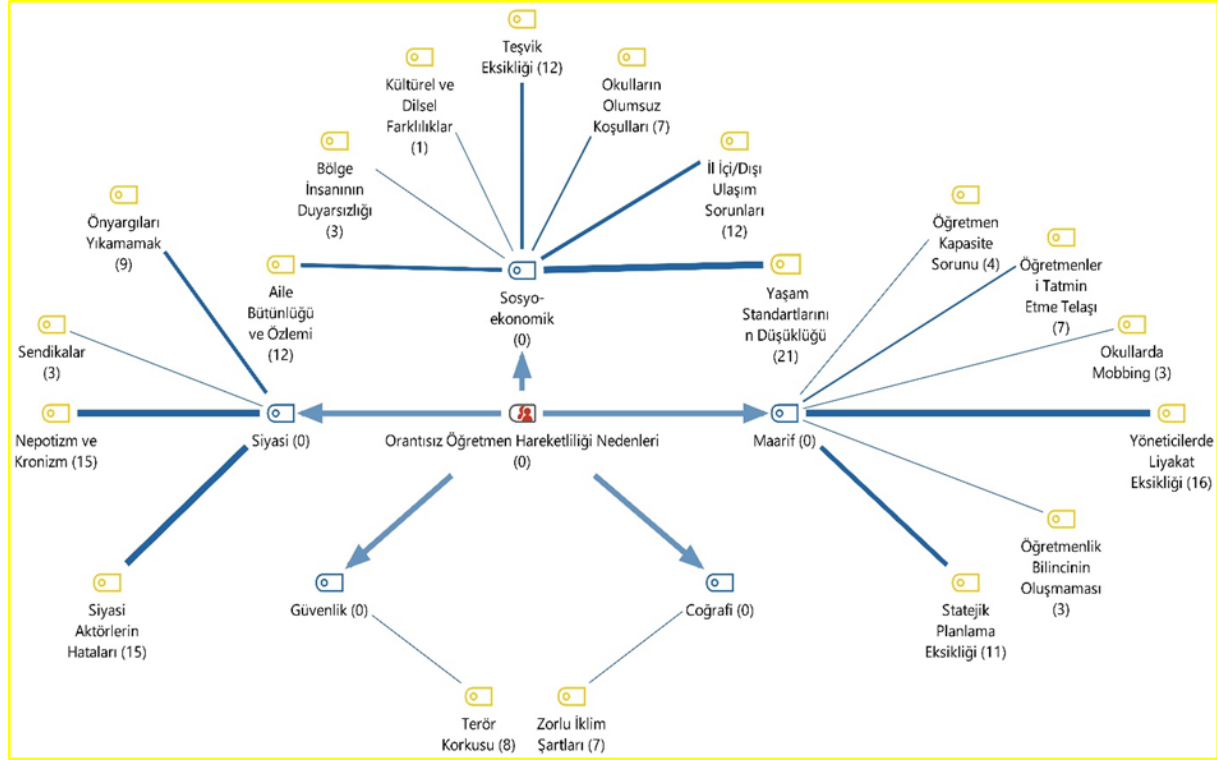
Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

Akabinde tüm şehirlere uzaklığı çetin ve uzun geçen kış mevsimi, okulların şartlarının kötü olması, uçak biletlerinin pahalı olması gelişmemiş bir şehir olması medeniyet kurallarına uyulmaması devletin bu türe şehir ve ilçelerde kalmaları için öğretmenleri maddi yönden teşvik edecek önlemler ve anlaşmalar yapmaması öğretmenlerin bu bölgeden gitmeleri için en büyük etkidir (MY1).

Batıdan uzak oluşumuz, doğuda veya batıda olabilir imkânları kısıtlı kış şartlarının ağır olduğu illerde görev yapan öğretmenlere çalışanlara teşvik primi ek ödeme yapılmalıdır Batıya uzaklık ulaşım sorunları öğretmenlerin ailelerine yakın olma isteği etkidir (M4).

Şekil 3

Orantısız Öğretmen Hareketliliğinin Nedenlerine İlişkin MAX Maps Kod Teori Modeli



Katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı üzere ulaşım sorunları, okulların olumsuz fiziksel koşulları, teşvik eksikliği, bölgenin geri kalmışlığı kadar aile bütünlüğü ve aileye olan özlem de (n=12) orantısız öğretmen hareketliliğinde önemli bir etkidir. Ayrıca öğretmenlerin bölgede görev yaptıkları süre zarfında bir şekilde önyargılarını yıkamamış olmaları (n=9) benzer şekilde hareketliliği kaçınılmaz hale getirmektedir. Orantısız öğretmen hareketliliğinin 'siyasi' ayağına bakıldığında da bölgeden kaçışların bu denli yoğun olmasının ürkütücü boyutları görülmektedir. Gerek bölge siyasetçilerinin gerekse de ulusal düzeydeki siyasilerin bu sorunlara eğilmemiş olmalarının yanında bu hareketliliği teşvik eden teşebbüsleri (n= 15), orantısız öğretmen hareketliliğinde nepotizm, kronizm (n= 15) gibi yaklaşımları gelenekselleştirmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Sendika yetkilisi olarak altını çizerek diyorum ki bu görevlendirmelerin tamamı nepotizme (kayırmaya) dayalı gerçekleşmektedir. Yaşanmış örnek vereyim. Van İpekyolu merkez ilçe köylerinden ilçe merkezine görevlendirme yapmak için (sağlık özü vb.) en az 90 km olmalı. Ama bu ilçede, merkeze 90km ve üstü uzaklıkta olan köy yok iken nasıl bu kadar il içi görevlendirme yapılabiliyor sorgulamak lazım. Sadece ben, yakın zamanda 5 öğretmenin il içi görevlendirmesini yaptım (SEN1).

Yeni atanan öğretmenlerin yüksek makamlardan tanıdıklarının olması en büyük neden. Böyle bir durumda olan öğretmenin yaptığı ilk şey görevlendirme başvurusunda bulunmak, çoğunlukla atandıkları okula uğramıyorlar bile (Ö26).

Yusuf Kızıldaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

Birilerinin iş bilmemeziği, kayırmacılık, bananecilik ve en kötüsü de yukarıdakilerin çocukları ve eğitimlerini çokta önemsememeleri (Ö26).

İki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı bölgelerde daha yoğun yaşanan orantısız öğretmen hareketliliğinde yerel/ulusal düzeydeki siyasilerin, yöneticilerin ve sendikaların eliyle yapılan kayırmalarda öğretmen memnuniyeti kadar öğrenci mağduriyetinin düşünülmediği anlaşılmaktadır. Orantısız öğretmen hareketliliğinin meşru gerekçelerinin olduğu ifade edilmiştir elbette. Ancak özellikle de müdahalelerle önlenilecek boyutlarının da olduğu söylenebilir. Öte yandan okul ve kurum yöneticilerindeki vasıf ve liyakat sorunu (n= 16) ve öğretmenlere zaman zaman yaşattıkları yıldırma (mobbing) yönelik tutumları (n= 3) öğretmenleri bu kaçışlara zorlamaktadır. İlginçtir ki yöneticiler de hem bu soruna neden olmakta hem de bu soruna çözümler sunmaktadırlar. Tabi kaçışların, görevlendirmelerin, tayinlerin ne kadar çözüm olduğu tartışılabilir. Bu yolları bir çözüm olarak gören öğretmenlerin esasında kapasitelerinin yetersizliğinin (n= 4) bir sonucu olduğu ve dolayısıyla öğretmenlik bilincine sahip olmadıkları (n= 3) da dile getirilmektedir. Nihayetinde yöneticiler gerek siyasilere yaranma çabaları gerekse öğretmenleri tatmin etme telaşından (n= 7) dolayı kontrolsüz ve orantısız bir şekilde hareketliliğe neden olmaktadır. O bakımdan bu anlamda bir stratejik planlamanın eksikliği (n= 11) bu süreçlerin spontane bir şekilde gerçekleştiği gerçeği anlaşılmaktadır. Bu durumlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Öncelenmesi gereken şey o sınıf seviyesindeki öğrencilerin ihtiyaçları iken bunun yerine birilerini memnun etme kaygısı öne çıkınca ortaya böyle sonuçların çıkması kaçınılmaz oluyor (Ö3).

Tabiki üst yöneticilerden kaynaklanan bir sıkıntı olarak düşünüyorum. Özellikle eğitim ve öğretim konusunda yetkili olan kişilerin öğrenci merkezli düşünmelerini gerektiğini, bu tür sirkülasyonların öğrenciye ne kadar zarar verdiği düşünülerek yapılması taraftarıyım (MY5).

Orantısız öğretmen hareketliliğinde aşılamayacak sorunlar da bulunmaktadır. Özellikle bölgenin zorlu iklim şartları (n =7) bu hareketlilikte oldukça etkilidir. Benzer şekilde bölgenin neredeyse başka bir yazgısı haline gelen ve son yıllarda ciddi bir şekilde bertaraf edilen terör sorununun (n =8) hafızalarda bıraktığı olumsuz algılar maalesef hala aşılammamaktadır. Bu sorunlar da orantısız öğretmen hareketliliğini tetiklemektedir.

Ücretli Öğretmenlik Sorunsalı

Katılımcılara; 'Ücretli öğretmenlerle çalışma imkânınız oldu mu? Bu uygulama ve çağrıştırdıkları hakkında neler söylemek istersiniz? İki dilli öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisi vardır?' soruları yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema 'ücretli öğretmenlik sorunsalı' olarak belirlenmiştir. Görüşmeden elde edilen bilgiler doğrultusunda ücretli öğretmenlik sorunsalı: psiko-sosyal sorunlar, öğrenci, özlük hakları ve öğretmenlik mesleği olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4'e bakıldığında ek ders karşılığı çalışan öğretmenler olarak da isimlendirilen ücretli öğretmenliğin emek sömürüsü (n=21) olarak da tanımlandığı anlaşılmaktadır. Özellikle de doğu illerinde yaygın (n=25) olarak uygulanmaya devam edilen ücretli öğretmenlik kimi zaman şartların gerektirdiği bir zorunluluk (n=3) kimi zaman da yanlış bir uygulama (n=16) olarak değerlendirilmektedir. Şüphesiz bu uygulamayı yanlış yapan unsurların başında da 'yeter ki sınıflar boş kalsın' (n=7) düşüncesinin etkili olduğu çeşitli görüşler bağlamında ifade edilmiştir. Öyle ki ücretli öğretmenler de çoğu zaman bu düşünce yapısına uygun davranarak özellikle KPSS kurslarına kaynak yaratmak ya da aile bütçesine destekte bulunmak adına bu alanı bir gelir kaynağı (n=22) olarak da görmektedirler. Her ne kadar ücretli öğretmenler sınıflarda bir boşluğu dolduruyor olsalar da bu durum okullarda ötekileştirilmelerine (n=8) engel olamamaktadır. Çoğu zaman meslektaşları çoğu zaman da idareciler tarafından bu duruma maruz kaldıkları söylenebilir. Bu durumlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

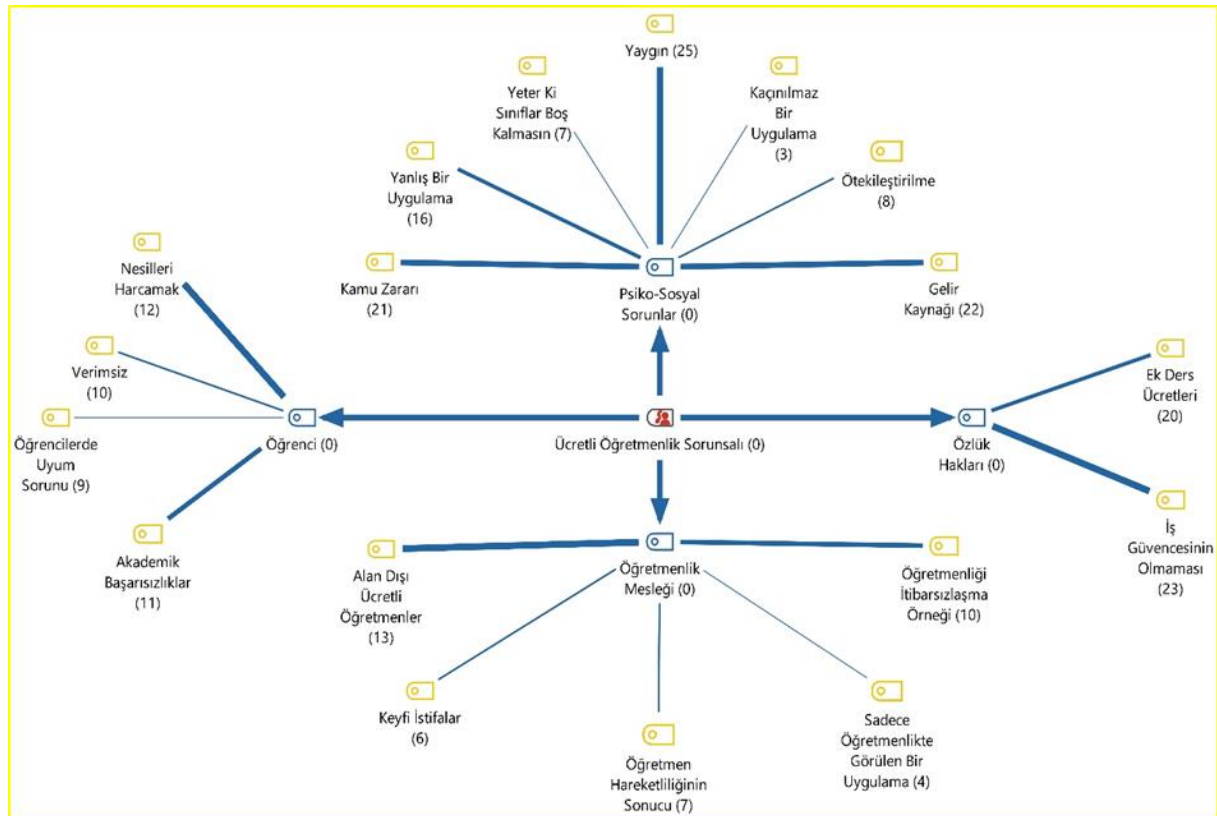
Ne yapılıyor biliyor musunuz, kadrolu ya da sözleşmeli öğretmene verilmesi gereken ücretin yarısı ücretli öğretmene veriliyor. Bunun adı 'emek sömürsüdür' (SEN3).

Yani benim önümde KPSS var bu yüzden Şubat ayında istifa edeceğim ya da dersane parası biriktirip Mart ayında bırakacağım dememelidir. Biz bir de ücretli öğretmenlerin yerine ücretli öğretmen atamak zorunda kalıyoruz (SEN2).

Artısı olarak sadece sınıfta bir öğretmen bulunması derslerin boş geçmemesi adına söylenebilir. Ama bazı durumlarda boş kalması çocuklar açısından çok daha faydalı olabilir. Çünkü bazı ücretli öğretmenlerimizin maalesef öğretmenlikle uzaktan yakından hiçbir alakası bulunmamaktadır (Ö26).

Şekil 4

Ücretli Öğretmenliğin Çağrıştırdıklarına İlişkin MAX Maps Kod Teori Modeli



Çoğu zaman sınıfların boş kalmaması ve öğrencilerin mağdur olmaması adına uygulanan ücretli öğretmenlik, ifade edilen görüşlere göre pek de verimli olmamaktadır (n=10). Bu verimsizlik iki dilli öğrencilerde akademik başarısızlıklara (n=11) yol açarak, sürekli öğretmen hareketliliğiyle de iki dilli öğrencilerde uyum sorunu (n=9) yaşatarak uzun vadede nice nesilleri harcamaktadır (n=12). Bu durumlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Öğrenci-öğretmen kopukluğu başlıyor. İki dilli olan öğrencilerde akademik başarı, duygusal bağlılık alt seviyelere iniyor (Ö18).

İki dilli öğrencilerde ciddi sorunlar yaratmaktadır. Bunların başında da uyum sorunu (Ö10).

Öğrencilerin okulu sevdiği bağlandığı ve öğretmenlerin çocukları keşfettiği dönemin bu şekilde sağlıksız geçmesi çocuklar acısında gelecekteki büyük sorunların temeli olur diye düşünüyorum (Ö1).

Ücretli öğretmenlerin motivasyon sorunu yaşamalarında ve verimsiz bu uygulamanın telafisi zor sorunlar oluşturmasında şüphesiz özlük haklarının kötü olmasının da etkili olduğu söylenebilir. İş güvencelerinin olmaması (n=23) ve ek ders ücretlerinin düşük olması (n=20) bu hususta

Yusuf Kızıldaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

oldukça önemlidir. Ücretli öğretmenlik sisteminin eleştirilmesine yoğunlaşmak, ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunları da görmeye çoğu zaman engel olabilmektedir. Bu sorunlardan en önemlisi özlük hakları ile ilgili eksikliklerdir. Şüphesiz böyle eksiklikler ve haksızlıklar ücretli öğretmenleri zaman zaman keyfi istifaların (n=6) eşğine de getirmektedir. Keyfi istifalar sonrasında başka bir sorun daha ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda da acil öğretmen ihtiyacını karşılamak için alan dışı ücretli öğretmen alımı (n=13) yapılmaktadır. Nihayetinde ücretli öğretmenin yerine ücretli öğretmen ataması yapılmaktadır. Ücretli öğretmenlik uygulamasının bu şekilde öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediğini (n=10) söylemek mümkündür. Sadece öğretmenlik mesleğinde bu uygulamanın olduğunu (n=4) paylaşan katılımcılar bu sorunun orantısız öğretmen hareketliliğine (n=7) bağlı olduklarını ve iki dilli öğrencilerde ciddi tahribatlar yarattığını ifade etmişlerdir. Bu durumlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Asgari ücretinden de altından bir ücretle çalışıyorlar. KPSS bahanesi ile istifa edince onların yerine de ekstra ücretli öğretmen geliyor. Olan da öğrencilere oluyor. Söz gelimi 2008'de göreve başladığımda bana 5. sınıflar verildi. Ben bu sınıfın 11. Öğretmeniymişim (SEN4).

...kamu yönetimi mezunu bir arkadaşın sınıf öğretmenliği yaptığı bir okulda çalıştım (Ö1).

Ücretli öğretmenlerin yaşları, mezun oldukları bölümler, eğitim seviyeleri de incelendiğinde, bu uygulamanın yine "öğrenciler için" olmadığını, en azından niyet o olsa da sonucun o olmadığını görüyorum. Öğrenciler perişan oluyor (Ö3).

Hatta ilk görev yerimde ilkökulda yeni başlayan bir sınıfımız için 1. Sınıftan 4.sınıfa kadar her yıl bazen de her dönem yeni bir ücretli öğretmen değişikliğine gidildi. (Ö4).

Edebiyat mezunuydu. Türkçe dersini ağırlık veriyordu ama en azından çocuklarımız bir önceki öğretmenlerinin devamlı üst üste çocuk doğurup o psikolojiyi çocuklarımıza yaşatmasından kurtulmuşlardı (V1).

İl İçi Görevlendirmeler Sorunsalı

Katılımcılara; 'Kadrosu farklı bir okulda olup da il içi/dışı görevlendirme ile okulunuzda çalışan veya okulunuzdan ayrılan sözleşmeli/kadrolu öğretmenlerle ilgili deneyimleriniz nedir? Düşüncelerinizi ve eleştirilerinizi paylaşır mısınız? İki dilli öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisi vardır?' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema, 'il içi görevlendirmeler sorunsalı' olarak belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda il içi görevlendirmeler sorunsalı: toplumsal, öğrenci ve öğretmen boyutu olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenler arasında il içi görevlendirilmelerin gelenekselleştiği ve alışkanlık (n=26) haline geldiği anlaşılmaktadır. Bulunduğu okullardan daha iyi okullara görevlendirilen öğretmenlerin gelenek haline getirdikleri görevlendirmeler diğer öğretmenlerin zaman zaman tepkisini çekerek kurum kültürünün bozulmasına ve huzursuzluğa (n=3) yol açmaktadır. Görevlendirme ile merkezi okullara giden öğretmenlerin bu teşebbüsleri birçok kesim tarafından adaletsizlik (n=16) ve sorumsuzluk (n=2) olarak değerlendirilmektedir. Orantısız öğretmen hareketliliğinin önemli bir boyutunu oluşturan ve ağırlıklı olarak nepotizme, kronizme (n=16) bağlı olarak gerçekleştirilen il içi görevlendirmeler, nihayetinde ücretli öğretmen sorununu (n=12) doğurmaktadır. İki dilli öğrencilerde ciddi bir tahribat yaratan bu duruma ilişkim katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Maalesef il içi görevlendirmelerin büyük bir çoğunluğu da bürokrasiyi kullanarak daha rahat edebilecekleri yerlere görevlendirmelerini gerçekleştiriyorlar. Bunların yerine de (genel de köylerde) ücretli öğretmenler görev yapıyor (M6).

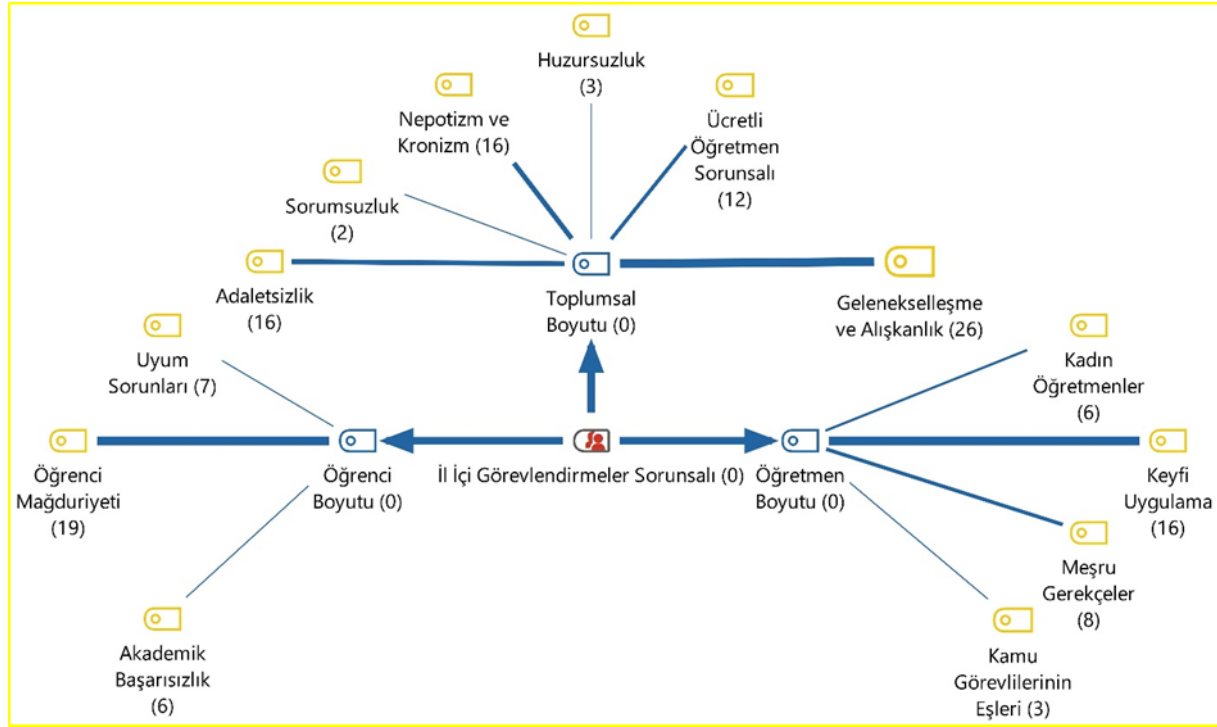
Kadrosu dezavantajlı bir yeri yazan öğretmen her şeyi göze almış demektir ya da 41 butonunu açarak ben her yere razıyım diyerek bu şartları kabul etmiştir. Bir öğretmen bu şekilde bir yere atanıp daha sonra görevlendirme ile başka okullara verilirse o okulda bulunan öğrencilere haksızlık yapılır. Öğrencilerde başarısızlık kaçınılmaz olur. Bu şekilde görevlendirilen öğretmenlerin yerine ücretli öğretmen gelmektedir ve bu da ayrıca

öğrencileri her manada olumsuz etkiler. Her sene öğretmen değiştirmek öğrenciler için dezavantajdır (İLÇM1).

Her ne kadar bu görevlendirmeleri göz ardı etsek de tüm öğretmen adaylarının aklının ucunda bu plan var. Biz 41. tercihte kötü bir yere atanırsak birini devreye koyar merkeze görevlendirme yaparız zihniyetine sahipler. Bu planla bu bölgeye geliyorlar. Bu görevlendirmeyi yapana kadar da uğraşıyorlar. Ve yapana kadar da sınıflarında verimli olmuyorlar. Çünkü akılları hep orada ve olan öğrencilere oluyor (SEN4).

Şekil 5

İl İçi Görevlendirmeler Sorunsalına İlişkin MAX Maps Kod Teori Modeli



Sendika yetkilisinin ve ilçe milli eğitim müdürünün görüşleri, görevlendirme çabalarının boyutunu daha açık göstermektedir. Öyle ki görevlendirme teşebbüsünde bulunan öğretmenlerin siyasiler dışında soluk aldıkları yerler sendikalar ve ilçe milli eğitim müdürlükleridir. Öğretmenlerin akıllarının hep görevlendirmede olması, sınıflara, öğrencilere kendilerini yeterince verememelerinin ve nihayetinde görevlendirme yapmalarının iki dilli öğrenciler üzerinde olumsuz sonuçları kaçınılmaz olmaktadır. Ücretli öğretmenlik hareketliliği de buna eklenince sürekli öğretmen değiştirmek zorunda kalan iki dilli öğrencilerde görülecek uyum sorunları (n=7) beraberinde bu öğrencilerde akademik başarısızlığı da (n=6) getirmektedir. Nihayetinde ilçe milli eğitim müdürünün ve birçok katılımcının da ifade ettiği üzere özellikle iki dilli öğrenciler mağdur olmaktadır (n=19). Şüphesiz meşru gerekçelere (n=8) dayalı olarak da il içi görevlendirmelerin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Ancak bu örneklerin sınırlı olduğu belirtilmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin (n=6) ve kamu görevlilerinin eşleri (n=3) tarafından yapılan görevlendirmelerin birçoğunun keyfi yapıldığı (n=16) ve meşru bir gerekçeye dayanmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu durumlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Bu noktada da adaletsizlik mevcut oradaki öğrenciler ücretli öğretmenle ders yapmak zorunda kalırken görevlendirilen okuldaki öğrenciler de her yıl başka bir öğretmen ile eğitime devam ediyorlar. Öğrenciler çok mağdur olurlar (M2).

İl içi görevlendirme yapan bir öğretmen zaten öğrenciyi tanıyana kadar zaman bitiyor. Çocuk zaten dili tam bilmiyor bir de uyumsuz oluyor okula (Ö16).

İl içi görevlendirmeler yapan öğretmenler öğrencileri sadece birer araç olarak kullanıyorlar Okulu da. Hem köydeki dil sorunu yaşayan öğrenciler hem de gittiği okuldakiler başarısız oluyorlar genelde (Ö9).

Bu görevlendirmelerde en çok asker ve polis eşleri yapar. Ve mesela benim tanık olduğum başka bir olay daha var. Kadın falan memleketli olduğu için üç yıl üst üste görevlendirme yaptı merkeze. Neden mi? Çünkü müdürünün hemşehrisi. Yok valinin yakını, yok emniyet müdürünün yakını gerekçeleriyle yapılıyor. Açıkçası sendikaya gelmeden de yapılıyor (SEN2).

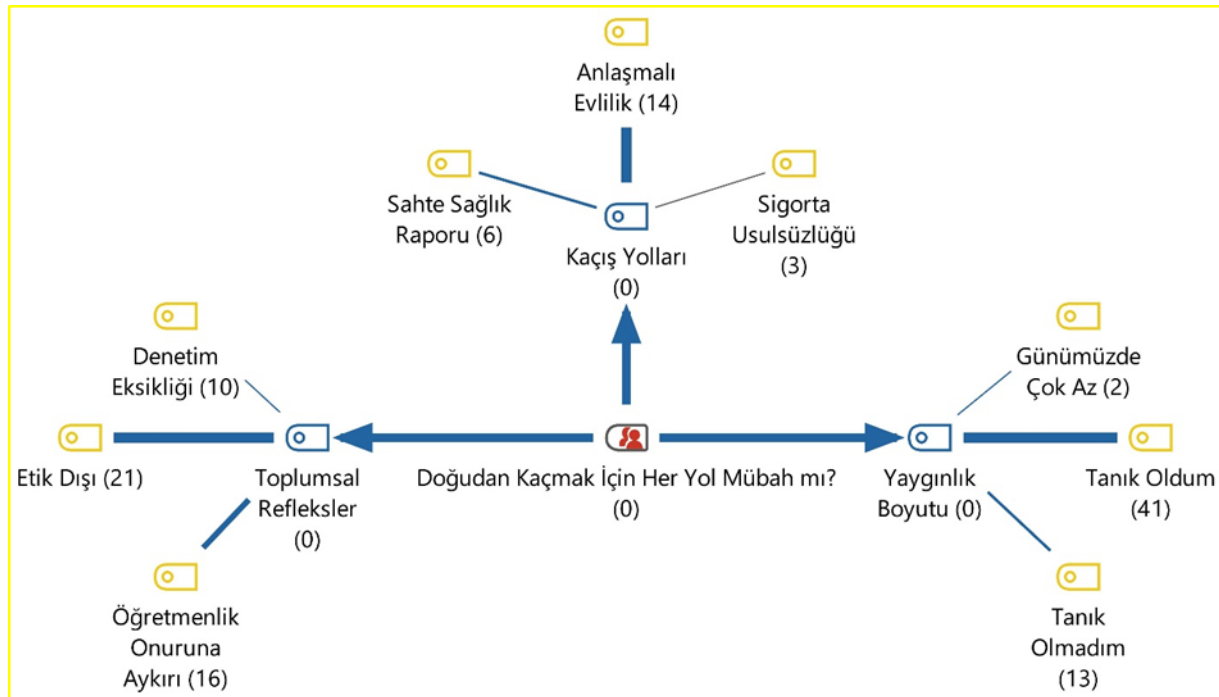
Bu görevlendirmeler aciliyet ve önem arz etmeden sadece ilişkiler ve siyasi veya sendikal destekli yapılmakla birlikte birçoğunun geçerli bir mazereti olmamakla birlikte anlamsız ve gereksiz bir uygulamadır (MY).

Doğudan Kaçmak İçin Her Yol Mubah Mı?

Katılımcılara; 'Orantısız öğretmen hareketliliği kapsamında sahte sağlık raporları, sahte evlilikler vb. usulsüz yollarla il dışına (batı illerine özellikle) tayin isteyen öğretmenlere tanık oldunuz mu/duydunuz mu? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema 'doğudan kaçmak için her yol mubah mı' olarak belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda il içi görevlendirmeler sorunsalı; kaçış yolları, toplumsal refleksler, yaygınlık boyutu olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Doğudan Kaçmak İçin Her Yol Mubah Mı? Temasına İlişkin MAX Maps Kod Teori Modeli



Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerin en çok da anlaşmalı evlilikler (n=14) ile doğudan kaçma yollarına başvurdukları anlaşılmaktadır. Bu evliliklerin anlaşmalı olduğu kanaatine özellikle de yakınlık ilişkilerine istinaden diğer öğretmenlerin itirafları sonucu varılmaktadır. Öğretmenlerin zaman zaman çeşitli birimlerin destekleri ile aldıkları sağlıklı raporları da kaçış yollarından biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak birkaç katılımcı görüşlerine bakıldığında gerek anlaşmalı evliliklerin gerekse de sahte sağlık raporları (n=6) ile kaçış yollarının günümüzde yoğun olmadığına (n=2) dikkat çekilmektedir. Yine de bu yolların yaygınlığına (n=41) tanık olan katılımcıların sayısı oldukça ciddi bir orana sahiptir. Buna karşın bu yollara başvuran

Yusuf Kızıldaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

öğretmenlere tanık olmadığını (n=13) ifade eden katılımcı sayısı da önemlidir. Öğretmenlerin özellikle anlaşmalı evliliklere zemin hazırlamak için atama sürecinin öncesinden başlayarak eşlerini herhangi bir iş yerinde sigortalı (genelde tanıdık iş yerleri) gösterme (n=3) çabalarının karşılığı ise atandıktan sonraki özür grubu atamalarında alınabilmektedir. Bu durumlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Evet bir ödeme karşılığında bile yapılan sahte evlilikleri duydum (Ö1).

Yeni atanan öğretmenlerin (özellikle batı illerinden gelen) büyük çoğunluğu ilk zamanlarda bu tür rapor, evlilik vb. durumları araştırıp olabilirliğini düşünmektedir. Bu da onların şehri ya da okulu benimsemelerini engellemektedir. Çalıştığım bir okulda atama kararnamesi ile okula gelen bir arkadaşımız ilk gün okul müdürüne 'ben buradan nasıl giderim, tayin hakkı nasıl alabilirim?' dediğini hatırlıyorum (Ö5).

Bu konuda söyledikleriniz dâhil sahte sigorta bile yapıldığını duymaktayım. Bu konuya çok olumsuzum görev hizmet süreleri kesin ve net bir çizgiyle tanımlanmalı bu istismarı ortadan kaldırmalıdır (Ö6).

Günümüzde de bulunduğu yerde görev yapmak istemeyen özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenler özellikle batı illerine bu tür usulsüzlüklerle tayin isteyebilmektedir (ŞM1).

Sahte sağlık raporu alanlara da denk geldim. Bir arkadaş sağlık özüne başvurdu. Daha okul idaresi öğretmenin başvurusunu almadan bakanlıktan telefon gelerek bu işlemi hızlandırın denildi. Oysa bu özür Van ilinde tedavi edilecek bir sağlık özüydü (SEN4).

Öğretmenlerin doğudan kaçmak için anlaşmalı evlilikleri ve sahte sağlık raporlarını zaman zaman meşru birer yol olarak gördükleri katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ancak bu orantısız hareketliliğin toplumsal düzlemde bir refleksle ve reaksiyonla karşılık bulunduğu da katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleği onurunu zedelendiği (n=16) ifade edilen bu durumun çoğu zaman denetim eksikliğinden (n=10) kaynaklandığı ve son derece etik dışı (n=21) olduğu ifade edilmektedir. Bu durumlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ama bu tarz durumların tespitinin yapılabilmesi için sağlam işleyen bir mekanizmanın kurulması, tespiti halinde meslekle ilişkilerinin kesilmesi düşüncesindeyim. Ki zaten bu yalan-yanlış-sahte olaylara bulaşan kişilerin, öğretmenlik mesleğini hak ettiğini düşünmüyorum (Ö3).

Maalesef bu tür yollara başvuran öğretmenlerin olduğunu zaman zaman duymaktayız öğretmenlik meslek etiği ile yakından ve uzaktan hiç bir şekilde bağdaşmayan bu çirkin usulsüz yollara başvuran öğretmenlerin tespit edilip mesleki anlamda yargılanmaları gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca kanun ve yönetmeliklerdeki bu hususların tekrar gözden geçirilip gerekli düzenlemelerin yapıp suistimallerin önüne geçilmesi için her adımın atılması gerektiği kanaatindeyim (Ö18).

Duydum evet, bu çocukların hakkı onların yakasını bırakmayacaktır diye düşünüyorum (V1).

Bir öğretmenimiz zorunlu hizmeti bitmeden bu yolla Ankara'ya gitti. Gittikten sonra boşandı. Bu durum tespit edildikten sonra doğu görevini tamamlaması için tercihte bulunulması istendi. Yani sahte evlilik de çözüm olmuyor (SEN2).

Orantısız Öğretmen Hareketliliğin Yarattığı Tahribat

Katılımcılara; 'İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsaldaki okullarda yaşanan orantısız öğretmen hareketliliği iki dilli öğrenciler bağlamında ve genel olarak ne gibi sonuçlar yaratmaktadır?' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema 'orantısız öğretmen hareketliliğinin yarattığı tahribat' olarak belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda il içi görevlendirmeler sorunsalı: eğitimsel, psiko-sosyal ve ekonomik tahribatlar boyutu olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7'de görüldüğü üzere orantısız öğretmen hareketliliğinin yarattığı tahribatlar oldukça çeşitlilik göstermektedir. Orantısız öğretmen hareketliliğinin formal eğitimi ciddi bir şekilde sekteye uğrattığı (n=32) yönünde görüşler sunan katılımcılar bu durumun iki dilli öğrencilerde

Yusuf Kızıltaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

genel akademik başarısızlıklara (n=21) yol açtığını da vurgulamaktadırlar. Katılımcılara göre bu olumsuz etkenler nihayetinde ulusal sınav sonuçlarına yansiyarak doğu ve batı illeri arasındaki makasın açılmasına (n=12) neden olmaktadır. Katılımcılara göre bu sınavlara giren dezavantajlı iki dilli öğrencilerin birçoğunun tam anlamıyla temel dil becerilerini edinemedikleri (n=31) uzun vadede birtakım ciddi olumsuzluklara yol açmaktadır. Orantısız öğretmen hareketliliğinin yoğun düzeyde gerçekleşmesi aynı zamanda bölgeye deneyimsiz öğretmenlerin atanmasına ve aynı şekilde kısa sürede ayrılmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla deneyimsiz öğretmen handikapının (n=10) ortaya çıkması eğitim sürecinde olumsuz bir etken haline geldiği ifade edilmektedir. Öyle ki deneyimsiz öğretmenlerin de bölge öğrencilerini adeta bir yaz-boz tahtası olarak kullandıkları katılımcı görüşlerinde görülmektedir. Bu durumlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Senede iki öğretmen değiştiren çocuğun kimse ismini bile öğrenemez. İsmi dahi öğrenmediğimiz çocuk 'yoktur' zaten. İki dillilik zaten başlı başına bir sorun olmaktadır. Çocuk Türkçe bilmiyor RAM'a gönderiliyor. Neden? Konuşmuyor. Öğretmen bu kadar ilgili işte. Derdi gitmek olanın yapacağı iş ancak bu kadar olur (Ö9).

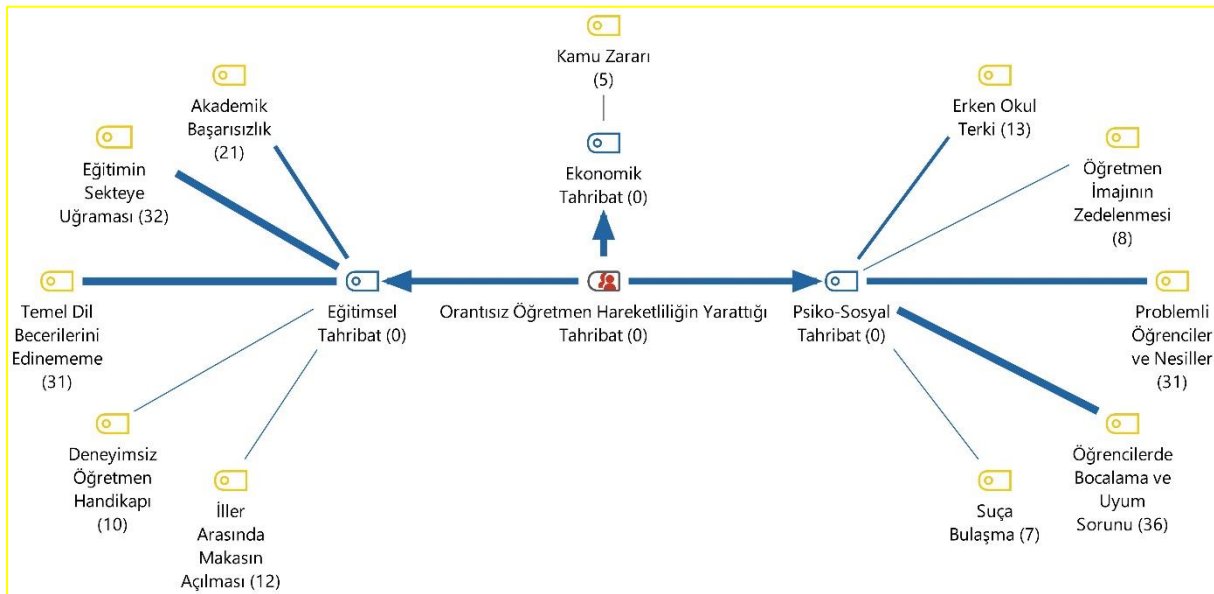
İlkokul kademesinde sürekli öğretmen değişikliği nedeniyle, bağlanacağı, sağlam bir ilişki kuracağı öğretmen bulamayan iki dilli öğrencilerin, diğer öğrencilere nazaran daha fazla disiplin problemi yaşadıklarına tanık oldum (SEN2).

Benim de görev yapmış olduğum yerdeki gibi iki dilli öğrencilerin dilimizi iyi kullanmasını okuduğunu anlamasını tamamıyla sekteye uğrattıyor. Özellikle bir Türkçe öğretmeni olarak ben bu düşüncedeyim (Ö13).

Bu hareketlilikler oldukça fazla okuma yazma bilmeyen çocuk olarak karşımıza çıkıyor. İkinci dili öğretmen yüzünden iyice edinmeyen öğrenciler üst sınıfa geçtiklerinde boş bir şekilde geçiyorlar Bu da Van ili ve doğu bölgelerindeki illerin eğitimdeki sıralamasını oldukça geriye atmaktadır (M2).

Şekil 7

Orantısız Öğretmen Hareketliliğinin Yarattığı Tahribata İlişkin MAX Maps Kod Teori Modeli



Doğu bölgelerine yoğun düzeyde öğretmen atamalarının gerçekleştirilmesinin bölgede neredeyse yazgı haline gelen özellikle iki dilli öğrencilerdeki akademik başarısızlıkları en aza indirmede yeterli olmadığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çünkü bölgeye atanan öğretmenlerin burada uzun süre kalmadıkları ve yoğun düzeyde bir öğretmen hareketliliğinin parçası haline geldikleri ifade edilmektedir. Bu durumun kamuya yüklediği yük ve israf (n=5)

Yusuf Kızıldaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

bazı katılımcılar tarafından önemle vurgulanmıştır. Katılımcı görüşlerine bakıldığında şüphesiz orantısız öğretmen hareketliliği ile birlikte psiko-sosyal manada da ciddi olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Birçok katılımcı asıl üzerinde durulması gereken hususun bu olduğunu belirtmektedirler. Öyle ki bu tahribatın telafisinin olamayacağına dikkat çekilmektedirler. Orantısız öğretmen hareketliliği bir sınıfta bazen bir yıl içinde birden fazla öğretmenin görev almasına yol açarak ilk etapta iki dilli öğrencilerde uyum ve bocalama (n=36) sorununa yol açmaktadır. Öğretmen saygınlığının ve imajının da zedelenmesine (n=8) yol açan bu hareketliliğin süreklilik göstererek özellikle dezavantajlı iki dilli öğrencilerde devamsızlığa ve erken okul terkine yol açtığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Uzun vadede erken okul terkine (n=13) yol açan bu sorunun nihayetinde öğrencilerde suçta bulaşma (n=7) ve problemlili öğrencilerin, nesillerin (n=31) oluşmasına da kaynaklık ettiği yine katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Özellikle de ilkökul düzeyinde (sınıf öğretmenliği branşında) yaşanan bu hareketliliğin sonuçlarının daha kötü olabileceğine de dikkat çekilmektedir. Bu tahribata ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Lisede öğretmen hareketliliğinin ciddi sonuçlar doğurduğunu düşünmüyorum. Ancak okulöncesi ve birinci sınıf öğrencileri bundan çok etkilenir. Özellikle de birinci sınıf öğrencileri..... Okuldaki devamsızlıkların en büyük nedeni bu öğretmen hareketliliğidir. Çok acı bir durum. Biz devam oranını artırmak için çalıştaylor yaptık. Bir çalıştayda daire başkanı bana: devamsız öğrencilerin isimlerini öğrenin dedi. Ne söyledim biliyor musunuz: biz daha öğretmenlerin isimlerini bilmiyoruz dedim. Nasıl dedi.. Yahu yılda onlarca öğretmen değişiyor hangi birinin ismini öğreneyim, akılda tutayım dedim. Ben daha öğretmenle bir bağ kuramıyorum ki öğrenci ile nasıl kuracağım? Okullar bu yüzden öğrenciler için hayal kırıklığı oluyor. Öğrenci kendisini okula ait hissetmiyor ki. Özellikle birinci sınıflar perişan oluyor. Veli diyor ki geçen sene Yusuf hoca bakıyordu. Ben de diyorum ki yok bu sene Ayşe hoca bakacak. Ee Yusuf hocaya ne oldu diyor haklı olarak (SEN2).

İlkokul kademesinde sürekli öğretmen değişikliği nedeniyle, bağlanacağı, sağlam bir ilişki kuracağı öğretmen bulamayan öğrencilerin, diğer öğrencilere nazaran daha fazla disiplin problemi yaşadıklarına tanık oldum. Sınıf eşyalarına zarar verilen, derse zamanında girilmeyen, kavga-gürültünün daha fazla olduğu sınıflar ne yazık ki ücretli öğretmenlere kalan sınıflar oluyor. Bunlar aynı zamanda Türkçeyi tam bilmeyen öğrenciler (Ö3).

Açık ve net çocuğu katlediyor. Akademik başarı bir şekilde telafi edilir ama duygusal, psikolojik ve sosyal açık öyle kolay kapanmaz. Çocuk zaten doğru düzgün Türkçe konuşmuyor ve bazen geliyor bazen gelmiyor. Sürekli öğretmen değiştirmek, gelen öğretmenin şafak sayar gibi gün saydığı, çocuğu suçlu gördüğü bir düzende çocuklar zarar görür. Çocuk bir öğretmen alışmadan diğer geliyor. Bu da disiplin sorunlarına, düşük akademik başarıyı, duygusal kopuşlara, okuldan soğumaya ve modelsiz kalmaya neden oluyor (Ö9).

Özellikle ilkokullarda sınıf öğretmenin değişmesi tam bir felakettir. Sınıf öğretmenleri noktasında bakanlığı kararlı ve sert bir politika izlemesi gerekmektedir. Bir sınıfı en az iki yıl okutmayan hiçbir öğretmene tayin hakkı vermemelidir. İki dilli öğrencilerin açılması ve kuruma adapte olması için güven duygusunun gelişmesi gerekmektedir (M8).

Bir katılımcının orantısız öğretmen hareketliliğine bağlı ortaya çıkan bu tahribatın aslında yazgı olmaktan çıkarılmasının mümkün olduğunu belirten; 'Evet coğrafya kaderdir fakat değiştirilebilecek noktaları elbette vardır' (Ö11) sözleri oldukça önemlidir.

Orantısız Öğretmen Hareketliliğini Yazgı Olmaktan Çıkarmak

Katılımcılara; 'Orantısız öğretmen hareketliliğinin önüne geçmek veya bu hareketliliği azaltmak için ne gibi çözüm önerileri sunabilirsiniz?' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema 'orantısız öğretmen hareketliliğini yazgı olmaktan çıkarmak' olarak belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda orantısız öğretmen hareketliliğini yazgı olmaktan çıkarmak teması: sosyo-ekonomik, siyasi ve maarif boyutu olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8'de orantısız öğretmen hareketliliğini sorun ve yazgı olmaktan çıkarmak adına donanımlı bir teşvik paketinin (n=28) olmasının gerekliliği katılımcıların çoğu tarafından ifade edilmiştir. Ancak bu teşvik paketinin çeşitli değişimlerle de desteklenmesine vurgu yapılmaktadır. Özellikle de öğretmenlerin barınma, ulaşım vb. sorunlarının azaltılması adına sosyal ve kültürel olanaklarını geliştirmek de (n=24) önemli görülmektedir. Sorunların bunlarla sınırlı olmadığı, okulların da özellikle fiziksel koşullar (n=13) açısından kötü düzeyde olduğu dile getirilmiştir. O bakımdan okulların şartlarının her anlamda iyileştirilmesinin de önemine dikkat çekilmektedir. Bu sorunlar en aza indirildiği ve çözüme kavuşturulduğu zaman aslında bölgenin gelişiminin desteklenmesi (n=15) sağlanacağı için de bu desteğin önemi ayrıca katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu konulara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

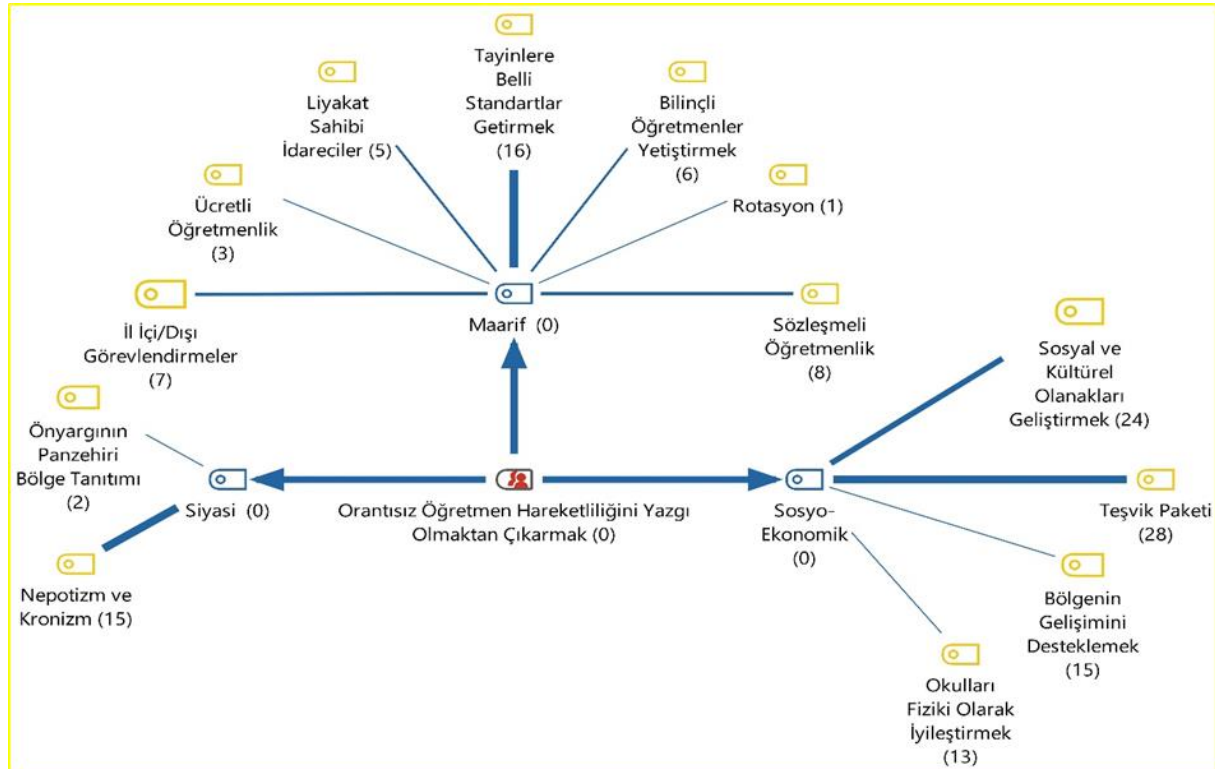
Devletin maddi desteği; lojman desteği, hava yolları ve otobüs firmaları ile indirim anlaşmaları, sosyal ve kültürel faaliyet alan tahsisi, yerel belediyelerin tüm imkânlarından yararlanmaları ve destek vermeleri şehirde indirim ve avantajların sunulması önemlidir (MY1).

Bölgenin ek ödemeler ile mutlaka cazip hale getirilmesi ve öğretmenlerin severek isteyerek gelmeleri sağlanmalıdır. Bu ücretlerdeki iyileşme ve hizmet puanlarının artırılması köy, ilçe ve şehir merkezi şartlarına bağlı olarak kademeli yapılmalıdır. Yanı Bahçesaray'ın köyünde görev yapan öğretmenin ücreti Van Merkezde görev yapandan çok olmalı ve hizmet puanı en az 2 kat olmalıdır. Bölgede kalmak istemeyen öğretmen zorla tutulmamalıdır (M8).

Öğretmenlerin ekonomik kaygılarını azaltmamız lazım öğretmenlerimizde. Bu yüzden çözüm sözleşmeli öğretmenlik değildir. Öğretmenlerimize dönüp baktığınızda bazıları galericilik bazıları marketçilik kimisi de borsa ile ilgilenir hale geldiler. Bizim amacımız burada öğretmen tutmak ise teşvik verilmelidir. Mesela maaşın ¼'ü oranında bir teşvik getirilir. Bu para bireysel emeklilikteki gibi bir havuzda tutulmalıdır. Öğretmenin o teşviği orda birikecek. Dokunamayacak. Zamanı gelip de burada görevi biter de batıya giderse o zaman bu parayı almaya hak kazanacaktır. Uzak köylerdekilere daha yüksek bir teşvik verilmelidir (SEN4).

Şekil 8

Orantısız Öğretmen Hareketliliğini Yazgı Olmaktan Çıkarmak Temasına İlişkin MAX Maps Kod Teori Modeli



Yusuf Kızıltaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

Bu sorunun çözümünde sözleşmeli öğretmenlik (n=8) ile ilgili görüşler de çeşitlilik göstermektedir. Öyle ki bazı katılımcılar sözleşmeli öğretmenliği savunurken bazıları da 'sözleşmeli öğretmenlikte; öğretmenlerin meslekleri ile terbiye edilmelerinin çözüm getirmeyeceğini (SEN2)' özellikle vurgulamaktadır. Orantısız öğretmen hareketliliğinin en önemli ayağını oluşturan öğretmenlerle ilgili olarak da il içi/dışı görevlendirmelerin tamamen kaldırılması (n=7) birçok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Aynı şekilde takvim dışı ve belirli bir rutine dayanmayan öğretmen tayinlerinin de belli standartlara (n=16) kavuşturulmasının, bu manada birtakım önkoşulların revize edilmesinin önemine de ayrıca dikkat çekilmiştir. Şüphesiz liyakat sahibi idarecilerin okullarda bulunması da önemlidir. Bazı katılımcılara göre liyakat sahibi olmayan idarecilerin (n=5) yeni atanan öğretmenler üzerindeki baskıları ve yanlış tutumları öğretmenlerin okuldan hatta bölgeden ayrılmasında çok belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla bu hususun da gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Bu konulara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Merkezde uzak okullarda öğretmenler üzerinde yöneticilerin mobbinge yönelik ciddi baskıları var. Bunun da kırılması lazım. Öğretmenler de bunlardan kaçmaya çalışıyorlar. Okul müdürlerinin ıslah edilmesi lazım. Hanedanlık tutumları yıkılmalıdır (SEN2).

Tayin, yer değiştirme, görevlendirme işleri adaletli ve düzenli yapılmalı Yönetici atamaları adil yapılmalı Sahte işlerle yapılan tayinler tespit edilip ilgili kişiler meslekten men edilmeli (Ö9).

Doğu bölgelerine atanan öğretmenlerin zaman zaman önyargılarla bölgeye geldikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durumun üzerinde kitle iletişim araçlarının ve sosyal medyadaki rolüne dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla bölgenin tanıtılmasının, bölge ile ilgili şeffaf bilgilerin paylaşılmasının bu konudaki önyargıları yıkmada (n=2) etkili olacağı da belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bölgeye atandıktan sonra çeşitli yollarla daha merkezi bir okula görevlendirme yapmalarının sınırlandırılmasının da bu yazgıyı sonlandırmada etkili olacağı dile getirilmiştir. Bunun için de nepotizm ve kronizm (n=15) gibi kayırmaya dayalı yaklaşımların terkedilmesinin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Orantısız öğretmen hareketliliğinin Türkiye'nin önemli sorunlarından biri olduğu söylenebilir. Türkiye'nin doğu bölgelerinde bu hareketliliğin daha yoğun düzeyde (Altun, 2019; Eğitim-Bir-Sen Raporu, 2019; Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Köseoğlu, Üçkardeşler & Dinçer, 2014; Mete, 2009; Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2014; Özoğlu, 2010, 2015) gerçekleştiği de bilinmektedir. Özellikle bölgenin kırsal yerlerinde ilçe köylerinde, mezralarda vb.) yer alan okullarda eğitim gören iki dilli öğrencilerin de çeşitli alanlarda başarısız olmalarında bu hareketliliğin de etkili olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, orantısız öğretmen hareketliliği tartışılırken, hareketliliğin iki dilli öğrencilerin yoğun yaşadığı bölgelerde gerçekleşiyor olmasından ötürü iki dilli öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuzluklar da belirli düzeyde sorgulanmıştır. Şüphesiz orantısız öğretmen hareketliliğinin yarattığı tahribat sadece iki dilli öğrencilerle sınırlı olmayıp uzun vadede ve toplumsal bağlamda daha büyük sorunlara (Aygül & Korkmaz, 2018) yol açmaktadır. Bu hususları daha iyi anlayabilmek ve bu hareketliliği daha iyi muhasebe etmek için araştırmadan çıkan sonuçların etraflıca sunulması, tartışılması ihtiyacı doğmaktadır.

Araştırmanın birinci tartışması; Türkiye'nin doğu bölgelerindeki okullara atanan birçok öğretmenin gerek iki dilli öğrencilere gerekse de bölgeye karşı girdikleri birtakım olumlu/olumsuz yargıları bağlamında yapılmıştır. Bu yargıların genellikle olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerdeki algıları bölgeye ve iki dilli öğrencilere yönelik olarak ayrı ayrı değerlendirmek gerekir. Öğretmenlerde bölgeye karşı; korku ve endişe, zorunlu olarak görevlendirmeye bağlı sürgün psikolojisi, önyargılı, insanların temkinli bir şekilde yaklaşmak, doğuda ilkel bir hayat olduğunu sanmak gibi algılara sahip oldukları görülmektedir. Sonuçta öğretmenlerin mutsuz olması kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenlerde terör ve can güvenliği korkusu, zorunlu olarak görevlendirme hissi çeşitli araştırmalarda da vurgulanmaktadır

Yusuf Kızıldaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

(Maraşlı, 2007; Şahin, 2011; Turhan, 2016; Türk-Eğitim-Sen, 2015). Benzer şekilde MEB (2010) tarafından yayımlanan 'Hoş geldin Öğretmenim' adlı kitapçıkta da özellikle doğuya atanan öğretmenlerin çalıştıkları bölge kültürüne önyargılı yaklaşması, güvenlik kaygısı yaşama ihtimallerinden bahsedilmektedir. MEB'in böyle bir çalışması, aslında var olan birtakım sorunların varlığını kabul etmekle eşdeğerdir. Böyle bir durumda sorunların varlığından haberdar etmek yerine sorunların çözümüne katkı sağlayıcı nitelikte çalışmaların yapılması daha anlamlı ve değerli olabilir. 'Doğuda görev yapmaktansa kendi memleketimde kalmayı tercih ederim.' düşüncesinin izlerine Aydoğmuş & Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmada da rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin bu algılarında ve ruh hallerinin oluşmasında bölge hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarının da bir etkisi olabilir. Oysaki öğretmenlerin birtakım tabuları, önyargıları yıkmada önemli bir role sahip oldukları (Gök & Şimşek, 2013) unutulmamalıdır. Olumsuz algılarla gelen öğretmenlerin kendilerini bölgeye ait hissetmeyerek (Hacettepe Üniversitesi Raporu, 2017) bölgede kalıcı görmedikleri (Şahin, 2011), 'Nasıl gideceğim.' (Salman, 2015) psikolojisine girdikleri bu yüzden de bölgeden kaçmak için çeşitli çabalar içerisinde oldukları araştırma sonucunda ortaya çıkmaktadır. Nitekim Feng ve Sass (2017) da yeni öğretmenlerin daha çok hareketlilik teşebbüsünde bulduklarına dikkat çekmektedir. Doğuya atanan bazı öğretmenlerde 'Gidip göreyim, olmadı bir yıl sonra dönerim' düşüncesinin (Salman, 2015) misafirlik kavramına ve aidiyet eksikliğine iyi bir örnek olduğu söylenebilir. DİSA raporuna (2010, Akt. ERG, 2010) göre doğuya atanacak öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında dil grupları ve farklı kültürel yapıları hakkında bilgilendirilmeleri önyargılarını, korkularını en aza indirmede etkili olabilir. Buna karşın doğuda görev almaya iyimser ve heyecanlı bir ruh hali ile gelen öğretmenlerin de olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Nitekim yapılan başka araştırma sonuçları ile bu durumun paralellik gösterdiği söylenebilir (Şahin, 2011).

Öğretmenlerdeki algıları iki dilli öğrenciler bağlamında da tartışmak gerekir. Öyle ki ağırlıklı olarak Türkiye'nin batı bölgelerinden doğuya atanan öğretmenlerin olumsuz algılarından iki dilli öğrenciler de etkilenmektedirler. Araştırmadan çıkan sonuçlar bağlamında; kırsal ve dezavantajlı bölgelerden şehir merkezlerine yönelme düşüncesi (Wei, 2016) içinde olan öğretmenlerin zaman zaman otoriter boyuta varan tutumları (DİSA, 2010, Akt. ERG, 2010), öğrenciyi ilgi ve sevgiden mahrum etmekle sonuçlanabilmektedir. Benzer şekilde, sınıfta ilk diline ait kelime kullanan iki dilli öğrencilerin öğretmenlerden tehdit boyutunda uyarılar aldıkları Can, Gök ve Şimşek (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularında yer almaktadır. Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan araştırmada da ikinci dili bilmeyen öğrencilerin öğretmenlere karşı önyargılı yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede iki dilli öğrencilerin ana dillerinden ötürü etiketlenme korkusu yaşadıkları da ifade edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçeyi iyi konuşan öğrencilere daha sempatik yaklaştıkları ancak ikinci dile yeterince hâkim olamayan öğrencilere ise daha otoriter davrandıkları, dövmele tehdit ettikleri, Erdem (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularında da görülmektedir. Bu durum da öğretmenler ve iki dilli öğrenciler arasında iletişimsizliği tetiklemektedir. Oysa Tremblay'e (2016) göre öğretmenin şefkat ve sevgisinin yoksunluğu öğrenci başarısızlığında ve okulun çekilmez hale gelmesinde oldukça etkilidir. Aynı şekilde Demirtaş (1988) da yaptığı araştırmasında öğretmenlerin bu çabalarına dikkat çekmektedir. Özdemir ve ark. (2015) ve Çelikten, Şanal & Yenil (2005) yaptıkları araştırmalarında bölgeye atanan öğretmenlerin aidiyet eksikliğine, bölgede misafir olarak kendilerini konumlandırma ve bölgeden 'kurtulma' planlarına dikkat çekerek bu durumun özellikle bölgedeki öğrencilerde uzun vadede ciddi ve telafisi mümkün olmayan sonuçlara yol açtığını belirtmektedir.

Araştırmanın ikinci tartışması; iki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı doğunun kırsal bölgelerindeki okullarda daha yoğun yaşanan orantısız öğretmen hareketliliğinin nedenleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen hareketliliğinin nedenlerini iyi analiz etmek öğretmenleri bölgede tutmak için geliştirilecek politikalara katkı sağlayabilir (Katz, 2018). Bu araştırmadan çıkan sonuca göre okulların fiziksel koşullarının kötü olması, aile özlemi (Özoğlu, 2015) ve bütünlüğünün bozulması, ulaşım sorunları, yaşam standartlarının düşük olması, teşvik

paketinin olmaması, bölgedeki iklimin sertliği ve coğrafi koşullar (Elfers, Plecki & Knapp, 2006), güvenlik korkusu, okul/eğitim yöneticilerindeki liyakat sorunu, bazı öğretmenlerin kapasite sorunları vb. öğretmen hareketliliğinin nedenleri olarak sıralanabilir. Birçok ülkede de aileye yakın olma isteğinden, kişisel gelişim arayışlarından ötürü öğretmen hareketliliği yaşanmaktadır (Boyd vd., 2005; Eurydice Raporu, 2018). Barley (2009) de aile özlemi, ulaşım masrafları, sosyo-ekonomik imkânların kısıtlı olmasının ve teşvik eksikliğinin hareketlilikteki etkisine dikkat çekmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda da hemen hemen birçok nedenin orantısız öğretmen hareketliliğine yol açtığı ifade edilmektedir (Altun, 2019; Gür vd., 2014; Gönülaçar, 2016; Hangül & Varol, 2014; Taşkaya, Turhan & Yetkin, 2015; Turhan, 2016). Aile birliğinin bozulması ve aile özlemi kaynaklı öğretmen hareketliliği Avrupa'da da yaygındır (Eurydice Raporu, 2018). Aynı şekilde öğretmenlerin görev yaptıkları yer ile ikamet ettikleri/ailelerinin yaşadıkları yerler arasındaki mesafeye bağlı ulaşım sorunlarının varlığı çeşitli araştırmalardan çıkan sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir (Çapuk & Uysal, 2017; Eğitim-Bir-Sen, 2019; MEB, 2010: Önen & Doğaner, 2017; Donuk & Palavan, 2016; Yerlikaya, 2000). Öte yandan Sarı ve Altun (2015) ise özellikle yeni atanan öğretmenlere karşı yöneticilerin yanlış tutumlarına ve destek sunmamalarına (Luekens, Lyter & Fox, 2004), yıldırma yönelik davranışlarına dikkat çekerek liyakatsiz yöneticilerin bu tutumlarının altını çizmektedir. Öğretmenlerin bölgeden kaçışlarında etkili olan bu faktörün önemine Şahin ve Analı (2019) da dikkat çekerek doğuya atanacak aday öğretmenlere karşı okul yöneticilerinin tutumlarının kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedirler. Koyuncu (2011) da yaptığı araştırmasında yaşam standartlarının düşük olmasına dikkat çekerek barınma sorunlarına vurgu yapmaktadır. Okulların fiziksel koşullarının olumsuzluğu ve bu okullardaki imkânların kısıtlılığı da yapılan diğer araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır (Çapuk & Uysal, 2017; Eğitim-Bir-Sen, 2019; Gedikoğlu, 2005; Özpınar & Sarpkaya, 2010). Doğuya atanan öğretmenlerin bu olumsuzluklardan ötürü o okuldan/bölgeden kurtulmak adına (Çelikten, Şanal & Yenil, 2005) il içi/dışı görevlendirme çabaları da hareketliliğinin diğer nedenlerinden biridir. Bu görevlendirmeler sendika ve siyasilerin destekleri ile kayırmalar (nepotizm ve kronizm) yoluyla gerçekleştiği araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Bu hususla ilgili birçok haberin olduğu bilinmektedir. Öyle ki bu görevlendirmelerin çoğunun kamuoyu ile paylaşılmadığı dolayısıyla gelişmelerin ancak haber kaynaklarından takip edilebildiği söylenebilir (sosyalbilgiler.org: mardinlife.com). Öğretmenlerin bölgeden kaçmak için kayırmadan medet ummaları ve bu tarz yollara başvurmalarının ve öğretmenlik bilincine yeterli sahip olmamalarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında yer alan 'tutum ve değerler' alanı ile bağdaşmadığı söylenebilir (MEB, 2017).

Araştırmanın üçüncü tartışma konusunu ücretli öğretmenlik sorunsalı oluşturmaktadır. Ücretli öğretmenliğin; emek sömürüsüne (Kiraz & Kurul, 2018; Tuncer, 2012; Uğurlu, 2019) dayalı yanlış ve yaygın bir uygulama olduğu, iş güvencesinin olmadığı, atanamayan öğretmenler için iş kapısı olduğu (Demir, 2010) ve bu öğretmenlerin okullarda ötekileştirildiği (Bayram, 2009; Ölmez, 2009; Güneli, 2019; Kanat, 2018) sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2019; Ögülmüş, 2012; Berk & Sayan, 2020). Sınıfların boş kalmasındansa (Doğan, Demir & Turan, 2013) ücretli öğretmenlerle doldurulması keyfi istifaları da zaman zaman kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu istifaların en büyük nedenlerinden biri olarak özlük haklarının kötü olması gösterilebilir (Doğan, Demir & Turan, 2013). Ancak zaman zaman KPSS çalışma bahanesinin de istifaya yol açtığı söylenebilir (Doğan, Demir & Turan, 2013). Keyfi istifalar ile birlikte ücretli öğretmen yerine de ücretli öğretmen ataması (Erol & Başaran, 2020; Kanat, 2018) sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu durum bir yandan alan dışı ücretli öğretmenlere davetiye çıkarmaktadır (Kanat, 2018). Öte yandan Türk Eğitim-Sen (2018) de hazırladığı raporda doğuda alan dışı ücretli öğretmen atamalarına dikkat çekerek bu uygulamanın bir istihdam modeli haline geldiğini eleştirmektedir. Ücretli öğretmenlerin özlük hakları sorununa başka araştırmalarda da dikkat çekilmiştir (Ögülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013). Öte yandan Eğitim Reformu Girişimi'ne (2015) göre ücretli öğretmenlerin istihdamı ve çalışma koşulları siyasi açıdan çok tartışmalı bir konu olduğu için

MEB bu soruna ilişkin istatistikleri düzenli olarak paylaşmamaktadır. Bülbül'e (2019) göre her ne kadar bu veriler paylaşılmassa da iki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu doğu illerinde ücretli öğretmenlerin daha çok olduğunu (Eğitim Reform Girişimi, 2010) belirterek bu uygulamanın sona erdirilmesini önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Eğitim-Bir-Sen (2019) raporunda 80 bin ücretli öğretmenin görevde olduğuna dikkat çekilerek bu sayının ağırlıkla doğuda olduğu vurgulanmıştır. İki dilli öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratan ücretli öğretmenlik görevlendirmelerinde bile zaman zaman adaletsiz uygulamaların olduğu (Doğan, Demir & Turan, 2013) ve kayırmaların görüldüğü de bu kapsamda ifade edilmesi gereken diğer önemli noktalardan biridir.

Ücretli öğretmenlik sorunsalını iki dilli öğrenciler bağlamında da ayrıca tartışmak gerekir. Araştırmadan çıkan sonuçlarında; bu uygulamanın verimsiz olarak değerlendirilerek öğrencilerde uyum sorunu yarattığı, akademik başarısızlığa yol açtığı ve nihayetinde nesillerin heba olması ile sonuçlandığı görülmektedir. Özellikle de ücretli öğretmenlerdeki keyfi istifalar iki dilli öğrencilere, gelecek nesillere ciddi anlamda akademik ve duyuşsal alanlarda zarar (Erol & Başaran, 2020; Öşzavlı & Özberk, 2010) vermektedir. Ücretli öğretmenlerin ne zaman isterlerse istifa edebildiklerini belirten Bilgiç ve Ekinçi (2020) bunun öğrencileri ciddi anlamda etkilediğini ifade etmektedir. İki dilli öğrenciler üzerinde ücretli öğretmenlik sorunsalının yarattığı tahribat bu açıdan daha iyi anlaşılabilir. Başka bir ifade ile bu sorun uzun vadede de iki dilli öğrencilerin ya da bir neslin heba olmasına yol açmaktadır (Doğan, Demir & Turan, 2013). Benzer şekilde Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularında da ikinci sınıfların birinci sınıf düzeyinde olduğuna dikkat çekilerek dil sorunu olan bu öğrencilerin başarısızlığında ücretli öğretmenliğin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Emeç (2011) tarafından yapılan araştırmada özellikle Türkçenin yetersiz konuşulduğu bölgelerdeki öğrencilerde gerek dilsel gerekse de okuma yazma becerisi bağlamında yaşanan başarısızlıkların nedenlerinden biri olarak ücretli öğretmenlik gösterilmektedir. Ayrıca ücretli öğretmenlerin de etkili Türkçe becerilerine sahip olmadıkları belirtilerek bunun da öğrencileri olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır.

Araştırmanın dördüncü tartışma konusu il içi/dışı öğretmen görevlendirmeleridir. İl içi öğretmen görevlendirmeleri de sınıf içerisinde sürekli öğretmen değişimine neden olmaktadır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre ağırlıklı olarak nepotizm ve kronizm gibi kayırma yolları ile yapılan bu görevlendirmelere ait resmi veriler maalesef MEB tarafından paylaşılmamaktadır. Aynı şekilde alan yazında bu sorun ile ilgili bilgiye rastlanmamıştır. Dolayısıyla bununla ilgili ciddi bir veri eksikliği söz konusudur. Ücretli öğretmenliğin oluşmasının bir nedeninin de il içi/dışı görevlendirmeler olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Adaletsizlik, kurum kültürünü bozan bir uygulama, sorumsuzluk olarak değerlendirilen görevlendirmelerin çoğunluğunun keyfi olduğu ifade edilmektedir. Genellikle kamu görevlilerinin eşleri ve kadın öğretmenler tarafından gerçekleştirilen görevlendirmelerle öğrenciler ciddi manada mağduriyet yaşamaktadırlar. Nihayetinde iki dilli öğrencilerde uzun vadede daha ciddi sorunların oluşması kaçınılmaz olmaktadır. İl içi/dışı öğretmen görevlendirmelerinin iki dilli öğrenciler bağlamında da ayrıca tartışmak gerekir. Öyle ki bu durum iki dilli öğrencilerde ciddi sorunlar ve başarısızlıklar yaratabilir. Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre il içi/dışı görevlendirmeler iki dilli öğrencilerde uyum sorunları ve mağduriyet yaratmaktadır. Ayrıca akademik başarısızlıkları da beraberinde getirmektedir. İl içi/dışı görevlendirmelerin sonucunda ücretli öğretmenliğin ortaya çıktığı düşünüldüğünde ücretli öğretmenliğin yarattığı tahribatlar ile görevlendirmelerin yarattığı tahribatların benzer olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci tartışması; doğuya atanan öğretmenlerin okullardan ayrılma yolları çerçevesinde yapılmıştır. İki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı okullarda daha yoğun yaşanan orantısız öğretmen hareketliliğinde; bölgeden kaçmak adına birçok öğretmenin özellikle yakın geçmişte anlaşmalı evlilikler, sahte sağlık raporları, eğitim özü (batıdaki üniversitelerde yüksek lisans ve doktora yapıyor olmak) gibi yollara başvurdukları anlaşılmaktadır. Ancak eğitim özü, bu alanda yapılan suistimallerle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında tamamen

kaldırılmıştır (memurlar.net, 2013). Anlaşmalı-sahte evlilikler konusunda da son yıllara ait bir veriye ve bilgiye rastlanmamıştır. Sağlık raporlarında da takiplerin yapıldığı bilinmektedir. Bu çerçevede Uçar (2016) sağlık raporunun artık zorlaştırıldığına dikkat çekerek, 'kâğıt üstünde evlilik', 'hülle evlilik', 'sahte evlilik' gibi sıfatlarla nitelendirilen anlaşmalı evliliklerle batıya kaçmanın yeni kaçış planı olarak görüldüğünü belirtmekte, bu nikâhların özellikle de tayin dönemine yakın zamanda planlandığını vurgulamaktadır. Milliyet gazetesinde (2011) yer alan bir haberde 'çakma evlilik' olarak değerlendirilen ve ayrı bir sektör haline gelen bu usulsüzlüklerin tespiti halinde bakanlık tarafından iptal edildiği (MEB, 2020) paylaşılmaktadır. Uçar (2016) ve Milliyet gazetesi (2011) kaynakları dikkate alındığında tarihlerin yakın geçmişe ait olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sahte evliliklerin varlığı ve devamlılığı ile ilgili güncel kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak MEB'in (2020) böyle durumların tespiti halinde atamaların iptal edileceği yönünde dile getirdikleri, bu uygulamaların az da olsa devam ediyor olabileceği ihtimalini gündeme getirmektedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının getirilmesinin bir nedeni olarak gösterilen sahte evliliklerin özellikle yakın geçmişte çok yoğun gerçekleştiği Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bile itiraf edilmiştir. Çelebi'ye (2006) göre bakanlık bir dönem 15 bin aday öğretmenin tayin hakkını elinden alarak gerekçe olarak tayine yönelik yapılan anlaşmalı evlilikleri göstermiştir. Şendere (2011) de özellikle sahte evliliklerin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde görev yapan bazı öğretmenler tarafından yapıldığını belirtmektedir. Bu evliliklerin bir anlaşmayla gerçekleştirildiğini ve taraflardan birine ortalama yıllık 20 bin gibi bir ücret ödendiği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bazı haber sitelerinde de (Internethaber, 2010) batıdan doğuya gerçekleştirilen bu sahte evliliklerin dolar karşılığında yapıldığı ifade edilmektedir. Eğitim-İş Sendikasının tespitlerini referans olarak sunan aynı haberin devamında yer alan; 'Adamı olan çoğu zaman doğuya gitmiyor' itirafı ise oldukça dikkat çekmektedir. Benzer şekilde TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Tutanak Dergisi'nde (2019) yer alan Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un görüşlerine bakıldığında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması halinde doğudaki öğretmenlerin %70'inin sahte evlilik, sağlık raporları ile bölgeden ayrılacaklarına dikkat çekilmektedir. Doğuya atanan öğretmenlerin "Tamam, biz bu şartlarla öğretmenliği kabul ediyoruz, Türk bayrağının dalgalandığı her yerde öğretmen oluruz." diye haykırdıkları ama daha sonra da "İş değişti, hayatım değişti" şeklindeki düşüncelerinin ön plana çıktığını belirtilmektedir. Şendere (2011) de aynı şekilde öğretmenlerin atanmadan evvel 'Nerde olursa olsun görevimi yaparım' dediklerini ancak atandıktan sonra bu idealist duruşun kaybolduğunu dile getirmekte, bu durumun hem öğretmenlik mesleği hem de evlilik müessesesi açısından üzücü olduğunu vurgulamaktadır. Sürekli öğretmen değişikliği ile iki dilli öğrencilerde nasıl bir tahribat oluşacağını öngörmek bu açıdan zor değildir.

Araştırmanın altıncı tartışma konusunu orantısız öğretmen hareketliliğinin yarattığı sonuçlar oluşturmaktadır. Okul ikliminin olumsuz bir hale gelmesinin (Elfers, Plecki & Windekenes, 2017), eğitim kalitesinin düşmesinin ve eğitimin sekteye uğramasının (Doğan, Demir ve Turan, 2013; Hacettepe Üniversitesi Raporu, 2017; Eğitim-Bir-Sen, 2016) en büyük gerekçesinin öğretmen hareketliliği olduğu ifade edilmiştir. Nihayetinde bu durum eğitimsel açıdan iller arasında nitelik açısından önemli farklılıkların oluşmasına (Eğitim-Bir-Sen, 2016; MEB, 2017) yol açmaktadır. Böylece iller hatta bölgeler arasında makas açılmaktadır. Nitekim ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarında bu farklılıklar görülmektedir. Nitekim Feng ve Sass (2017) da özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen hareketliliğinin bölgeler arasındaki başarı farkını daha da tetiklediğini, eğitimin kalitesini daha da düşürdüğünü belirtmektedir.

Orantısız öğretmen hareketliliğinin sonuçlarını iki dilli öğrenciler bağlamında da ayrıca tartışmak gerekir. Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre orantısız öğretmen hareketliliği iki dilli öğrencilerde Türkçe temel dil becerilerini edinmeyi olumsuz etkileyerek akademik başarısızlıklara da yol açmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerde bocalamaya, disiplin sorunlarına da neden olarak nesillerin adeta heba olmasına yol açtığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Kaygı verici (Gönülaçar, 2016) olarak değerlendirilen bu hareketlilik iki dilli öğrencilerin her anlamda uyumunu ve okula devamlılığını da ciddi bir şekilde etkilemektedir. Öyle ki bir öğrenci ilkokulu

bitirene kadar her yıl bir öğretmen (Gönülaçar, 2016; Özoğlu, 2010) değiştirebilmektedir. Böyle bir durumda öğrencilerde uyum sorunu kaçınılmaz olabilir. Devamsızlıklar da başlayabilir. Polat'a (2016) göre doğudaki öğretmen hareketliliği durmazsa eğitim hiçbir zaman istenen seviyeye çıkmayacaktır. Öyle ki bölgenin en büyük sorununun bu olduğu (Altun, 2019) vurgulanmaktadır. Bu hareketlilikte bir sınıfın bazen bir yılda 2-3 öğretmen (ücretli öğretmenlik) değiştirdiğine de dikkat çekmiştir. Bakanlığın zayıf yanlarından biri olarak değerlendirilen orantısız öğretmen hareketliliği (Alpaydın, 2018) yol açtığı devamsızlık sorununu daha da ileriye taşıyarak uzun vadede iki dilli öğrencilerde erken okul terkine, suça bulaşmaya neden olmaktadır (Kızıldaş, 2021). Benzer şekilde Gökşen, Cemalçılar ve Gürlesel'e (2006) göre de sınıf öğretmenlerinin ve sonraki yıllardaki branş öğretmenlerinin sürekli değişmesi, hareketliliği; çocukların eğitim, okul ve derslere karşı ilgisini olumsuz etkileyerek okul terkine yol açmaktadır. Aynı şekilde Akyüzüm ve ark. (2015) da öğretmen değişiminin azaltılması ile devamsızlık ve erken okul terkinin azalacağını belirtmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de devamsızlığın ve erken okul terkinin en fazla doğu bölgelerinde (Batyra, 2017; Eğitim ve İzleme Raporu, 2018) olması bu yönüyle manidardır. Bu hareketlilikle eğitimin sekteye uğradığı ve bölgedeki iki dilli öğrencilerin disiplin sorunu yaşayarak (Öğülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013) uzun vadede dezavantajlı gruplara dönüştüğü (Eğitim-Bir-Sen, 2016; Kızıldaş, 2021) devlet harcamalarının boşa gittiği de söylenebilir.

Araştırmanın yedinci tartışma konusu; orantısız öğretmen hareketliliğini önlemeye ve azaltmaya yönelik birtakım tedbirler, çözüm yolları ekseninde sunulmuştur. Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre bölgenin ekonomik gelişiminin desteklenmesi, okulların fiziksel olanaklarını iyileştirmek önemlidir. Ayrıca ücretli öğretmenliğin (Doğan, Demir & Turan, 2013; Eğitim-Bir-Sen, 2019) ve il içi görevlendirmelerin kaldırılması, aynı şekilde sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının gözden geçirilmesi de (Eğitim-Bir-Sen, 2019) oldukça önem arz etmektedir. Kontrolsüz ve sürekli yapılan tayinlere bir standart getirilmesi gerekmektedir. Öyle ki Almanya ve Avusturya'da bu konuda çok katı bir uygulamanın olduğu ve sadece istisnai durumlarda buna izin verildiği söylenebilir (Eurydice Raporu, 2018). Hareketliliği önleme niteliğinde liyakat sahibi yöneticilerin görevlendirilmesini sağlamak, donanımlı bir teşvik paketi bu sorunu bir yazgı olmaktan çıkarılabilecek diğer çözüm önerileri olarak sunulmaktadır. Turhan (2016) ise kapsamlı bir teşvik paketi, öğretmenlere yönelik sosyo-kültürel ve barınma konusunda desteklerin sağlanması, ulaşım sorunlarının çözülmesi, okulların fiziki olarak iyileştirilmesi gibi çözümlerin etkili olabileceğine dikkat çekmektedir. MEB (2017) tarafından hazırlanan raporda da doğu bölgelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik istihdam koşulları, ek ücret, hizmet puanı, lisansüstü eğitime erişim, yer değiştirmeler ile yurt dışı eğitim ve görevlerde öncelik, konut desteği/lojman vb. desteklerin, gelişmelerin önemli ölçüde özendirici olabileceğini belirtmektedir. Hacettepe Üniversitesi Raporu'na (2017) göre doğu bölgelerinde gönüllü görev yapmak isteyen öğretmenlere öncelik verilmesi, bölge şartlarının iyileştirilmesi, hizmet puanı, farklı maaş uygulamaları, lojman imkânlarının verilmesine yönelik özendirici avantajlar sunmak, bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin özlük haklarını daha da geliştirmek, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının kaldırılması önemli çözüm önerileri olarak paylaşılmaktadır. Özoğlu, Gür ve Altunoğlu (2013) göre aslında öğretmen hareketliliği sadece Türkiye'de değil dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde de önemli bir sorundur. Ancak özellikle Avrupa'da dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere verilen ücretler daha yüksektir. Yani bir teşvik uygulaması söz konusudur. Özellikle de deneyimli öğretmenlerin bölgeye gelmesini teşvik edecek sosyal ve ekonomik özendirici çalışmalar (ek ödeme/tazminat, lojman, ek kademe vb. uygulamalar) devreye sokulması etkili olabilir (YYÜ, 2012). Eğitim-Bir-Sen'e (2019) göre orduda subay ve astsubaylara, üniversitelerde akademisyenlere ve emniyet teşkilatında polisler sağlanan mali teşviklerin öğretmenlere de sağlanması öğretmen hareketliliğini önleme noktasında etkili olacaktır.

Öneriler

İki dilli öğrencilerin Türkçe dil kayıplarını telafi edilmelidir. Özellikle bunu telafi etmek adına İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) önemli bir fırsattır. Bu programının kapsamı iki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu okullarda genişletilmelidir.

İki dilli öğrencilerde öğretmen hareketliliğine bağlı ortaya çıkan erken okul terki, suçla bulaşma gibi durumları yakından takip edilerek bu sorunun giderilmesi adına eylem planları geliştirilmelidir. Bu planlara sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin de katılım göstermesi sağlanmalıdır.

Taşınmalı eğitim yapan öğrencilere sağlanan ulaşım desteği gibi özellikle iki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu uzak köy okullarına atanan öğretmenlere de destekler sağlanarak ulaşım sorunları az da olsa aşılabılır. Benzer destekler barınma konusunda da verilmelidir.

Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması özellikle de doğu bölgelerinde öğretmen tutmak için getirilmiştir. Ancak öğretmenlerin bir şekilde bölgeden ayrılmalarının önüne geçilemediği ortadadır. Dolayısıyla sözleşmeli öğretmenlik uygulaması kaldırılabilir. Aynı bağlamda il dışı ve özür grubuna bağlı atamalara getirilen ön koşullar genişletilmelidir.

İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu tüm köy okullarının şartlarının iyileştirilmesi gerekir. Her köy okuluna temizlik elemanı görevlendirilmesi, ısınma, temizlik, lavabo gibi alanlardaki sorunların çözülmesi sağlanmalıdır. Söz gelimi kömür dağıtımlarının zaman zaman Aralık ayına kadar uzaması güçlü bir sorundur. Aynı şekilde İş-Kur kapsamında okullara görevlendirilen elemanların okul beğenmeyip bölgeden/köylerden kayırma ile kaçmaları engellenerek en azından köyde yaşayan kişilerden bu elemanların seçilmesi çeşitli sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Bu sorunların öğretmen hareketliliğine davetiye çıkararak öğrencileri mağdur ettiği unutulmamalıdır.

Milli eğitim yöneticilerinin köy okullarını düzenli takip etmeleri, öğretmenleri dinlemeleri sağlanmalıdır. Dil problemlerinin ve öğretmen hareketliliğinin ağırlıkta olduğu okulları özellikle ziyaret ederek belirli periyotlarla bu bölgelerdeki öğretmenlerle toplantılar da yapılmalıdır.

İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu özellikle de ilkökul düzeyinde her ne olursa olsun ücretli öğretmenlik tamamen kaldırılmalıdır. Köy okullarına yönelik bu hassasiyet öncelikli olmalıdır. Ücretli öğretmenlik olmazsa olmaz görülüyorsa şayet, alan dışı ücretli öğretmenlik atamaları engellenmelidir. Bu öğretmenlerin de özlük hakları iyileştirilmelidir. Aynı şekilde keyfi istifalarının önüne geçilmelidir. Keyfi istifa edenlerin bir daha görevlendirilmemelerine dikkat edilmelidir.

Dezavantajlı bölgelerde ve iki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik kapsayıcı teşvik modeli getirilmelidir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlere; idareci olmalarında, yurt dışı öğretmenlik ve lisansüstü eğitim başvurularında öncelikli görülmeleri sağlanabilir. Ayrıca aynı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ek derslerinde farklı ve tatmin edici bir katsayının uygulanması da oldukça önemlidir. Okulun dezavantajına göre bu katsayı değişkenlik göstermelidir.

İki dilli öğrencilerin başarısızlıklarında etkili olan il içi görevlendirmelerde bürokrasinin, siyasilerin, mülki amirlerin, yerel yöneticilerin etkisi tamamen kırılmalıdır. İl içi görevlendirmelerde çok meşru ve insani gerekçeleri olan öğretmenlerin durumlarını zaman zaman değerlendirmek için görevlendirilen müfettişlerin tüm görevlendirmelerde söz sahibi olmaları sağlanmalıdır. Yapılan görevlendirmeler gerekçeleri ile birlikte kamuoyu ile paylaşılmalıdır.

Sahte sağlık raporu/sahte evlilik gibi yollara başvuran öğretmenlerin 657sayılı DMK'nın 125. maddesi bağlamında yaptırımlara maruz bırakılması öğretmenlik mesleğinin itibarı bağlamında oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu süreçlerde hassas bir değerlendirmenin yapılması da sağlanmalıdır.

Okul müdürlerinin tutumu da öğretmen hareketliliğine yol açarak iki dilli öğrencilerde uzun vadede mağduriyet yaratmaktadır. Okul müdürlerinin özellikle de aday öğretmenler üzerindeki yıldırma dayalı politikaları son bulmalıdır. Bunun için okul müdürlerine de ilk defa atanan öğretmenler gibi 'aday müdür' kavramı getirilmelidir. Böylece okul müdürleri ile ilgili gelen yoğun ve benzer şikâyetler bağlamında unvanlarında azletmek seçeneği her zaman bulunmalıdır. Aday öğretmenlerin bu sorunlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Orantısız öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin duyuşsal gelişimi üzerinde yarattığı tahribat araştırılabilir. Benzer şekilde bu hareketliliğinin yarattığı akademik sorunlar da mercek altına alınabilir. İki dilli öğrenciler bağlamında erken okul terki ve öğretmen hareketliliği ilişkisi araştırılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Van iline bağlı okullarda görev yapan 54 öğretmen/yönetici/sendika temsilcisi ve aynı ilde yaşayan 2 veli ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin yazarı olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/07-03

KAYNAKÇA

Adžija, J., & Sindik, M. (2014). Learning of foreign language in pre-school children: Evaluation methods in kindergarten's environment. *Metodički obzori*, 9(19), 48-65.

<https://doi.org/10.32728/mo.09.1.2014.04>

Akyüzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202548>

Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiye'sinde eğitim*. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Altun, Ö. (2019). *Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları eğitsel ve sosyal sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yusuf Kızıldaş

Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin de ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi

- Ajans Kamu. (2017). *Milli eğitim müdüründen 'Torpilli' görevlendirme*. <https://www.ajanskamu.net/kamudan-haber/milli-egitim-mudurunden-39torpilli39-gorevlendirme-h89144.html>
- Appleton, S., Sives, A., & Morgan, W. J. (2006). The impact of international teacher migration on schooling in developing countries—the case of Southern Africa. *G Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 121-142. <https://doi.org/10.1080/14767720600555194>
- Arslan, İ. (2019). *Akçakale'den kaçıyorlar! Giden gidene...* <https://www.ajansurfa.com/egitim/akcakale-den-kaciyorlar-giden-gidene-h41908.html>
- Aydoğmuş, M., & Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 587-600. <https://doi.org/10.17719/jisr.2016.1404>
- Aygül, H. H., & Korkmaz, U. (2018). Öğretmen öğrenci etkileşiminde kültürel farklılıkların başarıdaki eşitsizlikleri üretmedeki etkisi (Hakkari/Yüksekova örneği). *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, XXXV, 795-828. <https://doi.org/10.14225/Joh1345>
- Barley, Z. A. (2009). Preparing teachers for rural appointments: Lessons from the mid-continent. *The Rural Educator*, 30(3), 10-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869310.pdf>
- Batyra, A. (2017). *Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beller, S. (2008). *Fostering language acquisition in daycare settings: What does the research tell us?* Bernard van Leer Foundation.
- Berk, İ. Ö., & Sayan, P. (2020). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen istihdamı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 780-793.
- Bilgiç, H., & Ekinci, A. (2020). Ücretli öğretmenlik sorunları: Nitel bir araştırma (Mardin ili örneği). *International PEGEM Conference on Education: IPCEDU* (s. 90-101). Diyarbakır: PEGEM.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Bülbül, Ö. (2019). *Ücretli öğretmenlik eğitimde eşitsizlik oluşturuyor*. <https://www.sivilsayfalar.org/2019/12/02/ucretli-ogretmenlik-egitimde-esitsizlik-olusturuyor>
- Can, B., Gök, F., & Şimşek, S. (2013). *Toplumsal barışın inşasında öğretmenlerin rolü Kürt meselesi okula nasıl yansıyor? Barış Sürecinde Bir aktör olarak öğretmenlerin desteklenmesi projesi alan araştırması raporu ve politika önerileri*. Helsinki Yurttaşlar Derneği: İstanbul.
- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S., & Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 12-43. http://johut.karabuk.edu.tr/Makaleler/189256464_2.%20Burcu%20%c3%87abuk.pdf
- Çalışoğ, M., & Tanışır, S. N. (2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/464865>
- Çapuk, S., & Ünsal, M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 193-212. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12334>
- Çelebi, E. (2006). *Öğretmen tayinlerine anlaşmalı evlilik engeli*. <https://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-tayinlerine-anlasmali-evlilik-engeli-4564322>
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yenil, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Demir, N. (2010). *Eğitimde esnek çalışma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkaya, H., & Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/392445>

- Demirtaş, A. (1988). Temel eğitimimizin temel soruları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 51-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88413>
- Doğan, S., Demir, S. B., & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 371-390. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5850>
- Donuk, Ö., & Palavan, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Eğitim İzleme Raporu. (2018). *Öğrenciler ve eğitime erişim*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2010). *Türkiye'de çift dillilik ve eğitim: Sürdürülebilir çözümler için atılması gereken adımlar*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Eğitim-Bir-Sen. (2019). *Öğretmen atama ve yer değiştirme süreci tespitler ve bir model önerisi*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Elfers, A. M., Plecki, M. L., & Knapp, M. S. (2006). Teacher mobility: Looking more closely at "the movers" within a state system. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 94-127. <https://www.jstor.org/stable/25594719>
- Elfers, A., Plecki, M., & Windekenes, A. (2017). Understanding teacher retention and mobility in Washington State. University of Washington .
- Emeç, H. (2011). *Türkçe'nin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Erdem, F. H. (2011). Kürt meselesinin çözümünde anadilin eğitimde kullanılmasını konuşmak. *Liberal Düşünce*, 16(63), 141-152.
- Erol, M., & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(4), 1196-1213. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m>
- Eurydice Raporu. (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri: Erişim, devamlılık ve destek*. EACEA (Eğitim ve Gençlik Politikası Analizi)
- Feng, L., & Sass, T. R. (2017). Teacher quality and teacher mobility. *Association for Education Finance and Policy*, 396-419. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529180.pdf>
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161025>
- Golkarian, G. (2019). Anadilin yanında ikinci dili öğrenimindeki eğitim sorunları. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 74-83
- Gök, F., & Şimşek, S. (2013). *Toplumsal barışın inşasında öğretmenin rolü: Kürt meselesi okula nasıl yansıyor*. Helsinki Yurttaşlar Derneği.
- Gökşen, F., Cemalçılar, Z., & Gülseler, C. F. (2006). *Türkiye'deki ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. MATRA-KAP .
- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı*. https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye_de_%C3%96%C4%9Fretmen_%C4%B0maj_%C4%B1_ve_%C4%B0tibar%C4%B1_%C3%9Czerine_Bir_%C4%B0nceleme
- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236
- Güneli, M. Ö. (2019). *Çeşit çeşit öğretmenlik*. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/cesit-cesit-ogretmenlik-6031523>
- Gür, B., Çelik, Z., Coşkun, İ., & Görmez, M. (2014). Eğitim. *SETA*, 75, 15-16.
- Hacettepe Üniversitesi Raporu. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitim ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Hangül, Ş., & Varol, N. (2014). Köyde öğretmenmeniz, köyün herşeyisiniz. M. Server, ve A. Aypay içinde, *Öğretmenlik halleri: Türkiye’de öğretmen olmak üzerine bir araştırma* (s. 265-326). PEGEM Akademi.
- Hannan, S. (2016). *My Italian kindergarten: An investigation of preschool language teaching*. Melbourne Graduate School of Education.
- İnternethaber. (2010). *Öğretmenler tayin için sahte evlilik yapıyor*. <https://www.internethaber.com/ogretmenler-tayin-icin-sahte-evlilik-yapiyor-250373h.htm>
- KamuGündemi. (2019). *İllerarası bakanlık görevlendirmesi yaptıran torpilli öğretmenler*. <https://www.kamugundemi.com/egitim/illerarasi-bakanlik-gorevlendirmesi-yaptiran-torpilli-ogretmenler-h116304.html>
- Kanat, K. (2018). *Ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, P. (2016). *Batı’da öğrenciler deneyimli öğretilerde okuyor*. <https://www.haberturk.com/yazarlar/pervin-kaplan/1264212-batida-ogrenciler-deneyimli-ogretilerde-okuyor>
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419313>
- Katz, V. (2018). *Teacher retention: Evidence to inform policy*. University of Virginia.
- Kırmızı, F. S., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445. <https://doi.org/10.7884/teke.555>
- Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1021-136 <https://doi.org/10.24315/tred.775100>
- Kiraz, N. & Kurul, Z. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344474>
- Köseoğlu, Ş. A., Üçkardeşler, E., & Dinçer, M. A. (2014). *Devam oranlarının artırılması teknik destek projesi: Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş illerinde devamsızlık durum analizi*. MEB .
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi .
- Koyuncu, Ö. (2011). *Kadın öğretmenlerin sorunları ve toplumsal cinsiyet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Luekens, M. T., Lyter, D. M., & Fox, E. E. (2004). *Teacher attrition and mobility. Results from the teacher follow-up survey*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Magruder, L. M., & Espinosa, E. S. (2008). *Practical and proven strategies for teaching young dual language learners*. https://www.earlychildhoodwebinars.com/wp-content/uploads/2016/01/Chapter-4_Practical-and-Proven-Strategies-for-Teaching-Young-Dual-Language-Learners.pdf
- Maraşlı, Ş. (2007). *Türkiye’de eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları (1970-2000 yılları arası)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mardinlife.com. (2012). *Öğretmen görevlendirmelerine tepki*. <https://www.mardinlife.com/ogretmen-gorevlendirmelerine-tepki-haberi-4243>
- MEB.(2010). *Hoş geldin öğretmenim*. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/hosgeldin_ogretmenim_2010.pdf
- MEB. (2020). *Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği* (Md. 46, 62). Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Öğretmen strateji belgesi (2017-2023)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB.(2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Memurlar Net. (2014). *Eğitimde çözüm, rotasyon mu?* <https://www.memurlar.net/haber/476160/egitimde-cozum-rotasyon-mu.html>

- Memurlar.Net. (2013). *MEB, öğrenim özrünü resmen kaldırdı.* <https://www.memurlar.net/haber/394569/meb-ogrenim-ozrunu-resmen-kaldirdi.html>
- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları nesnel çözümlene öznel tanıklıklar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications Inc.
- Milliyet. (2011). *Çakma evlilikler sektöre dönüştü.* <https://www.milliyet.com.tr/gundem/cakma-evlilikler-sektore-donustu-1423705>
- Oktay, H. (2012). *Türkiye'de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öğülmüş, K. (2012). *Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğülmüş, S. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri formu*. UNICEF.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90450>
- Ölmez, Z. Ç. (2009). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi-Trabzon ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Önen, Ö., & Doğaner, Y. A. (2017). İkamet ettikleri yerden uzak bir kurumda çalışmanın öğretmenlerin mesleki ve özel yaşamlarına etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 115-145. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.338917>
- Öşzavlı, H., & Özberk, E. (2010). İlköğretimde eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliğinin öğrencilerinin okul başarısına ve okula karşı olan tutumlarına etkisi. *19. Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar, N., & Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel, çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 163-181. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786689>
- Özel İhtisas Komisyonu Raporu. (2014). *Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması: Onuncu kalkınma planı 2014-2018*. Kalkınma Bakanlığı.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikası. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (s. 143-156). Eğitim-Bir Sen.
- Özoğlu, M. (2015). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 15(4), 891-909. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2619>
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik retorik ve pratik*. Eğitim-Bir-Sen.
- Özpınar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 17-29. http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/795825673_ss.17-29.pdf
- Polat, Y. (2016). *Öğretmen sirkülasyonu durdurulmalı.* http://www.gapgundemi.com/haber-turan_ogretmen_sirkulasyonu_durdurulmalı-21240.html
- Şahin, A., & Analı, K. C. (2019). Türkiye'nin doğu illerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 37-50. <https://doi.org/10.35233/oyea.467017>
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceğine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184. <https://silo.tips/download/retmen-adaylarnn-retmen-stihdam-ve-mesleki-geleceklerine-likin-grleri>
- Salman, U. K. (2015). *Atanan çok, kalan az.* <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/atanan-cok-kalan-az>

- Sarı, M. H., & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/31-published.pdf>
- Sarikaya, İ., Samancı, O., & Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *GEFAD/GUJGEF*, 37(3), 939-989. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/393029>
- Şendere, O. (2011). Öğretmenler için eş durumu atamasında sahte evlilik modası. <https://www.onursendere.com/ogretmenler-icin-es-durumu-atamasinda-sahte-evlilik-modasi.html>
- Sosyalbilgiler.org. (2019). Doğu bölgesinde köy okulları. <https://www.sosyalbilgiler.org/dogu-bolgesindeki-koy-okullari>
- Swars, S. L., Meyers, B., Mays, L. C., & Lack, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183. <https://doi.org/10.1177/0022487108329116>
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210. http://www.ijoes.com/Makaleler/347865877_198-210%20serdarhan%20musa%20ta%20c5%9fkaya.pdf
- TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Tutanak Dergisi. (2019). *Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un Bakanlık çalışmaları hakkında sunumu*. TBMM.
- Tekışık, H. H. (2015). Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ve köylerde öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmelidir. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316.
- Tremblay, A. C. (2016). Cue-Weighting mechanism and bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(4), 708-709.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223320>
- Turhan, M. (2016). *Öğretmen sirkülasyonu sorunsalının Q metodu ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Eğitim- Sen. (2015). *Türk Eğitim- Sen 24 kasım öğretmenler günü anketi sonuçlarını açıkladı*. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=10410
- Türk Eğitim-Sen. (2018). *Türk Eğitim-Sen'in ücretli öğretmen araştırması*. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=12177
- Uçar, S. (2016). *Güneydoğu'da çalışan öğretmenler, sahte evlilikle kaçmaya başladı!* <https://www.haberler.com/cocuklarimiza-dogruyu-ogretecek-ogretmenler-sahte-8028354-haberi>
- Uğurlu, A. (2019). *Ücretli öğretmenlik ayıbına bir an evvel son verilmelidir*. <https://ilkha.com/guncel/ucretli-ogretmenlik-ayibina-bir-an-evvel-son-verilmelidir-104003>
- UNICEF. (2012). *Okul dışındaki çocuklar küresel girişimi: Türkiye ülke raporu*. UNICEF.
- Wei, Y. (2016). *Teacher mobility in rural China: Evidence from northwest China*. Michigan State University.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 102-116. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.6>
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilköğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 4(1), 47-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/365528>
- Yörük, T., & Günbayı, İ. (2014). Öğretmenlere yönelik uygulanması planlanan rotasyona ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 59-72. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06..tayfun_yoruk.pdf
- Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ). (2012). *Van il eğitim sorunları ve çözüm önerileri çalıştayı*. DAKA, Van Valiliği, YYÜ, Van MEM.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There are bilingual students who continue their education in rural areas of Turkey such as Eastern and Southeastern Anatolia. It is known that bilingual students experience various problems. These problems are academic failure, early school leaving, disciplinary problems, reading and writing problems, not being able to learn Turkish enough, etc. (Gözüçuk & Kıran, 2018; Kızıldaş, 2021; Taşkaya, Turhan & Yetkin, 2015; Yılmaz & Şekerci, 2016). These problems in bilingual students are mostly due to the fact that their mother tongue is different from the language of education (Tezcan, 1997), pre-school education is not compulsory (Kirmizi, Özcan, & Şencan, 2016) justification is given. It is seen that the most important of the underlying causes of the problems is concentrated around teacher mobility in the Eastern and Southeastern Anatolia regions. It is understood that excessive, uncontrolled and rapid teacher mobility is very effective in the failure of bilingual students in the region (Özoğlu, 2011).

In disproportionate teacher mobility; Especially, the appointment of thousands of contracted/permanent teachers to schools in the Eastern and Southeastern Anatolia regions every year, the assignment of many teachers within the province, the intensive assignments of some from the east to the west based on various reasons, the filling of the gaps with paid teachers, the resignation of paid teachers most of the time (Demirkaya & Ünal, 2017; Eğitim-Bir-Sen, 2019; Mete, 2009; Oktay, 2012) and similar scenarios are in question in the next year. It can be stated that this situation is perhaps the most important reason underlying the failure of bilingual students (Demirkaya & Ünal, 2017; Oktay, 2012). It is known that there are limited number of studies that draw attention to this issue in Turkey. However, it is known that some studies (Eğitim-Bir-Sen, 2016; Turhan, 2016; Özoğlu, 2010, 2011, 2015) have been carried out. There are almost no studies that deal with disproportionate teacher mobility, especially in the context of bilingual students, and discuss its consequences.

It was thought that the election of Van, which is among the first provinces where disproportionate teacher mobility is experienced most frequently and where the most teacher appointments are made (Van Eğitim Çalıştayı, 2012), will meet the representation in this sense. So much so that the province of Van is one of the provinces where intensive teacher assignments are made. The concept of 'disproportionate teacher mobility', which is frequently emphasized in the research title and content, has been tried to be explained and explained through its various counterparts (such as teacher circulation) that exist mostly in education platforms. Therefore, the concept in question does not have a real equivalent, but it is also aimed to create a consciousness with the awareness to be created on this issue..

Method

In the study, case study design, one of the qualitative research methods, was used. In case studies, it is essential to focus on one or more individuals, events or situations and the variables that affect or are affected by this situation (Yıldırım & Şimşek, 2011). The study group of the research consisted of teachers (n=26), school principals (11), assistant school principals (9), branch director (1), district national education director (It consists of 56 people (14 women, 42 men) including 1) parents (2), paid teachers (2) and union representatives of Eğitim-Bir-Sen, Eğitim-Sen and Türk Eğitim-Sen (4). Criterion sampling methods was used to determine the study group.

In this study, data were collected by using face-to-face in-depth interviews and online survey techniques. There are 7 open-ended questions in the in-depth interview and online questionnaire form. The data obtained through face-to-face in-depth interviews and online questionnaire were transferred to the transcript and analyzed using content analysis. In order to ensure the external reliability of the research, detailed explanations about the stages such as the purpose of the research, the study group, data collection tool, data collection and data analysis

are given. In order to ensure internal validity, a long-term and sincere environment was provided. In addition, internal validity was tried to be obtained by obtaining confirmation from the participants after transferring the data to the transcript. For the sake of reliability; The data collected face-to-face and online from the research were given to an expert to make an independent coding. Then, the coding of the researcher and the expert was compared. According to Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{consensus} + \text{disagreement}}$), the percentage of agreement between two different encoders was calculated and 96% agreement was found. It was decided that the coding made was reliable (Miles & Huberman, 1994). MaxQDA 2020 qualitative data analysis was used in the coding process of the data.

Results, Discussion and Conclusion

In general, many teachers assigned to schools in the eastern regions where bilingual students mostly live; It is seen that they have perceptions such as fear and anxiety, the psychology of exile due to compulsory assignment, prejudice, approaching their people cautiously, and thinking that there is a primitive life in the east.

There are various reasons for the disproportionate teacher mobility, which is more intense in schools in rural areas of the east, where bilingual students predominantly live. Poor physical conditions of schools, longing for family (Özoğlu, 2015) and deterioration of integrity, transportation problems, low living standards, lack of incentive package, harsh climate and geographical conditions in the region (Elfers, Plecki, & Knapp, 2006), fear of security, fear of school/ The problem of merit in educational administrators, capacity problems of some teachers, etc. can be listed as the reasons for teacher mobility.

The problem of paid teaching also takes an important place in the disproportionate teacher mobility. paid teaching; It is a wrong and widespread practice based on labor exploitation (Kiraz & Board, 2012; Tuncer, 2012; Uğurlu, 2019); Çolak-Ölmez, 2009; Güneli, 2019; Kanat, 2018). One of the factors that affect the disproportionate teacher mobility is teacher assignments within and outside the province. Intra-provincial teacher assignments also cause constant teacher changes in the classroom.

In the disproportionate teacher mobility, which is more intense in schools in the eastern regions where bilingual students predominantly live; It is understood that many teachers have resorted to methods such as arranged marriages, fake health reports, educational disability (doing master's and doctorate degrees in western universities) in order to escape from the region.

It has been revealed that disproportionate teacher mobility has created some problems for bilingual students attending schools in the eastern regions, especially in rural areas. Although this worrying (Gönülaçar, 2016) mobility leads to academic failures and the inability to acquire basic language skills in bilingual students, it also has a serious impact on students' adjustment and absenteeism. So much so that a student can change a teacher (Gönülaçar, 2016; Özoğlu, 2010) every year until they graduate from primary school.

According to the results of this research, it is important to support the economic development of the region and to improve the physical facilities of the schools. In addition, the removal of paid teaching (Doğan, Demir, & Turan, 2013; Eğitim-Bir-Sen, 2019) and provincial assignments, as well as the revision of contracted teaching practice (Egitim-Bir-Sen, 2019), is a well-equipped incentive package to solve this problem. It is presented as other solution suggestions that can be removed from being destiny.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 476-492



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2


Page: 476-492

Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması
becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesi

Determination of science student teachers' ability to
use teamwork skills

Arzu Kirman Bilgin,  <https://orcid.org/0000-0002-5588-7353>

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, arzukirmanbilgin@kafkas.edu.tr

Tülay Şenel Çoruhlu,  <https://orcid.org/0000-0002-0263-7844>

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, tsenel@trabzon.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

21 Haziran 2021

Düzeltilme Tarihi

23 Kasım 2021

Kabul Tarihi

24 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kirman Bilgin, A., & Şenel Çoruhlu, T. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 476-492.

<http://doi.org/10.33400/kuje.955600>

ÖZ

Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini ne kadar kullandıkları, mesleğe başladıklarında fen bilgisi derslerinde bu beceriyi ne kadar kazandırabileceklerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin örnek aldıkları rol modellerdir. Bu düşünceden hareketle mevcut araştırmada üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Özel durum yöntemi ile yürütülen bu araştırmaya 28 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı istekli olarak katılmıştır. Adaylardan 8 takım oluşturulmuştur. Araştırmanın veri kaynağını yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmeler oluşturmaktadır. Veriler, fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik takım çalışması becerisi gelişim göstergelerine ait anahtar kavramlar çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerilerini kullanma durumları, göstergelere ait anahtar kavramların hepsini vurgulamaları (kullanması/ifade etmeleri/göstermeleri) durumunda takım çalışması becerisine ait o göstergesi "kullanabiliyor", anahtar kavramlardan herhangi birini eksik vurgulaması "kısmen kullanabiliyor" ve göstergelere ait anahtar kavramların hiçbirini vurgulamamışsa "kullanamıyor" şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonunda; üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun takım çalışmasına ait göstergeleri kısmen kullanabildikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç çerçevesinde fen bilgisi eğitimcilerinin ders yürütme süreçlerinde takım çalışması kapsamında ortaya çıkan ürünleri ve takım çalışması süreçlerini değerlendirmeleri önerilebilir. Aynı zamanda tasarladıkları etkinliklerde fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik takım çalışması becerisi gelişim göstergelerini dikkate almaları da önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilgisi, öğretmen adayı, takım çalışması becerisi

ABSTRACT

How much science student teachers use teamwork skills can be seen as an indicator of how much they can gain this skill in science lessons when they start the profession. Because teachers are role models that their students take as an example. Based on this idea, the present study aims to determine the ability of junior science student teachers to use teamwork skills. Within the case study research, 28 voluntary junior science student teachers participated in this research. Eight teams were formed from the student teachers. Data were obtained through interviews consisting of semi-structured questions within the scope of the task. Data, the content analysis was carried out within the framework of the key concepts of teamwork skills development indicators for science student teachers. The use of teamwork skills by junior science student teachers, if they emphasize (use/express/show) all the key concepts of the indicators, they can "use" that indicator of teamwork skills, if they under-emphasize any of the key concepts, they can "partially use", and if they emphasize (use/express/show) all the key concepts of the indicator, they can "use" that indicator. If he did not emphasize any of them, it was interpreted as "cannot use". At the end of the research, it was determined that the majority of the junior science student teachers could partially use the indicators of teamwork. Within the framework of this result, it can be suggested that science educators evaluate the products and teamwork processes that emerge within the scope of teamwork in the course execution processes. At the same time, it is recommended that science student teachers consider the development indicators of teamwork skills in the activities they design.

Keywords: science, science student teachers, teamwork skill

GİRİŞ

Bireylerin karşılaştıkları problemleri etkili bir iletişim ve takım çalışması içerisinde yenilikçi düşünerek çözmeye çalışmasını içeren becerilere yaşam becerileri denilmektedir. (Larson & Miller, 2011). Takım çalışması becerisi sosyal hayatımızda en çok kullandığımız bir beceri olmasından ötürü yaşam becerilerinin en önemli olanları arasındadır (Ahonen & Kinnunen, 2015). Takım çalışması, bir gruba katılan iki veya daha fazla bireyin, bir hedef veya amaca ulaşmak için bağlantılı olduğu ve işbirliği yaptığı sosyal bir süreçtir (Hoegl, 2005; Lick, 2000). Yükseköğretim alanındaki programlara takım çalışması becerisi, meslek edinecek bireylerin meslek bilgisi kalitesini artırabilmek, bireylerin kendisinden farklı düşünen bireylerle karşılaşmasını sağlayarak, yeni bilgi ve beceriler edinmeleri için eklenmektedir (Staggers, Garcia, & Nagelhout, 2008). Kısacası takım çalışmalarında takım üyeleri arasında karşılıklı öğrenme etkileşimi vardır (Williams & Duray, 2006) ve bu çalışma ortamı iletişim gibi farklı becerilerin kazanılmasını da sağlamaktadır (Seat, Parsons, & Poppen, 2001). Aynı zamanda bireylerin üniversite eğitimlerinde takımlar halinde çalışmayı tecrübe etmeleri iş hayatına uyum sağlamayı da kolaylaştırmaktadır (Lingard, 2010).

Yapılan çalışmalar öğrencilerin takım çalışmalarını tercih etmediklerini, bireysel çalışmalara yöneldiklerini bu yüzden bireylerin takım çalışmalarına yönelmeme sebeplerinin araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Kriflik & Mullan, 2007; Ulloa & Adams, 2004; Volkov & Volkov, 2015). Kötü takım çalışmasının kariyerlerini olumsuz etkileyeceklerini düşünmeleri (Kriflik & Mullan, 2007), takımındaki yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan bir üyeden kaynaklanacak kötü sonuç karşısında adil bir değerlendirme olamayacağına yönelik algıları (Senior vd., 2010) öğrencilerin bireysel çalışmalara yönelme sebepleri arasında görülmektedir. Champion, Papper ve Medsker (1996) etkili bir takım çalışmasında, ele alınan konuyla ilgili bilgiye dayalı güç, sosyal destek, iş yükü paylaşımı ve grup içi iletişim değişkenlerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Werner ve Lester (2001) bu değişkenleri ele alarak yaptığı araştırmasında etkili bir ekip çalışması için sosyal desteği aşırı vermemek gerektiğini tespit etmiştir. Caspersz, Wu ve Skene, (2003) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında takım üyeleri arasındaki güven ve liderliğin takım çalışmalarında iki önemli gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Masats ve Guerrero (2018) de gerek öğretmenlerin gerekse adayların takım çalışması becerisine sahip olmalarının mesleki bilgi edinmelerini kolaylaştırmak adına gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Takım çalışmasına, bir bilgiye ulaşmak için takım çalışması yapmak, takım çalışması yapmayı öğrenmek ve takım çalışması becerisini öğretebilmeyi öğretmek (Häkkinen vd., 2017) şeklinde üç farklı yönden bakılabilir. Takım çalışması yapmayı öğrenmenin, bilgiye ulaşmak için takım çalışması yapmanın ve takım çalışması becerisini öğretebilmenin öncüsü olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü ulaşamadığımız bilgiye takım çalışması yaparak ulaşmak için bu beceriye sahip olmak gerekmektedir. Öğrencilere takım çalışması becerisini öğretebilmek için de rol model olmak ve bu beceriye sahip olmak önemlidir. Dolayısıyla bir fen bilgisi öğretmen adayının mesleğe başlamadan önce bu beceriyi kazanması hem bireysel hem de fen bilimleri derslerinde takım çalışmasını öğrencilerine kazandırabilmesi açısından değerlidir. Bireysel açıdan önemlidir çünkü mesleki hizmet sürecinde öğretmenler zümre ve şube öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle, velileri ve öğrencileri ile bir takımı oluşturmaktadır. Öğrencileri açısından bu beceriyi kazanmaları önemlidir çünkü fen bilimleri dersi öğretim programı takım çalışması becerisinin fen bilimleri derslerinde öğretilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanma durumlarının araştırılmasının ilgili literatüre katkı sağlaması açısından değerli olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında “üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumları nasıldır?” şeklindeki araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır.

YÖNTEM

Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanma durumlarının nasıl olduğu mevcut çalışmanın özel durumudur. Bu tür çalışmalar tespit edilen problem çerçevesinde yoğunlaşma ve derinlemesine veri toplama fırsatı verdiği için kullanılır (Cohen ve Manion, 1994; Wellington, 2000). Araştırma, adayların takımlar halinde çalışma sürecine bağlıdır ve adayların geneli üzerinden yorumlamalar yapılması mevcut çalışmanın özel durum yönteminin iç içe geçmiş tek durum deseni ile yürütülmesine imkan vermiştir. Araştırmada birden fazla takımla çalışılması çalışmanın iç içe geçme özelliğini, takımların takım çalışması becerisini ne kadar kullandıkları üzerinden genel bir değerlendirme yapılması ise ele alınan durumun tek bir durum olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda özel durum yöntemi araştırmacıları, bireyler veya takımlar üzerinde odaklanılmasına yönlendirdiği için (Yin, 1994) bu araştırmanın amacı kapsamında kullanılabilir bir araştırma yöntemi olarak görülmüştür.

Katılımcılar

Araştırma, 2017 - 2018 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında fen öğretimi laboratuvar uygulamaları - II dersi kapsamında yürütülmüştür. İlgili dönem itibariyle dersi alan adaylar arasından 28 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı araştırmaya katılmaya istekli olmuşlardır. Akademik dönemin ilk haftasında dersi yürüten fen eğitimcisi (Dr. Öğretim Üyesi) tarafından takımlar (bir takım, 4 veya 5 adaydan oluşacak şekilde) rastgele oluşturulmuştur. Fakat lisans öğrenimleri sürecindeki araştırma öncesi adaylar arasında yaşanan iletişim problemleri ve adayların devamsızlık yapması (2 aday devamsızlık yaptığı için araştırmaya katılmaya gönüllü oldukları halde sürece dahil edilmemiştir) neticesinde takımlarda güncellemeler yapılmıştır. Takımlarda öğretmen adayı sayıları 2 ile 5 arasında değişmektedir. Toplamda 8 takımı oluşturan adaylar aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 1

Takımları Oluşturan Öğretmen Adayları

Takımlar	Öğretmen Adayları	f
T1	Ö8, Ö25, Ö26	3
T2	Ö3, Ö11, Ö24, Ö27	4
T3	Ö9, Ö10, Ö12	3
T4	Ö6, Ö7, Ö15	3
T5	Ö21, Ö22, Ö23, Ö28	4
T6	Ö17, Ö19	2
T7	Ö5, Ö13, Ö14, Ö16	4
T8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö18, Ö20	5

Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları Ö1, Ö2, ...Ö28 (Ö1: Öğretmen adayı1, Ö2: Öğretmen adayı 2 gibi) şeklinde kodlanarak bulgular bölümünde yapılan görüşmelerden alıntılara yer verilmiştir. Adayların oluşturdukları takımlar ise T1, T2, ...T8 şeklinde kodlanmıştır. Örneğin bulgulara yer alan "T18" ifadesi Takım 1'de yer alan 8 numaralı öğretmen adayını temsil etmektedir. Adaylar arasından T75, yabancı uyruklu (Orta Asya'dan) bir öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Yaşam becerilerinden biri olan takım çalışması becerisi karmaşık süreçleri içerdiği için ölçekler veya çoktan seçmeli gibi geleneksel ölçme araçları ile bu beceriyi ölçmek ve değerlendirmek anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmamaktadır (Vista, Kim, & Care, 2018). Bu nedenle mevcut araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanma durumlarını tespit edebilmek için görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşme soruları, fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik takım çalışması becerisi gelişim göstergeleri (Kirman Bilgin, 2019, s.23) ele alınarak yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır. Bu göstergeler şu şekildedir:

- YT1. Görev dağılımı yapılırken adaletli olunması gerektiğinden haberdar olur,
 YT2. Verilen göreve yönelik bilinç sahibi olur,
 YT3. Kendini takıma ait hisseder,
 YT4. Üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir,
 YT5. Takım çalışmasını yürütürken fikirlerin uygun bir biçimde paylaşır,
 YT6. Ortaya çıkan farklı fikirleri istenilen özellikler açısından değerlendirir,
 YT7. Takım çalışmasının kendisine kazandırdıklarını fark eder.
 (YT: Yaşam becerilerinden biri olan Takım çalışması becerisinin göstergeleri)

İlgili sorular bir fen bilimleri eğitimcisi (Dr. Öğr. Üyesi) tarafından geliştirilmiş olup, bir fen bilimleri eğitimcisi (Dr. Öğr. Üyesi) ve bir fen bilimleri öğretmeni tarafından araştırmanın amacına olan uygunluğu açısından incelenmiştir. Sonrasında takım çalışması yürüten (3 fen bilgisi öğretmen adayı) istekli bir takım ile görüşme yapılmıştır. Bu şekilde görüşme sorularının adaylar tarafından araştırmanın amacına yönelik verilerin elde edilip edilmemesi, adayların soru içeriklerini doğru yorumlayıp yorumlamadığı izlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonrasında sorular, kullanıma hazır hale getirilmiştir. Görüşme soruları ve içerdiği takım çalışması becerisi gelişim göstergeleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Tablo 2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları ve İlişkilendirildikleri Takım Çalışması Becerisi Gelişim Göstergeleri

Sorular	İçerdiği Göstergeler
1) Takım arkadaşlarınız size verilen görevlerin gerçekleştirilmesi sürecinde takımın yapması gerekenler konusunda üzerine düşen görevlerle ilgili ne kadar bilinçli davrandılar? Örnekler üzerinden açıklayınız.	YT1 - YT2 - YT4
2) Takım çalışması sürecinde takım arkadaşların kendilerinden beklentileri nelerdir ve bu beklentilerin nasıl karşılanacağına ilişkin ne kadar bilgiye (kazanım ve görev süreci ile ilgili) sahipler? Örnekler üzerinden açıklayınız.	YT2-YT3
3) Görevinizle ilgili alternatiflerin değerlendirilmesi konusunda nasıl karar verdiniz?	YT5-YT6
4) Takım çalışmanızı yürütürken problem ve sorunlara ilişkin görüş ve düşüncelerini nasıl paylaştınız? Görüşlerini serbestçe ifade edebildin mi? Örnekler üzerinden açıklayınız.	YT5 - YT6
5) Takım çalışması sürecinde görevinize karar verirken farklı ne tür bilgiler ortaya çıktı? Bu farklı fikirleri nasıl değerlendirdiniz?	YT5-YT6
6) Görevi aldıktan sonra nasıl bir görev paylaşımı oldu?	YT1 - YT2
7) Takım üyeleri içinde kendini gruba ait hissetmeyen oldu mu? Sence bunun sebebi ne olabilir?	YT3
8) Görevinizi yerine getirirken herkes aynı sorumluluğu aldı mı? Sence bunun sebebi ne olabilir?	YT4
9) Takım çalışması sürecinde takım arkadaşlarıyla kendi aranızda ne gibi problemler (Saygı, sorumluluk, güven, paylaşma ve yardımlaşma adına) yaşandı?	YT2-YT3-YT5-YT6
10) Takımın bir parçası olarak kendini hangi alanlarda geliştirdiğini düşünüyorsunuz? Örnekler üzerinden açıklayınız.	YT7

Tablo 2 incelendiğinde bazı göstergeler için adaylara birden fazla soru yöneltildiği görülmektedir. Bunun amacı araştırmanın amacı kapsamında daha derinlemesine bilgi edinmektir.

Veri Toplama Süreci

Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları, akademik dönemin ilk haftasında dersi yürüten fen eğitimcisi tarafından ders içeriği ile ilgili yazılı olarak bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirme şu şekildedir:

“Sevgili öğretmen adayları,

Fen öğretimi laboratuvar uygulamaları - II dersi kapsamında iki farklı takım çalışması yürütülecektir. İlk görevinizi 8 hafta, ikinci görevinizi 11 hafta sonra takım olarak sunacaksınız. Görevleriniz size verilen fen bilgisi dersi konuları kapsamında REACT öğretim modeline göre ders planları tasarlamaktır.”

Adaylar REACT öğretim modeline yönelik mesleki bilgiyi bir önceki dönem aldıkları fen öğretimi laboratuvar uygulamaları - I dersi kapsamında edinmişlerdir. Adaylara verilen ders içerikleri arasında takımların ders planı tasarlayacakları konu ve kazanımları ve görev teslim tarihleri yer almaktadır. Tüm takımlar görevlerini aynı tarihte teslim etmişlerdir. Fakat takımların ders planlarını sunma tarihleri farklı olmakla birlikte bu süreç her bir görev için toplam 3'er hafta sürmüştür. Akademik dönem sonunda adaylarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları ilk görev çerçevesinde yürütülmüştür. Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülen görüşmeler 45-66 dk arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen ham veriler araştırmacılar tarafından, fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik takım çalışması becerisi gelişim göstergelerine ait anahtar kavramlar çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan takım çalışması becerisi göstergelerine ait anahtar kavramlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Verilerin Analizinde Kullanılan Takım Çalışması Becerisi Göstergelerine Ait Anahtar Kavramlar

Göstergeler	İçerdiği Anahtar Kavramlar
YT1	Çalışma şartlarının kalitesi / Eşit görev paylaşımı / Ortak karar verme
YT2	Çalışma ortamlarını oluşturma / Birlikte çalışma isteği / Problemi çözmeye yönelik gayretli olma / Zamanı verimli kullanma / Görevi birlikte başarma
YT3	Kurallara uyma / Gurur duyma / övünme / Takım ruhuna sahip olma / Yardımlaşma ve paylaşma
YT4	Görevi zamanında yerine getirme / Görevde aktif olma / Toplantılara zamanında katılma / Üzerine düşen görevi yerine getirme
YT5	Düşüncelerini serbest ifade etme / İletişime sürekli açık olma / Kişisel problemleri yansıtmamak / İyi bir dinleyici olma
YT6	Düzenli aralıklarla gözden geçirme / Fikir ayrıklıklarına saygılı olma / Ortak hedef belirleyebilme
YT7	Takım çalışmasına yönelik kazanımları fark etme / Diğer yaşam becerilerine yönelik kazanımları fark etme / Mesleki bilgi edinmeye yönelik kazanımları fark etme

Görüşmelerden elde edilen veriler Tablo 3'te verilen anahtar kavramlar dikkate alınarak analiz edilmiş, bulgular bölümünde adayların frekans değerleri ve örnek ifadelerine yer verilmiştir. Adayların görüşleri analiz edilirken tüm takım üyelerinin görüşlerinin uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerilerini kullanma durumları, göstergelere ait anahtar kavramların hepsini vurgulamaları (kullanması/ifade etmeleri/göstermeleri) durumunda takım çalışması becerisine ait o göstergelyi “kullanabiliyor”, anahtar kavramlardan herhangi birini eksik vurgulaması “kısmen kullanabiliyor” ve göstergelye ait anahtar kavramların hiçbirini vurgulamamışsa “kullanamıyor” şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı, Aktarılabirliği, Tutarlılığı ve Teyit edilebilirliği

Özel durum çalışmalarında, inanırcılık ve aktarılabirlik, geçerlik çalışmaları olarak kabul görmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olan veri toplama sürecinin yaşanması inanırcılık özelliklerinden bir tanesidir. Aynı zamanda verilerin iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda içerik analizine tabi tutulması ve ortaya çıkan analiz

sonuçlarının karşılaştırılarak yüzde yüz uyum aranması inandırıcılık özelliklerinden bir tanesidir. Üzerinde yüzde yüz uyum ortaya çıkmayan analiz sonuçları farklı bir fen bilimleri eğitimcisi tarafından incelenerek, tartışılarak ortak bir analiz üzerinde fikir birliği yapılmaya çalışılmıştır. Fikir birliği sağlanamayan analiz sonuçları bulgulara yansıtılmamıştır. Bu şekilde sonlanan veri analiz süreci araştırmanın inandırıcılığını artırmaya yönelik izlenen adımlardır. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini artırmak için bulgular bölümünde adaylarla yapılan görüşmelerden ayrıntılı betimleme yapılmıştır, örnek görüşme yanıtları okuyucuya sunulmuştur. Aynı zamanda örneklemin amaçlı olarak seçilmesi de (Yıldırım ve Şimşek, 2008) u araştırmanın aktarılabilirlik özelliğini artırmaktadır.

Özel durum çalışmalarında, tutarlık ve teyit edilebilirlik özellikleri güvenilirlik için kullanılan kavramlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın tutarlığı, veri toplama araçlarının oluşturulmasında veri toplama aracına dair geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak (bu bölüm veri toplama araçları başlığı altında daha detaylı olarak okuyucuya sunulmaktadır) sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda verilerin toplanması ve veri analizi aşamalarında, uyulması gereken kurallara dikkat edilmiştir. Bulgular bölümünde, ortaya çıkan bulguların ne anlam ifade ettiği yorumlanmış ve veri analizi sürecinde araştırmacıların, takım çalışması becerisi göstergelerine ait anahtar kavramları kullanılması araştırmanın tutarlığını artıran bir özelliktir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için adaylardan elde edilen örnek yanıtlar okuyucuya sunulmuş ve hangi takım çalışması becerisi göstergelerine ait olduğu hangi anahtar kavramları temsil ettiği örneklerle yorumlanmıştır. Aynı zamanda ilgili çalışmanın bir proje ürünü olması ve elde edilen verilerin uzun bir süre saklanacak olması araştırma sürecinin teyit edilebilirliğini sağlamaktadır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.09.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 05

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorusu kapsamında yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik takım çalışması becerisi gelişim göstergeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar, her bir göstergeye ait anahtar kavramlar çerçevesinde analiz edilerek tablolar halinde belirtilmiştir. Adaylardan YT1 göstergesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*YT1 Göstergesi Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Anahtar Kavramlar	Anahtar Kavramları Belirten Öğretmen Adayları	f
Eşit görev paylaşımı	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₈ 1,2,4,18,20	22
Çalışma şartlarının kalitesi	T ₁ 8,25,26	3
Ortak karar verme	T ₃ 9,10,12	3

İlgili tablo incelendiğinde adayların takım çalışmalarında daha çok eşit görev paylaşımı anahtar kavramına dikkat ettikleri görülmektedir. Fakat adayların takım çalışmasını yürütürken her adayın çalışma şartlarının kalitesinin birbirine yakın olup olmadığına dikkat etmedikleri görülmektedir. Aynı zamanda görev dağılımına ortak karar vermedikleri de dikkat çeken bir bulgu olarak görülebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının YT1 göstergesini, T1, T2, T3, T4, T5 ve T8 takımlarının kısmen kullanabildiği, T6 ve T7 takımlarının kullanamadığı görülmektedir. Adaylardan YT2 göstergesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*YT2 Göstergesi Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Anahtar Kavramlar	Anahtar Kavramları Belirten Öğretmen Adayları	f
Problemi çözmeye yönelik gayretli olma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₈ 1,2,4,18,20	22
Birlikte çalışma isteği	T ₁ 8,25,26 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₈ 1,2,4,18,20	18
Zamanı verimli kullanma	T ₁ 8,25,26 - T ₄ 6,7,15 - T ₈ 1,2,4,18,20	11
Çalışma ortamlarını oluşturma	T ₁ 8,25,26	3
Görevi birlikte başarma	T ₃ 9,10,12	3

İlgili tablo incelendiğinde adayların takım çalışmalarında bilinçli olduklarını, problemi çözmeye yönelik gayretli olmaları ile hissettirdikleri görülmektedir. Fakat adaylar çalışma ortamları oluşturmada ve görevi birlikte başarma konusunda başarılı olmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma ortamlarını oluşturma kodunda yer almayan T39'un göstergeyle ilgili görüşlerinden bir bölüm aşağıdaki gibidir.

"Hocam herkes bilinçli davrandı. Zaten bir grup açtıkdan, oradan bulduğumuz şeyleri paylaştık. Sunumdan birkaç gün önce bir gün belirledik o gün herkes elinden geleni yaptı. Etkinlikleri hep birlikte tasarladık tek tek, ders planı falan çıkardık. Bu şekilde hazırlandık."

T39'un YT1 ile ilgili görüşleri çerçevesinde (veriler analiz edilirken tüm takım üyelerinin görüşlerinin uyumlu olmasına dikkat edilmiştir) aday ve ait olduğu takımın ortak karar verme kodunda değerlendirildiği görülmektedir. T39'un belirtilen bu görüşünün YT2 ile ilgili çalışma ortamlarını oluşturma ve zamanı verimli kullanma anahtar kavramlarında değerlendirilmediği görülmektedir. Çünkü adaylar bir sosyal medya aracılığıyla bir grup kurmuşlar, oradan haberleşmeye çalışmışlar ve görevlerini sunumlarına birkaç gün kala bir gün içerisinde tamamlamışlardır. Aynı zamanda tüm etkinlikleri birlikte tasarlamaları onların görevi birlikte başardıklarını da göstermektedir. T818'inYT1 ve YT2 ile ilgili görüşlerinden bir alıntı aşağıdaki gibidir.

"Biz zaten beş kişiydik, REACT'ta beş basamaktan oluşuyor. Her birimiz bir basamağı aldık sonra kazanımları REACT'ın basamaklarına paylaştırdık, etkinliklerimizi geliştirdik. Önce herkes üzerine düşen görevi yerine getirdi. Sonra bir araya geldik, etkinlikleri bir araya getirdik, sunumu bir arkadaş hazırladı, bir araya getirip yaptıklarımızı, ders de sunduk."

T818'in belirttiği görüş incelendiğinde YT1 göstergesinin eşit görev paylaşımı anahtar kavramı çerçevesinde yer aldığı görülmektedir. Fakat her ne kadar adaylar eşit görev paylaşımı yapsalar da adayın belirttiği ifadeler incelendiğinde YT2 göstergesine ait ortak karar verme ve görevi birlikte başarma anahtar kavramlarını içermediği görülmektedir. Adaylar YT2 göstergesi

kapsamında çalışma ortamlarını oluşturamamışlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının YT2 göstergesini, T1, T2, T3, T4, T5 ve T8 takımlarının kısmen kullanabildiği, T6 ve T7 takımlarının kullanamadığı görülmektedir. Adaylardan YT3 göstergesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*YT3 Göstergesi Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Adayları	f
Yardımlaşma ve paylaşma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 -T ₅ 21,22,23,28 - T ₇ 5,13,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	25
Kurallara uyma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 -T ₅ 21,22,23,28 - T ₇ 5,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	24
Takım ruhuna sahip olma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 -T ₅ 21,22,23,28 - T ₈ 1,2,4,18,20	22
Gurur duyma /övünme	-	-

Tablo 6 incelendiğinde adayların takım çalışması yürütürken kendilerini gruba ait hissettiklerini görev ve takım kurallarına uyararak gösterdiklerini, fakat takımıyla gurur duyma veya övünme gibi duyguları hissetmediklerini belirttikleri görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının YT3 göstergesini, T1, T2, T3, T4, T5, T7 ve T8 takımlarının kısmen kullanabildiği, T6'nın kullanamadığı görülmektedir. Adaylardan YT4 göstergesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*YT4 Göstergesi Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Adayları	f
Üzerine düşen görevi yerine getirme	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₇ 5,13,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	26
Görevde aktif olma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 11,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₇ 5,13,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	23
Görevi zamanında yerine getirme	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₈ 1,2,4,18,20	22
Toplantılara zamanında katılma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 11,27 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₇ 5,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	19

Tablo 7 incelendiğinde T716'nın takım üzerine düşen görevi yerine getirmemesinin takımın görevi zamanında yerine getirmemesinin önüne geçtiği görülmektedir. Bu durum takım çalışmasına yönelik problemler yaşandığını göstermektedir. T517'nin ilgili göstergeye yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Biz aslında üç kişiydik, siz ödevi dağıttığınızda sunumdan önce bir araya gelir birlikte yaparız diye konuştuk. Sonra ... isimli arkadaşımız derse devam etmemeye başladı ve dersi bıraktı. Biz de iki kişi kaldık ama sunuma da az kalmıştı. Yetiştiremedik diğer arkadaşımınla birlikte maalesef ...”

T517'in belirttiği ifadeler incelendiğinde YT3 ve YT4 göstergelerine yönelik her hangi bir anahtar kavramı içermediği görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının YT4 göstergesini, T1, T2, T3, T4, T5, T7 ve T8 takımlarının kısmen kullanabildiği, T6'nın kullanamadığı görülmektedir. Adaylardan YT5 göstergesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8*YT5 Göstergesi Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Adayları	f
Düşüncelerini serbest ifade etme	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₆ 17,19 - T ₇ 13,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	26
İletişime sürekli açık olma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₆ 17,19 - T ₇ 13,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	26
Kişisel problemleri yansıtmamak	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₆ 17,19 - T ₇ 5,13,14 - T ₈ 1,2,4,18,20	26
İyi bir dinleyici olma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₆ 17,19 - T ₇ 5,13,14 - T ₈ 1,4,18,20	26

Tablo 8 incelendiğinde T75'in ve T716'nındüşüncelerini serbest ifade edemediği ve iletişime sürekli açık olmadıkları, T23'nin ve T716'nınkişisel problemlerini yansıttığı, T716'nınve T82'nin iyi bir dileyici olmadığı görülmektedir. T84'ün ilgili gösterge çerçevesinde belirttiği ifadelerden bir bölüm aşağıdaki gibidir.

"T81 ile T820 arasında bir takım problemler yaşanmıştı hocam geçmişte, ama her ikisi de etkinliklerini yaptılar ve ders planını hazırlamaya yardım ettiler. Bu problemi ben biliyordum diye söylüyorum, ama geçmişte bir şey yaşandığını diğerleri fark etmedi..."

T82'nin ifadelerinden de bahsi geçen adayların takım çalışmasına kişisel problemlerini yansıtmadıkları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının YT5 göstergesini, T18,25,26 - T23,11,24 - T39,10,12 - T46,7,15 - T521,22,23,28 - T617,19 - T713,14 - T81,4,18,20 adaylarının kullanabildiği, T227, T75, T716 ve T82 kısmen kullanabildiği görülmektedir. Adaylardan YT6 göstergesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9*YT6 Göstergesi Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Adayları	f
Fikir ayrıklıklarına saygılı olma	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12 - T ₄ 6,7,15 - T ₅ 21,22,23,28 - T ₆ 17,19 - T ₇ 5,13,14,16 - T ₈ 1,2,4,18,20	28
Ortak hedef belirleyebilme	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,11,24,27 - T ₃ 9,10,12	10
Düzenli aralıklarla gözden geçirme	T ₁ 8,25,26 - T ₄ 6,7,15	6

Tablo 9 incelendiğinde adayların çoğunluğunun görevlerini düzenli aralıklarla gözden geçirmedikleri görülmektedir. Adayların hepsinin fikir ayrıklıklarına saygılı oldukları fakat çoğunluğunun ortak hedef belirleyemedikleri görülmektedir. Adaylardan YT7 göstergesine yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir. T528'in görüşlerinden bir bölüm aşağıdaki gibidir.

"Mesela ben kendi kararlarımın doğru olduğunu düşünürüm ve insanların kabul etmesini isterim. Ama orada onları dinlemem gerektiğini gördüm ve öyle davrandım"

T528'in görüşleri ve arkadaşlarının da ifadeleri çerçevesinde T528 fikir ayrılıklarına saygılı olma anahtar kavramı kapsamında değerlendirilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının YT6 göstergesini, T1'in kullanabildiğini, T2, T3, T4, T5, T6, T7 ve T8 takımlarının kısmen kullanabildiği görülmektedir. Adaylardan YT7 göstergesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 10 'da sunulmuştur.

Tablo 10*YT7 Göstergesi Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Anahtar Kavramlar	Öğretmen Adayları	f
Takım çalışmasına yönelik kazanımları fark etme	T ₁ 8,25,26 - T ₂ 3,27 - T ₃ 9,10 - T ₄ 6,7- T ₅ 21,22,23,28 - T ₈ 1,4,20	16
Mesleki bilgi edinmeye yönelik kazanımları fark etme	T ₂ 11 - T ₃ 12 - T ₄ 14- T ₅ 21,28 - T ₆ 17,19 - T ₇ 5 - T ₈ 2,4,18,20	12
Diğer yaşam becerilerine yönelik kazanımları fark etme	T ₂ 24 - T ₃ 10 - T ₄ 5- T ₅ 21,23,28 - T ₇ 5,13,14 - T ₈ 4,20	11

Tablo 10 incelendiğinde adayların çoğunluğunun sadece bir anahtar kavram çerçevesinde yanıt verdiği görülmektedir. Sadece T84,20 ve T521,28 nolu adayların her üç anahtar kavramı, T310, T45, T523, T820 nolu adayların iki anahtar kavramı fark ettikleri dikkat çekmektedir. T820'nin ilgili kazanıma yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Samimiyetim olmayan arkadaşlarımla da etkili iletişim kurduğumu fark ettim. Bireysel çalışma benim için daha iyi gelirdi. Çünkü takım çalışmasında diğer arkadaşlarımla sorumlulukları da üzerimde oluyordu. Takım çalışması yapmayı öğrendim. REACT ve etkinlik geliştirme açısından farklı bakış açıları gördüm."

Fen bilgisi dersi öğretim programı çerçevesinde iletişim becerisi de bir yaşam becerisi olarak kabul görmektedir (MEB, 2018). Bu yüzden T820'nin yukarıda belirttiği ifadeleri de göz önüne alınarak her üç anahtar kavram kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Fen bilgisi üçüncü sınıf öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre T84,20 ve T521,28 nolu adayların YT7 göstergesini kullanabildikleri, diğer adayların ise kısmen kullanabildikleri görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesini amaçlayan ilgili araştırmada, görüşmelerden yararlanılarak veriler toplanmış ve bulgular oluşturulmuştur. Fen bilgisi dersi kapsamında kazandırılmaya çalışılan takım çalışması becerisi yedi göstergeden oluşmaktadır (Kirman Bilgin, 2019). Göstergelerin kullanılıp kullanılmadığını ortaya çıkaran bir takım anahtar kavramlar vardır. Elde edilen bulgular, belirtilen göstergeler ve anahtar kavramlar çerçevesinde bu bölümde yorumlanmaktadır.

Görev dağılımı yapılırken adaletli olunması gerektiğinden haberdar olur (YT1) göstergesi kapsamında elde edilen bulgularda adayların çoğunluğunun eşit görev paylaşımına dikkat ettikleri görülmektedir. Fakat bu eşit görev paylaşımına, ortak karar vermedikleri ve görev dağıtımında adayların üzerlerine düşen görevleri yerine getirmek için her bir adayın çalışma şartlarının ne kadar kaliteli ve verilen göreve yönelik ne kadar müsait olduğuna dikkat edilmediği görülmektedir. Wilson, Ho ve Brookes (2018) ise lisans öğrencilerinin takım çalışmalarında yaşadıkları zorluklardan birinin görevlerin eşit dağılmaması olduğunu tespit etmiştir. Bir takım çalışması yürütülürken takımın karar alma süreçlerinin ortaklaşa gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Baltaş, 1997; Jalinus, Syahril, Nabawi, & Arbi, 2020; Kendiroğlu, 2000; Strom, Strom, & Moore, 1999). Özellikle görev dağılımında kararların bir kişi tarafından değil diğer takım üyelerinin de onayı ile yapılması verimli bir takım çalışmasını yürütmek için önemlidir. Takımı oluşturan üyeler karar alma mekanizmalarında ne kadar etkili olurlarsa alınan kararları o ölçüde daha iyi benimser ve savunurlar (Becerikli, 2013). Ayrıca görevler paylaştırılırken adayların sahip olduğu çalışma şartları ve olanakları düşünülerek takım içinde rollerin dengeli dağıtılması gerekmektedir (Rushmer, 1996).

Öğretmen adaylarının görev paylaşımı yaptıktan sonra verilen zamanı verimli kullanmaları, görevi birlikte başarmaları için çalışma ortamları oluşturmaları, bu süreçte gayretli ve istekli olmaları gerekmektedir. Nitekim; İnce, Bedük ve Aydoğan (2004) çağdaş takımların oluşturulabilmesi için ortak amaç ve vizyona sahip olmak, sağlıklı iletişim kurmak, takıma aidiyet duygusu geliştirmek gibi kriterlerin sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Benzer

şekilde Avcı ve diğerleri (2010), takım çalışmalarının bir araya gelememesi ve aralarında etkileşimin gerçekleşmemesi durumunda bilginin bireysel düzeyden takım düzeyine aktarımının mümkün olmadığına vurgu yapmıştır. Bu anahtar kavramlar, verilen göreve yönelik bilinç sahibi olur (YT2) göstergesi kapsamında değerlendirildiğinde adayların çoğunluğunun bu göstergeyi kısmen kullanabilmeleri bu beceriyi kullanabilmeleri için yeterli eğitim – öğretim süreçlerinden geçmediklerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Rotherham ve Willingham (2010) fen ile ilgili bölüm okuyan lisans öğrencilerinin takım çalışması becerisi ile donanımlı olmamalarının sebebinin okutuldukları programın takım çalışmaları etkinlikleri ile zenginleştirilmemesine bağlamaktadır. Koppenhaver ve Shrader (2003) verilen görevin bitirilme süresinin, Mennecke, Hoffer ve Wynne (1992) ise takım üyelerinin kişisel özelliklerinin takım çalışmasını etkileyen faktörler arasında olduğunu belirlemişlerdir. Houldsworth ve Mathews (2000) zamanı verimli kullanmanın, Oakley, Felder, Brent ve Elhajj (2004) görevi birlikte başarmak için gayretli olmanın takım çalışmasının etkili yürütülmesi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmalardan yola çıkarak fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini verimli sürdürebilmeleri için bu beceriyi geliştirebilmeye yönelik öğrenme ortamlarına ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkündür.

Kendini takıma ait hisseder (YT3) göstergesi kapsamında kurallara uyma, takım ruhuna sahip olma, yardımlaşma ve paylaşma anahtar kavramlarını adayların çoğunluğu göstermiş olsalar da gurur duyma/övünme özelliğinin hissedilmemiş olmasının sebebi adayların sadece verilen görevi yerine getirme adına takım çalışması sürecini yürüttüklerinin bir göstergesi olarak görmeleriyle açıklanabilir. Adayların üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir (YT4) ve takım çalışmasını yürütürken fikirlerini uygun bir biçimde paylaşır (YT5) göstergelerinde diğer göstergelere göre istenilen anahtar kavramları daha çok sergilemelerinin nedeni öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri ve bu meslek çerçevesinde eğitim almaları ile doğru orantılı olabilir. Öğretmenlik mesleği, meslekte disiplinli olunması gereken, verilen görevleri zamanında ve istenilen şekilde yerine getirilmesi gereken, sıklıkla veli, zümre, şube öğretmenler ve idari konularla ilgili toplantılara zamanında katılması gereken (Göksoy & Yenipınar, 2015) bir meslektir. Özetlemek gerekirse farklı farklı sorumlulukları olan ve bu sorumluluklar karşısında fikirlerini uygun bir dille paylaşmaları gereken bir meslektir (Ertuğrul, 2015). Adayların bu amaç doğrultusunda aldıkları lisans eğitimlerinin ve mesleğe karşı farkındalıklarının olması bu göstergelerde daha aktif olmalarını sağlamış olabilir. Bu iki gösterge arasında frekans değeri en düşük olan anahtar kavram “takım toplantılarına zamanında katılma”dır. Wilson, Ho ve Brookes (2018) benzer bulguya ulaşmış olup arkadaşları toplantılara zamanında katılmadığı için lisans öğrencilerinin genellikle ders içi takım çalışmalarını tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

Ortaya çıkan farklı fikirleri istenilen özellikler açısından değerlendirir (YT6) göstergesi kapsamında adayların yerine getirilecek olan görevleri teslim tarihinden çok önce yerine getirip düzenli aralıklarla kontrol ve düzenleme işlemleri yapmak yerine teslim tarihinden kısa bir süre önce hızlı bir şekilde yerine getirmeleri ise takım çalışmasını istenilen özelliklerde kullanamamalarının temel göstergelerinden biri olarak görülebilir. Her ne kadar takım çalışması süresince fikir ayrılıklarına saygılı olsalar da ortak hedef belirleyememeleri adayların karakter özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Liderlik özelliklerinin yerinde kullanılmaması takım çalışmalarını olumsuz etkileyen bir faktör olarak görülebilir (Basadur, 2004). Takım çalışmalarının en önemli amacı ise adayların takım çalışmasının kendisine kazandırdıklarını fark etmeleridir (YT7) (Bulut, 2004). Bireyler eğer bir takım çalışmasının kendisine bir değer katmadığını veya katmayacağını hissederlerse o takım çalışmasına istekli olmayabilirler. Bu tür bireyler takım çalışmasının gereklerini yerine getiremeyebilirler. Akdemir (2008) etkili bir takım çalışmasında olması gereken özelliklerden birinin ait olma özelliği olduğunu belirterek, bireyler takıma katılmada isteksiz olmaları durumunda etkili bir takım oluşturmamış olmaktadır. İlgili araştırmada adayların çoğunluğunun kısmen bu göstergeyi kullanmış olmaları aslında takım çalışmaları üzerine istenilen göstergeler çerçevesinde deneyimlerinin az olduğu veya olmadığı anlamına gelebilir. Nitekim Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) yapmış oldukları araştırma sonucunda, okullarda takım halinde öğrenmelerin yapıldığı ancak bunun yeterli düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir.

Takımların çoğunluğunun takım çalışması becerisini kısmen kullanabilmesinin, bir bölümünün ise kullanamamasının sebebi bahsi geçen özellikleri takım çalışması sürecinde yerine getirememelerinden kaynaklanabilir. Fen bilgisi öğretmen adayı yetiştirme süreçlerinde takım çalışmalarına yer verildiği söylenebilir. Fakat ortaya çıkan mevcut araştırma bulguları bu süreçlerde fen bilgisi eğitimcilerinin takım çalışması süreçlerinin nasıl yürütüldüğünden çok ortaya çıkarılan ürünle ilgilenmelerinin de bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Takım üyelerinin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri etkili takım çalışmaları için önemlidir (Riebe, Roepen, Santarelli, & Marchioro, 2010). Araştırmaya katılan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının, birbirlerini bir takım çalışması yürütebilecek kadar iyi tanımamaları bazı anahtar kavramların frekanslarının düşük olmasının sebebi olabilir.

Mevcut araştırma kapsamında üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun takım çalışmasına ait göstergeleri kısmen kullanabildikleri tespit edilmiştir. Adayların en çok kendini takıma ait hissederek (YT3), üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir (YT4) ve takım çalışmasını yürütürken fikirlerin uygun bir biçimde paylaşır (YT5) göstergelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Görev dağılımı yapılırken adaletli olunması gerektiğinden haberdar olur (YT1), verilen göreve yönelik bilinç sahibi olur (YT2), ortaya çıkan farklı fikirleri istenilen özellikler açısından değerlendirir (YT6) ve takım çalışmasının kendisine kazandırdıklarını fark eder (YT7) göstergelerini sergileyen adayların az sayıda olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkarılan bu sonuçlar kapsamında fen bilgisi eğitimcilerinin ders yürütme süreçlerinde takım çalışması kapsamında ortaya çıkan ürünleri ve takım çalışması süreçlerini değerlendirmeleri önerilebilir. Aynı zamanda tasarladıkları etkinliklerde fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik takım çalışması becerisi gelişim göstergelerini de dikkate almaları önerilebilir. Çünkü herhangi bir takım çalışmasını yürütemeyen bir öğretmen adayının göreve başladığında öğrencilerine fen bilgisi dersinde takım çalışması becerisini kazandırabilmeleri zor olabilir. Bir sonraki araştırmalar için fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini geliştirmeye yönelik kılavuzların tasarlanması ve deneysel çalışmaların yürütülerek, etkisinin incelenmesi önerilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Mevcut araştırma 2017- 2018 akademik yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasını kullanma durumları ise Kirman Bilgin'in (2019) belirttiği fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik takım çalışması becerisi göstergeleri ile sınırlandırılmıştır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma makalesi "Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları ile Zenginleştirilmiş Fen Bilimlerinde Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzunun Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" isimli 117K993 kodlu TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.09.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 05

KAYNAKÇA

- Ahonen, A., & Kinnunen, P. (2015). How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 395-412.
- Akdemir, A., (2008). *Vizyon yönetimi*. Ekin Kitabevi.
- Avcı, U., Kiliç, İ., & Okumuş, F. (2010). Öğrenme düzeyleri arası ilişki: Otel işletmelerinde bir alan araştırması. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 10(1), 95-115.
- Baltaş, A., (1997). *Ekip oluşturma ve geliştirme el kitabı*. Remzi Kitabevi.
- Becerikli, Y. S. (2013). Takım çalışmaları ve verimlilik ilişkisi: Karar alma süreçlerinin etkinlik kazanmasında liderin rolü. *Verimlilik Dergisi*, 3, 93-116.
- Bulut, Z. A. (2004). Etkin takım oluşturma ve yönetme. *Mevzuat Dergisi*, 7(77), 22-26.
- Campion, M. A., Papper, E. M., & Medsker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. *Personnel Psychology*, 49(2), 429-452.
- Caspersz, D., Wu, M., & Skene, J. (2003). Factors influencing effective performance of university student teams. https://www.researchgate.net/profile/Donella-Caspersz/publication/228704132_Factors_Influencing_Effective_Performance_of_University_Student_Teams/links/552b92f80cf29b22c9c1c1cc/Factors-Influencing-Effective-Performance-of-University-Student-Teams.pdf
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Ed.). Newyork: Rutledge.
- Ertuğrul, H. (2015). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.
- Göksoy, S., & Yenipinar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(205), 26-43.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41.
- Hoegl, M. (2005) Smaller teams—better teamwork: How to keep project teams small. *Business Horizons*, 48, 209-214, <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.10.013>
- Jalinus, N., Syahril, S., Nabawi, R. A., & Arbi, Y. (2020). How project-based learning and direct teaching models affect teamwork and welding skills among students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(11), 85-111.
- Koppenhaver, G. D., & Shrader, C. B. (2003), Structuring the classroom for performance: cooperative learning with instructor-assigned teams. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 1(1), 1-21.
- Kriflik, L., & Mullan, J. (2007), Strategies to improve student reaction to group work. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 4(1), 12-27.
- Kirman Bilgin, A. (2019). *Bağlam temelli öğrenme ve yaşam becerileri*. Kirman Bilgin, A. (Ed.), Fen bilgisinde yaşam becerileri eğitimi içinde (s. 2-50). Pegem Akademi.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Lick, D. W. (2000). Whole-faculty study groups: Facilitating mentoring for school-wide change. *Theory into Practice*, 39(1), 43-49, https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_7
- Lingard, R. W. (2010). Teaching and assessing teamwork skills in engineering and computer science. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 18(1), 34-37.

- Masats, D., & Guerrero, P. (2018). The ins and outs of teamworking: When university teachers, in-service secondary teachers and pre-service teachers collaborate to transform learning. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(3), 185-193.
- Mehmet, İ., Bedük, A., & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.
- Memduhoğlu, H. B., & Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Mennecke, B. E., Hoffer, J. A., & Wynne, B. E. (1992). The implications of group development and history for group support system theory and practice. *Small Group Research*, 23(4), 524-572.
- Riebe, L., Roepen, D., Santarelli, B., & Marchioro, G. (2010). Teamwork: effectively teaching an employability skill. *Education + Training*, 52 (6/7), 528-539.
- Rotherham, A., & D. T. Willingham. 2010. "21st century" skills: not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1), 17-20.
- Rushmer, R. K. (1996). Is Belbin's shaper really teams's thruster-organizer? An empirical investigation into the correspondence between the Belbin and TMS team role models. *Leadership and Organization Development Journal*, 1(1), 20-26.
- Seat, E., Parsons, J. R., & Poppen, W. A. (2001). Enabling engineering performance skills: A program to teach communication, leadership, and teamwork. *Journal of Engineering Education*, 90(1), 7-12.
- Staggers, J., Garcia, S., & Nagelhout, E. (2008). Teamwork through teambuilding: face-to-face to online. *Business Communication Quarterly*, 71(4), 472-87.
- Strom, P. S., Strom, R. D., & Moore, E. G. (1999). Peer and self-evaluation of teamwork skills. *Journal of adolescence*, 22(4), 539-553.
- Ulloa, B. C. R., & Adams, S. G. (2004). Attitude toward teamwork and effective teaming. *Team Performance Management*, 10(7/8), 145-151.
- Vista, A., Kim, H., & Care, E. (2018). Use of Data from 21st Century Skills Assessments: Issues and Key Principles. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597215.pdf>
- Volkov, A., & Volkov, M. (2015). Teamwork benefits in tertiary education. *Education + Training*. 57(3), 262-278.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research, Contemporary Issues And Practical Approaches*. London: Continuum.
- Williams, E. A., & Duray, R. (2006). Teamwork orientation, group cohesiveness, and student learning: a study of the use of teams in online distance education. *Journal of Management Education*, 30(4), 592-616. <https://doi.org/10.1177/1052562905276740>
- Wilson, L., Ho, S., & Brookes, R. H. (2018) Student perceptions of teamwork within assessment tasks in undergraduate science degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 786-799.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is very important for students develop skill in teamwork, which have an important place among life skills in the science curriculum (MoNE, 2018). As a matter of fact, teachers play an important role in helping students acquire this skill. It is very important for teachers to have sufficient pedagogical knowledge and skills in undergraduate education, especially before they are appointed to the profession. Thus, learning to work as a team can be expressed as one of the most important components of teamwork to reach information and teaching teamwork skills. However, it is necessary to have this skill in order to reach the knowledge through teamwork. A pre-service science teacher gaining this skill before starting the profession, it is important in terms of enabling students to gain teamwork both individually and in science lessons. It is important from an individual point of view, because in the professional service process, teachers form a team with their group, branch teacher friends, administrators, parents and students. In addition to this, it is important for students to acquire this skill because the science curriculum aims to teach teamwork skills in science courses (MoNE, 2018). Therefore, it is important to investigate the use of teamwork skills by science student teachers. This study aims to determine the ability of junior science student teachers to use teamwork skills.

Method

Determining the use of teamwork skills by junior science student teachers is a special case of the current study. The research was carried out within the scope of science teaching laboratory practices - II course in the spring semester of the 2017 - 2018 academic years. The sample of the study consisted of voluntarily 28 junior science student teachers who took the course. In the first week of the academic term, the teams were randomly selected by the science educator (Dr. Lecturer) conducting the course. However, as a result of the pre-course experiences (communication problems between the student teachers) during the undergraduate education process, updates were made in the teams. The number of the student teachers in the teams varied between 2 and 5.

In the present study, interviews were used to determine the use of teamwork skills by junior science student teachers. Interview questions were designed as semi-structured by considering teamwork skills development indicators for junior science students' teachers (Kirman Bilgin, 2019, p.23). The junior science student teachers were informed by the science educator who conducted the course in the first week of the academic term by distributing the course content in written form. This information is presented below:

"Dear student teachers,

Two different team works will be carried out within the scope of science teaching laboratory applications - II course. You will present your first mission 8 weeks later and your second mission 11 weeks later as a team. Your task is to design lesson plans according to the REACT teaching model within the scope of the science lesson topics given to you."

Student teachers acquired the professional knowledge of the REACT teaching model within the scope of the science teaching laboratory practices - I course they took in the previous semester. Among the course contents given to the student teachers are the subject-achievements for which the teams will design the lesson plan and the deadlines for the assignments. All teams submitted their tasks on the same date. However, although the deadlines for the presentation of the lesson plans of the teams were different, this process took a total of 3 weeks for each task. At the end of the academic term, interviews were held with the student teachers. Interview questions were carried out within the framework of the first task.

The raw data were subjected to content analysis by the researchers within the framework of key concepts of teamwork skill development indicators for junior science student teachers. Science student teachers' use of teamwork skills, if they emphasize (use/express/show) all the key

concepts of the indicators, they can "use" that indicator of teamwork skills, if they under-emphasize any of the key concepts, they can "partially use", and if they emphasize (use/express/show) all the key concepts of the indicator, they can "use" that indicator. If he did not emphasize any of them, it was interpreted as "cannot use"..

Results

It is noteworthy that T1, T2, T3, T4, T5 and T8 teams can partially use the YT1 indicator of junior science student teachers, but T6 and T7 teams cannot. It is seen that T1, T2, T3, T4, T5 and T8 teams can partially use the YT2 indicator, while T6 and T7 teams cannot. It was revealed that the T1, T2, T3, T4, T5, T7 and T8 teams could partially use the YT3 indicator, but T6 could not. It is seen that the T1, T2, T3, T4, T5, T7 and T8 teams can partially use the YT4 indicator, but T6 cannot. YT5 indicator, T18,25,26 - T23,11,24 - T39,10,12 - T46,7,15 - T521,22,23,28 - T617.19 - T713,14 - T81,4,18,20 It is noteworthy that junior science students' teachers can use T227, T75, T716 and T82 partially. The YT6 indicator can be used by T1, T2, it is seen that T3, T4, T5, T6, T7 and T8 teams can use it partially. According to the data obtained from the junior science students teachers, it is seen that the students' teachers T84, 20 and T521, 28 can use the YT7 indicator, while the other students' teachers can use it partially.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the current research, it has been determined that the majority of the junior science student's teacher scan partially use the indicators of teamwork. It has been determined that the students' teachers mostly use the indicators "feels belonging to the team (YT3), fulfills its responsibility (YT4)" and "shares ideas appropriately while carrying out teamwork (YT5)". Students teachers exhibiting the following indicators: "Becomes aware of the need to be fair while assigning tasks (PT1), becomes conscious of the assigned task (YT2), evaluates the different ideas in terms of desired features (YT6)", and "realizes that teamwork brings him/her (YT7)". have been found to be few in number.

Within the scope of these results revealed in the research, it can be suggested that science educators evaluate the products and teamwork processes that emerge within the scope of teamwork in the course execution processes. At the same time, it can be suggested that they consider the development indicators of teamwork skills for science student teachers in the activities they design.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 493-515



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 493-515

**Türk müziği uyarlamalı melodikanın genel müzik
eğitiminde kullanımı**

**Use of Turkish music adaptive melodica in general
music education**

Hamza Üstün,  <https://orcid.org/0000-0001-8084-7946>

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ustunhamza@gmail.com

Bu çalışma, Hamza Üstün (2020) tarafından hazırlanan "Okul çalgısı olarak Türk müziği uyarlamalı melodika ve uygulamadaki görünümü" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
23 Haziran 2021	14 Eylül 2021	18 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Üstün, H. (2021). Türk müziği uyarlamalı melodikanın genel müzik eğitiminde kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 493-515. <http://doi.org/10.33400/kuje.956528>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitim müziği ekseninde Türk müziği ses sistemine kısmi olarak uyarlanan melodika çalgısının uygulamadaki görünümünü ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, kontrol gruplu sontest deneysel yöntem modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mamak Ş. P. Er Murat Eroğlu Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan 10 haftalık üç ünite ve on konudan oluşan ders planı uygulanmıştır. Uygulanan ders programının ardından, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ailelerinden gerekli izinler alınarak bireysel ve toplu olarak video kayıtları alınmıştır. Elde edilen bu kayıtlar, performans değerlendirme ölçeği aracılığı ile, alan uzmanları olan 5 öğretim üyesi tarafından puanlanmıştır. Puanlama sonucunda elde edilen veriler; SPSS ortamında yüzde (%), frekans (f), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) verileri, istatistik programı aracılığı ile Cronbach Alpha, Kaiser- Meyer-Olkin, tek yönlü varyans analizi ANOVA , Mann Whitney U testi, Welch ve Brown-Forsythe testleri ile analiz edilerek tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısı ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre başarı durumlarında anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla bu sonuçtan hareketle, geliştirilen Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısının ulusal ölçekte kullanılabilecek yeni ve milli bir okul çalgısı olabileceği, müzik dersi öğretim programında yer alan Türk müziği öğretimi ile ilgili unsurlarda öğrenime olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, Türk müziği öğretimi, melodika, okul çalgısı, Türk müziği ses sistemi, çalgı geliştirme

ABSTRACT

The aim of this research is to create a customized melodica instrument adapted to the Turkish music sound system for educational purposes and to reveal its appearance in practice. In the research, the experimental method model "post-test only control group", which is a quantitative research method, was used. The study group of the research consisted of 20 students studying at Mamak Ş. P. Er Murat Eroğlu Secondary School, which is controlled by Ankara City Directorate of National Education. For the experimental group, the researcher used a lesson plan that consisted of three units and ten topics for a 10-week period. After the applied lesson plan, individual and collective videos of the students in both groups were taken, upon receipt of necessary permissions from their families. These records were scored by 5 faculty members, who are experts in the area, through a performance evaluation scale. The data obtained as a result of scoring as well as the percentage (%), frequency (f), average (\bar{x}) and standard deviation (ss) data in SPSS environment were analyzed through a statistical software in line with the Cronbach Alpha, Kaiser-Meyer- Olkin, one-way variance analysis (ANOVA), Mann Whitney U test, Welch and Brown- Forsythe tests and were interpreted through tables. As a result of the research; It was seen that compared to the control group students, there was a significant difference in the success levels of the experimental group students studying with melodica adapted to Turkish music. Therefore, based on this result, it is believed that the customized Turkish version of the melodica instrument may be a new and national school instrument that can be used on a national scale, and that it can contribute positively to learning in Turkish music teaching in the music lessons.

Keywords: music education, Turkish music teaching, melodica, school instrument, Turkish music sound system, instrument development

GİRİŞ

Müzik eğitimi bireylerin müziksel davranışlarında değişimin sağlanması için, programlı bir şekilde gerçekleştirilen eğitimidir. Genel müzik eğitimi, ülkemiz çocuklarına herhangi bir ayırım yapmadan, tüm insanlığa yönelik, çağdaş ve kaliteli bir hayat yaşamaya olanak sağlamak için müziksel davranışlarında asgari düzeyde değişiklik yapmayı hedefler (Uçan, 2005). Ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında sürdürülen müzik eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eliyle tasarlanan öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Öğretim programları içerisinde yer alan Türk müziği öğretimi ile ilgili unsurlar incelendiğinde, ilkökul evresinden lise öğreniminin sonuna kadar, kapsayıcı ve geliştirici bir öğretim programının olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Türk müziği konularının öğretilmesinde, ders kitaplarındaki Türk müziği etkinliklerinden, dinleme ve söyleme öğrenme alanlarından yararlanılmaktadır. Türk müziğinin ses sistemindeki farklılıkların öğretilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler, her bir öğretmen tarafından farklı uygulamalar ile öğretim programına bağlı kalınarak devam etmektedir.

Ülkemizde ve müzik eğitimi sistemimiz içerisinde yıllarca kullanılan ve kullanılmaya devam edilen blok flüt, ekonomik olması, taşınabilirliği, ses oluşturmadaki kolaylıkları gibi sebeplerden dolayı sıklıkla tercih sebebi olmuştur. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, blok flüt ile ilgili yetersizlikleri ve müzik eğitiminde sebep olduğu olumsuzlukları gözler önüne sermektedir (Kocabaş & Erbil, 2013; Karataş & Kılıç, 2017; Önal & Aydoğan, 2012). Araştırmanın ana unsuru olan ve son yıllarda öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen melodika çalgısı, piyanoya benzer klavye düzeneğine sahip olması, entonasyon problemlerinin olmaması, ses oluşturmadaki kolaylığı ve tuşlar üzerinde notaların isimlerinin yazması gibi sebeplerle tercih sebebi olmaktadır. Gelişen teknolojik ve ekonomik gelişmeler, bu çalgıya erişimi daha da kolaylaştırmış, müzik eğitimi sistemi içerisinde kendine bir yer bulmasını sağlamıştır. Araştırma için tasarlanan ve geliştirilen Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısı ise, genel müzik eğitimi sistemi içerisine girebilecek, yeni ulusal bir okul çalgısı olacak şekilde tasarlanmıştır. Çalgı öğrenme alanının öğretim programından çıkartılması ile genel müzik eğitiminde öğrencilerin çalgı yolu ile müziksel davranış geliştirme boyutu devre dışı kalmıştır. Geliştirilen bu çalgı, geleneksel müziklerimizin geleneksel halleri ile çalınmasına olanak tanımaktadır. Bilinen melodika çalgısı üzerinde yapılan değişikliklerle, iki komalık ses, sistem üzerine eklenerek, makamsal dizilerin çalınmasına ve duyulmasına olanak sağlamaktadır. Çalgı aynı zamanda bilinen hali ile tonal müziği çalmaya elverişli olmaya devam etmektedir. Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısının, ülkemiz müzik eğitimi sistemine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bozkaya (2001) çalışmasında okul çalgılarını blok flüt, elektronik org, gitar, melodika, bağlama, mandolin ve piyano olarak belirlemiştir. Son yıllarda yapılan çalışmaların birçoğunda melodika çalgısının ismi duyulmaktadır. Melodika çalgısı, popülerliğini ve kullanılabilirliğini gün geçtikçe arttırsa da halen müzik eğitimi sistemi içerisindeki en önemli kullanım alanına sahip olan çalgı blok flüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Melodika, çok pahalı olmamasına rağmen, yine de ekonomik düzeyi düşük olan okullarda öğrenciler tarafından alınamamaktadır. Bu durum daha yaygın ve daha ucuz olan blok flüt çalgısının kullanımını arttırmaktadır. Blok flüt çalgısı ekonomikliği, taşıma kolaylığı, ses çıkartmada sağladığı rahatlık vb. nedenlerle uzun yıllar boyunca Türk milli eğitim sistemi içerisinde yer edinmiş ve en yaygın okul çalgısı olarak kullanılmıştır. Eğitici yönüyle toplu olarak öğrenmeye sağladığı yarar bu çalgıyı popüler yapmaktadır. Ses genişliği olarak bakıldığında da özellikle çocukların ses bölgelerine uyum sağlar. Ağız bölgesinde üfleme ve dil kullanımı sayesinde konuşma bozukluklarının giderilmesinde kişiye önemli katkılar sağlamaktadır (Ünal, 1987).

Ülkemizde uzun yıllar boyunca yaygın bir şekilde kullanılan blok flüt, Batı müziği üzerine kurulu bir sistemi bizlere sunar. Bu durum halk müziği ezgilerimizin geleneksel hali ile çalınmamasını beraberinde getirmektedir. Öğrenciler halk müziğimizin en önemli unsuru olan koma seslerini bu çalgı ile duyamamakla birlikte, geleneksel tarzdaki parçaları da Batı müziği tempore sistemi ile çalmak zorunda kalmaktadır. Okul çalgılarının kullanımında ortaöğretim seviyesinde

belirlenen sorunları tetkik edilen çalışmada öğretmenlere kullandıkları okul çalgıları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Verilen cevaplar arasında, derslerinde kullandıkları okul çalgıları ile ilgili, hiçbir çalgıyı çaldırmak istemedikleri, çocukların yaşantılarında dinledikleri müzik ile programda blok flüt ile çaldıkları şarkılar arasında farklılıkların olduğu ve Batı müziği enstrümanları ile geleneksel müziklerimizin icrasında karşılaşılan sorunların olduğu cevapları mevcuttur (Karataş & Kılıç, 2017). Öğrencilerin özellikle makamsal eserleri çalmaya çalıştıklarında karşılaşılan durumlardan rahatsızlık duyulduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerde natürel seslere olan yatkınlığı beraberinde getirerek, koma olan sesleri anlamakta ve içselleştirmekte oldukça zorlanmalarına sebep olmaktadır. Blok flütün müzik derslerinde kullanılması, öğretim programını gerçekleştirmekteki rolü, müzik öğretmenlerinin blok flüt ile ilgili görüşleri gibi çok sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalar halen güncelliğini korumaktadır. Okul çalgısı olan blok flütün derste kullanımı ve programa dair gereklilikleri yerine getirmedeki durumun belirlenmesine yönelik hazırlanan çalışmada, blok flütün öğretim programında yer alan geleneksel müziklerimize dair verilen örnekleri yerine getirmede ne ölçüde başarılı olduğu sorusuna çalışmaya katılan öğretmenlerin %75'e yakın oranında çok az ve hiç cevaplarını verdikleri görülmektedir (Önal & Aydoğan, 2012, s. 68). Aynı çalışmada araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlardan en önemlisi ise, blok flütün Batı müziği enstrümanı olduğu, ait olduğu kültüre dair örneklemelerde yeterliliği, ancak THM örneklerinde istenilen sonuçları veremeyeceği ve öğretim programında yer alan amaçları gerçekleştirmede yetersiz bir enstrüman olduğuna vurgu yapılmıştır. Öcal (2014) çalışmasında ortaokul müzik dersinde, hazırlanan öğretim programının uygulanmasında blok flütün bir okul çalgısı olarak yetersiz kaldığına değinmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler çalgı eğitiminde blok flütün kullanımında sorunlar olduğu, ders kitaplarının da blok flüt için uygun olmadığı ve melodika, org ve Orff çalgılarının alternatif olarak sunulabileceği görüşünü savunmaktadırlar.

Türk kültürünün en temel yapı taşlarından biri olan Türk halk müziği, ülkenin müzik öğretiminde ağırlıklı bir şekilde yer almaktadır. Özellikle müzik öğretmenlerinin derslerini yürüttüğü ortaokul ve lise evrelerinin ders müfredatlarında sıklıkla bu konuya değinilip, öğrencilerin makamsal dizileri anlamaları ve uygulayabilmeleri için sıkça örnekler verilmektedir. 2018-2019 eğitim döneminde okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı müzik dersi için her seviyeye yönelik kitaplar yayımlanmıştır. Bu ders kitapları ülkenin tüm okullarındaki öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılır. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları 7. Sınıf seviyesi için hazırlanan kitabın 1. ünitesindeki müziği öğreniyorum konusunda 7/8 lik aksak ölçünün tanımı yapılmış ve konunun daha iyi anlaşılması için Rize yöresine ait hüseyini makamındaki "Kiremite Su Düştü" isimli türkü örnek olarak verilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Kiremite Su Düştü

KIREMİTE SU DÜŞTÜ

Çabuk (Allegro)
(2+2+3)

Türkü
Yöresi: Rize

Ki re mi te su düş tü de E mi_ ne ev den uç di Za val lı an

6
ne si nin de E tek le ri tu_ tuş di E tek_ le ri tu tuş di

Örnek olarak verilen parça Hüseyini makamındadır, ancak bu türküyü makamın donanımı olan iki bemol koma ile çalmak ancak bir Türk müziği çalgısı kullanılarak mümkün olmaktadır.

Okullarımızda yaygın olarak kullanılan melodika, blok flüt gibi tempore sistem kullanılan çalgılarla seslendirilmesi için bu örneğe ait koma konulmamış, Batı müziği çalgılarına elverişli hale getirilmiştir. Eserin orijinal notası ise Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Kiremite Su Düştü 2

TRT . MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI
TMM REPERTUAR SIRA No: 445
İNCELEME TARİHİ : 22 . 6 . 1973

YÖRESİ
RİZE
KİMDEN ALINDIĞI
HASAN SÜZERİ
SÜRE

DERLEYEN
M . SARISÖZEN

DERLEME TARİHİ
10 . 11 . 1941

NOTATA ALAN
M . SARISÖZEN

KİREMİTE SU DÜŞTÜ

Rize yöresine ait 10.11.1941 tarihinde Muzaffer SARISÖZEN tarafından derlendiği görülen türkünün TRT nota arşivinde olan notasında Sib 2 olarak adlandırılan iki bemol koma işareti anahtarın yanındaki değiştirici işaret olarak konulmuştur. Okullarımızda yaygın olarak blok flüt, melodika gibi okul çalgıları kullanıldığından, ders kitabına bu türküyü aktarırken bu komayı yazmayarak tempore sistemdeki hâli ile Hüseyini makamının çalınması ya da söylenmesi istenmiştir. Öğretim programının içerisinde geçen Türk halk müziği konularının dışında, belirli gün ve haftalarda okullarımızda gerçekleştirilen anma ya da kutlama programlarında da Türk halk müziğinin çeşitli örneklerinden yararlanır. 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü etkinliklerinde seslendirilecek olan Atatürk'ün sevdiği türküler konserinde, On Sekiz Mart Çanakkale Zaferi ve Çanakkale Şehitlerini Anma haftası kapsamında seslendirilecek olan türkülerin hepsinde komalı sesler mevcuttur. Bu törenlerde seslendirilecek parçaların çalıştırılmasında ve seslendirilmesinde öğretmen tarafından kullanılması gereken bir Türk müziği çalgısına ihtiyaç duyulmaktadır.

Koma Sesin Oluşturulması

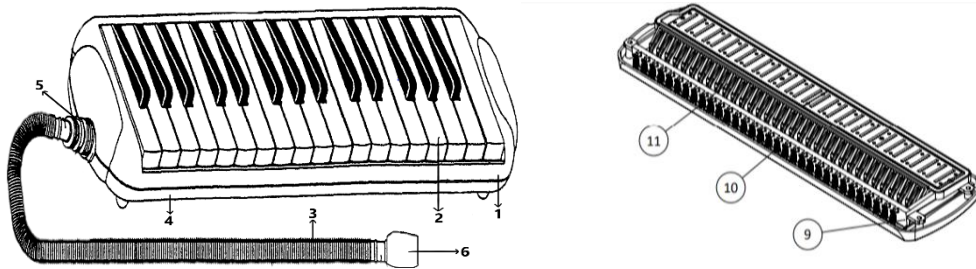
Araştırmanın ana unsuru olan melodika çalgısı, ülkemizde son yıllarda hızla yaygınlaşmakta olan, eğitim müziği ve okul çalgısı olarak popülerliğini arttırmaktadır. Araştırmacıyı melodika çalgısının üzerinde değişiklik yapmaya yönlendiren ana fikirler, çalgının eğitim müziğinde kullanılabilirliği, entonasyon problemi olmadan aynı anda icra edilebilmesi ve ekonomik olarak çoğu kimsenin çalgıya erişiminin kolay olmasıdır. Tonal olarak kullanılan melodika çalgısı üzerinde koma sesi oluşturmak için ses sistemi üzerinde değişiklik yapılmıştır. "Koma küçük bir ses aralığıdır ve kulakla fark edilebilir" (Özkan,2006). Tam ses aralığında birbirine eşit olarak bölünmüş dokuz eşit parçanın her biri koma olarak adlandırılır. Koma sesi elde edebilmek için seslerin birbirlerine olan uzaklık oranları hesaplamaları ve cent hesaplamalarından yararlanılmıştır. ELLIS tarafından bulunan cent hesaplaması ile, aralıkları, o intervallerin titreşim niceliklerini belirleyen sayıların logaritmaları mesafelerinin farklarının belirlenmesi ile oluşur (Atalay, 2005). Karaosmanoğlu (2000) çalışmasında, Batı müziği ses sistemi olarak adlandırılan on iki perdeli tamperaman sesleri suni nitelendirerek asıl sesleri bulmaya çalışan Harry Partch ve Alain Daniélou'nun buldukları ses sistemlerini incelemiş ve Türk müziği ses sistemi ile karşılaştırmalı olarak çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Harry Patch'in tanımladığı modelde

eşit olmayan 43 aralık ile başlangıç sesinin oktavıyla oluşan 44 perde bulunur. Başlangıç perdesi olarak 392 frekanslı sol notasını baz almıştır. Türk müziği sistemi çerçevesinde kâğıda dökülen bir parçanın, önceden Sipürde veya Ahteri olarak adlandırılan, günümüzde de bir sestem olarak açıklanan seslendirilen biçimi ile benzer frekans alanlarına denk gelir. Partch sol notasını sadece bir dayanak derecesi olarak belirlemiş, perde isimlerinin adlandırılmasında 1/1, 5/4, 3/2 gibi oranları tercih etmiş, aralıkların isimlendirilmelerinde de "Asal Birim", "Majör Üçlü", "Mükemmel Beşli" gibi sözcükleri kullanmıştır (Karaosmanoğlu, 2000). Patch ve Karaosmanoğlu'nun bulduğu değerlere göre bir koma 22 cente karşılık gelmektedir.

Bu çalışmalardan hareketle, bir komalık cent değeri 22 olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılacak olan iki bemollük koma ses için 44 centlik bir değer uygulanmıştır. İlk olarak melodika çalgısının yapısını keşfetmek ve ses sistemi üzerinde değişiklikler yapılabileceğini kavrayabilmek için, sayısız melodika çalgısı çeşitli denemeler sonucunda kullanılamaz hale gelmiştir. Zaten hâlihazırda tonal ses sistemini çalabilen melodika çalgısına iki bemollük bir koma sesini yerleştirebilmek için ses sistemi üzerinde çeşitli denemeler yapılarak çalgı re sesi kararlı Hüseyini, Saba ve Karcığar makamlarını çalabilir hale gelmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu oluşturan kontrol ve deney gruplarına da bu makamlardan örneklemeler seçilmiş, grupların bu eserleri seslendirmeleri beklenmiştir.

Şekil 3

Melodika



Geliştirilen iki bemol komayı çalmaya fırsat verecek olan çalgı ile bu sorunların aşılması planlanmaktadır. Öğrenciler şu anda kullanılmakta olan melodika sistemini de kullanabileceklerdir. Bu durum tonal müzik sisteminin de kullanılmasını sağlayacaktır. Öğretmen ve öğrenciler hem Batı hem de Türk müziğinde kullanılmakta olan komayı kullanabileceklerdir. Tüm bu bağlamlardan hareket ile, araştırma aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aramaktadır.

1. Öğretmenlerin müzik derslerindeki Türk müziği uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Deney grubunun melodikaya dair performans son test sonuçları nasıldır?
3. Kontrol grubunun melodikaya dair performans son test sonuçları nasıldır?
4. Deney ve kontrol gruplarının performans son test sonuçları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, okul çalgısı olarak Türk müziği ses sistemi uyarlamalı melodikanın uygulamadaki görünümünü belirlemenin araştırıldığı deneysel bir araştırmadır. Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısının Türk müziği öğretimine olan etkisini araştırmak için, nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneme modeli son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bilimsel önemi ve geçerliliği en yüksek çalışmalar gerçek deneme deseni ile yapılanlardır (Karasar,2006).

Gerçek deneme modellerinin tümünde, çoklu grupların kurulması ve kurulan bu grupların yansız atama ile oluşturulması en önemli özelliğidir. Son test kontrol gruplu model de tarafsız olarak oluşturulmuş iki gruptan oluşmaktadır. Bunlardan biri kontrol diğeri de deney

gruplarıdır. Araştırmanın sonunda gruplara sadece son test uygulanır. Grupların tarafsız atama ile oluşturulması ve deneye hazır bulunuşluk düzeylerinin aynı olması ön testin yapılmasını gereksiz kılar (Karasar, 2006; Büyüköztürk, 2012).

Çalışmada kullanılan Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısının geliştirilme süreci araştırmacı tarafından yapılmış olup, patentlenme süreci devam etmektedir.

Şekil 4

Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

	Grup	İşlem	Son test
R	D (Deney)	X	O ₁
R	K (Kontrol)		O ₂

Şekil 4'te;

D: Türk müziği uyarlamalı melodika ile çalışan deney grubunu,

K: Normal melodika ile çalışan kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruba yansız seçkisiz atandığını,

O₁: Deney grubunun son test sonuçlarını,

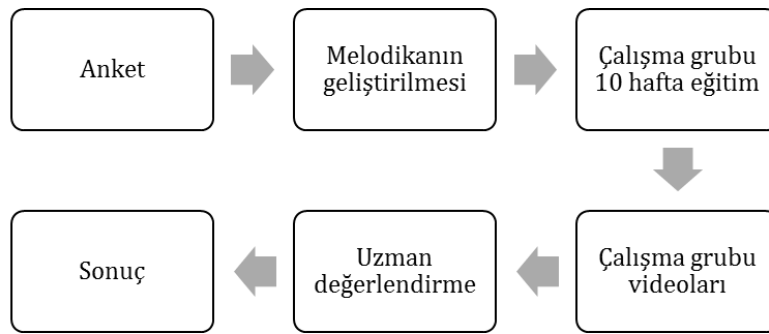
O₂: Kontrol grubunun son test sonuçlarını,

X: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkenleri ifade etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş 10 haftalık 3 ünitelerden oluşan bir öğretim programı oluşturulmuştur. Bu 10 haftanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının görüntüleri kayıt altına alınmıştır. Bu videolar 5 alan uzmanı tarafından puanlanarak aralarındaki farklar istatistik programı yardımı ile ortaya koyulmuştur. Araştırma süreci Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Araştırma Süreci



Evren - Örneklem ve Çalışma Grubu

Bir araştırmanın sonuçları ne kadar çok genellenebilirse araştırma daha çok anlam kazanır. Doğru bilgilere ulaşıp, bu bilgilerden elde ettiğimiz sonuçları genelleme yaparak daha geniş toplulukların çıkarımlarını yapabileceğimiz bilgiler çalışmamızı anlamlı kılar (Arıkan, 2005; Karasar, 2006). Bu araştırmanın betimsel evrenini; Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren özel ve resmi ortaokul kurumları, örneklemine ise farklı illerde görev yapan 1321 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan Şehit Piyade Er Murat EROĞLU Ortaokulunda öğrenimlerini sürdüren 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşmaktadır. "Çalışılabilecek evren, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir" (Karasar, 2006).

İlçe Milli eğitim müdürlüğü tarafından onaylanan müzik ders dışı etkinlik programı kapsamında öğrenci grubu arasından random usulü ile onar kişilik iki grup oluşturularak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar arasında sınıf seviyeleri bakımından farklılık olmaması için, yansız seçki ile ikişer kişi 5.sınıf, üçer kişi 6.sınıf, üçer kişi 7.sınıf ve ikişer kişi 8.sınıf toplam on kişi olacak şekilde belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan on kişi deney ve on kişi kontrol toplam 20 öğrencinin, önceki öğrenimlerinin aynı olması ve melodika çalgısı ile ilgili daha önce bir öğrenim gerçekleştirmedikleri için herhangi bir ön test yapılmamıştır. Öğrenim durumlarının ve hazır bulunuşluklarının aynı olması sebebi ile de her iki gruba da aynı öğretim programı uygulanmıştır. Program dâhilinde teorik bilgileri içeren iki ünite mevcuttur. Teorik bilgilerin öğrenilmesinin ardından icra ünitesinde, çalışmanın örneklemi olan eserlerin seslendirilmesinde, deney grubu Türk müziği uyarlamalı melodika kullanmıştır. Kontrol grubu ise hali hazırda kullanılmakta olan tonal sistemi çalmaya elverişli melodika çalgısı ile öğrenimini gerçekleştirmiştir. Hazırlanan öğretim programı, toplam üç ünite ve on konudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler üç ana boyutta elde edilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerden anket yoluyla elde edilen veriler, ikincisi Türk Müziği uyarlamalı melodikanın oluşturulma sürecine ilişkin veriler ve son olarak ise deney sonucu uzman görüşleri çerçevesinde elde edilen verilerdir.

Anket

Öğretmenlerin derslerinde Türk müziği uygulamalarını, karşılaştıkları sorunları belirlemek üzere anket formu google form aracılığı ile oluşturulup, online olarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Anket formu müzik öğretmenlerinin aktif olarak kullandıkları sosyal platformlar üzerinden ve öğretmenlerin bağlı oldukları il/ilçe'deki haberleşme ağlarına yönlendirilerek veriler tek bir çatı altında toplanılmıştır. Ankete Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ya da resmi kurumlarda görev yapan toplam 1321 öğretmen katılmıştır.

Anket formu geliştirilirken bilimsel çalışmalar taranmış, konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Anket formu üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan ilki tek sorudan oluşan demografik sorudur. İkinci bölüm olarak toplam 15 sorudan oluşan ve 5'li likert tipi ifade tiplerinden oluşan sorular gelmektedir. Son bölüm ise öğretmenlerin çalışmaya ilişkin eklemek istedikleri görüşlerini yazabilecekleri açık uçlu bölüm yer almaktadır. Anket sorularının oluşturulması için alan uzmanı olan (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD Öğretim Üyeleri) 5 uzmanın görüşü alınmış olup, hazırlanan 19 soru içerisinde uzmanlar tarafından gereksiz görülen 4 soru çıkartılarak anket son halini almıştır. Anketin kapsam geçerliliği için Lawshe tarafından geliştirilen teknik kullanılmıştır. Lawshe tekniği altı adımdan meydana gelmektedir.

- Alan uzmanlarının belirlenmesi
- Örnek anketin tamamlanması
- Uzman değerlendirmelerinin elde edilmesi
- Sorulara dair kapsam geçerlilik niceliğinin oluşması
- Anket formunun kapsam geçerlilik göstergelerinin belirlenmesi
- Kapsam geçerlilik göstergeleri sonuçlarına ilişkin anketin son halini alması (Yurdugül,2005).

"Lawshe yönteminde, en az 5 en fazla 40 uzman gerekmektedir. Her madde uzman görüşleri "madde hedeflenen yapıyor ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ve "madde hedeflenen yapıyı ölçmez" şeklinde derecelendirilmektedir" (Yurdugül,2005). Uzmanlar tarafından her bir madde için verilen cevaplar Peach (2017) tarafından Microsoft excel

formatında hazırlanmış ve verilerin girildiğinde Lawshe içerik geçerlilik oranlarının verildiği hazır format yardımı ile elde edilmiştir. Lawshe tekniğinin formülü Şekil 6'da şu şekilde gösterilmiştir:

Şekil 6

Lawshe Formülü

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2} \quad veya \quad KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

"Burada; Nu, maddeye "Uygun" ibaresini yerleştiren alan uzmanı miktarını ve N soruya dair fikir bildiren alan uzmanı miktarını belirtmektedir. KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahiptir. Katılımcıların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi "Uygun" olarak derecelendirirse o maddenin KGO değeri 1 olur" (Yeşilyurt & Poyraz, 2017). Lawshe tekniğinde uzmanların her bir madde için görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları belirlenir. Kapsam geçerliliği her bir madde için gerekli görüşünü işaretleyen uzman sayısının, toplam uzman sayısına bölümünün 1 eksiği ile bulunur. Ayrıca çalışmanın ölçme aracı olan anket formunun güvenilirliği ile ilgili yapılan analiz olarak, Cronbach Alpha katsayısına da bakılmıştır.

Tablo 1

Lawshe İçerik Endeksi

	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	CVR
Soru 1	x	x	x	x		0.6
Soru 2	x	x	x	x	x	1
Soru 3	x	x	x	x	x	1
Soru 4	x	x	x		x	0.6
Soru 5	x	x	x	x	x	1
Soru 6		x	x	x	x	0.6
Soru 7	x	x	x	x	x	1
Soru 8	x	x	x	x	x	1
Soru 9	x	x	x	x	x	1
Soru 10	x	x	x	x		0.6
Soru 11	x	x	x	x	x	1
Soru 12	x	x	x	x		0.6
Soru 13	x	x	x	x	x	1
Soru 14	x	x	x	x	x	1
Soru 15	x	x	x	x	x	1
CVI						0.867

Tablo 1'den incelenebileceği üzere, uzmanlar tarafından her bir soru için "madde hedefleneni yapıyor ölçüyor" ibaresinin işaretlendiği ve puanlamaya dâhil edildiği, Lawshe içerik geçerlilik endeksi 0,867 olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın ölçme aracı olan anket formunun güvenilirliği ile ilgili yapılan analizde ise, Cronbach Alpha katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığını ve birbirleri arasındaki homojen yapıyı açıklamak için kullanılan Cronbach Alpha, $0.60 < R^2 < 0.80$ ise oldukça güvenilir olarak tanımlanır (Yıldız & Uzunsakal, 2018). Kapsam geçerliliğinin sağlanmasının ardından ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin KMO testi uygulanmıştır. Ölçme aracının KMO değeri .875 olarak belirlenmiştir. "Kaiser-Meyer-Olkin değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerlerin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumunda, korelasyon dağılımında, bir dağılımı olduğu için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz" (Çokluk vd'den akt. Kaya, 2013). Anketin yapı geçerliliği için ayrıca faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 2*Faktör Yükleri*

Soru	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Faktör	.851	.865	.813	.685	.758	.717	.710	.808	.662	.371	.584	.774	.697	.766	.403

Tablo 2' de gösterildiği gibi öğretmenlerin derslerinde Türk müziği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan maddelerin faktör yüklerinin .37 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. "Faktör yük değerinin .63 ve yüksek olması madde seçimi için iyi bir tercihtir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilir" (Büyüköztürk, 2012). Anket formunda yer alan ifadelerin aritmetik ortalamaları; 4,21-5,00: Kesinlikle katılıyorum, 3,41-4,20: Katılıyorum, 2,61-3,41: Fikrim yok, 1,81-2,60: Katılmıyorum ve 1,00-1,80: Kesinlikle katılmıyorum olarak belirlenmiştir. Ayrıca anket formunda yer alan olumsuz ifadeler istatistik programına girilirken ters kodlanmış olup, veriler bu husus göz önünde bulundurularak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulguların analizinde frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri tablolar aracılığı ile yorumlanmıştır. Hazırlanan anket formu Türk müziği öğretimi boyutu ve çalgı eğitimi boyutu olmak üzere 2 başlık altında toplanmaktadır. Belirlenen görüşlerin, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile olan anlam farklılıklarını ortaya çıkartmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile Welch ve Borwn-Forsythe testleri kullanılmıştır. Bu testlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan sorular, Türk müziği öğretimi ve çalgı eğitimi boyutunda iki ana faktörden oluşmaktadır. Türk müziği öğretimi ile ilgili 8, çalgı eğitimi boyutu ile ilgili 7, toplamda 15 soru tablolar aracılığı ile açıklanmıştır. Araştırmanın ilk problemi olan müzik derslerinde Türk müziği uygulamalarına ilişkin görüşler, Türkiye'de resmi ve özel kurumlarda çalışmakta olan 1321 müzik öğretmeni tarafından cevaplanmıştır. Öğretmenlerin meslek yaşantılarındaki deneyim süreleri Tablo 3'de açıklanmıştır.

Tablo 3*Öğretmenlerin Deneyim Süreleri*

	f	%
1 - 5	300	22.7
6 - 10	418	31.6
11 - 15	191	14.5
16 - 20	245	18.5
20 - üzeri	167	12.7
Toplam	1321	100

Türk müziği öğretimi ile ilgili elde edilen bulguların sonucunda, öğretmenlerin Türk müziği öğretimi ve çalgı eğitimi ile ilgili görüşlerinin, mesleki deneyim süreleri ile ilgili anlamlı bir farklılığın olup olmadığı test edilmiş, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Türk Müziği Öğretimi ve Çalgı Eğitiminin Deneyim ile İlişkisi*

	Homogeneity of Variances		ANOVA		
	Levene St.	Sig.	Mean Sq.	F	Sig
Türk Müziği Öğretimi	49.654	.000	16.170	152.084	.000
Çalgı Eğitimi	22.055	.000	61.038	379.214	.000

Çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları Türk müziği öğretimi ile ilgili bilgilerin, çalgı eğitimi hakkında elde edilen bilgiler ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile aralarında fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 5' da gösterildiği üzere, testin ilk aşaması olan Levene homojenlik

sonuçlarına göre $p < 0.05$, gruplar arasında homojen bir dağılım olmadığı gözlemlenmektedir. Gruplar arasında homojenliğin sağlanmadığı durumlarda Brown-Forsythe F ve Welch's testlerine başvurulmuştur. "Eğer Levene's testten elde ettiğimiz p değeri 0.05'ten küçük ise bu hipotezi reddeder ve varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığını söyleriz. Bu durumda ANOVA tablosunda verilen F ve p değerlerini kullanamayız. Bunun yerine SPSS'te sunulan Brown-Forsythe F (1974), ve Welch's F (1951) istatistikleri yoluyla elde edilen F değeri ve buna bağlı p değeri kullanılır" (Şen,2016).

Tablo 5*Welch, Brown-Forsythe Testi*

	Welch		Brown - Forsythe	
	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
Türk müziği öğretimi	162.226	.000	579.993	.000
Çalgı öğretimi	212.024	.000	316.106	.000

Anova testinin ön koşulu olan homojenlik sağlanmadığı için uygulanan Welch ve Brown-Forsythe testlerinden elde edilen sonuçlarda p değeri 0.05 den küçük olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin Türk müziği öğretimi ve çalgı öğretimi boyutunda elde edilen sonuçlarının, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ilgili bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Deney ve Kontrol Grupları Verileri

On kişilik deney, on kişilik kontrol gruplarına 10 hafta olarak planlanmış ünitelendirilmiş haftalık planlar uygulanmıştır. Deney grubu araştırmacı tarafından geliştirilen Türk müziği uyarlamalı melodika ile kontrol grubu ise bilinen melodika çalgısı ile programlarını yürütmüşlerdir. Uygulanan bu ders programlarının sonunda öğrencilerin video kayıtları alınmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere D1, D2, D3 gibi rumuzlar, kontrol grubundaki öğrencilere de K1,K2, K3 gibi rumuzlar verilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan ders programı, Türk müziği ses sistemi, Türk müziğinde makamlar ve melodika icrası ünitelerini içermektedir. İlk ünite olan Türk müziği ses sistemi iki haftalık bir planı içermektedir. İlk haftanın konusu "Türk müziğinin makamsal yapısı" kazanımları ise, "Türk müziğinin makamsal yapısını fark eder" ve "Makam dizilerinin oluşumunu kavrar" şeklindedir. İkinci haftanın konusu "Koma sesin oluşumu" kazanımları ise " İkili aralığın bölündüğü 9 eşit parçayı anlar", "Koma seslerin adlandırılmasını açıklar" ve " Koma seslerin sembollerini anlar" olarak belirlenmiştir.

İkinci ünite olarak belirlenen Türk müziğinde makamlar ünitesi de iki haftalık bir öğretimi kapsamaktadır. Öğrenimin üçüncü haftasının ilk konusu "Hüseyini makamı" olarak belirlenmiş olup "Hüseyini makamını oluşturan dörtlü ve beşliyi kavrar", "Hüseyini makamı dizisini oluşturur" ve "Hüseyini makamında çalınan eseri fark eder" kazanımlarını içermektedir. Dördüncü haftaya gelindiğinde "Karcıgar ve Saba" makamları konu olarak belirlenmiştir. Konunun kazanımları "Karcıgar makamının dizi oluşumunu kavrar", "Saba makamı dizisini açıklar" ve "Karcıgar ve Saba makamlarına ait eserleri fark eder" şeklinde belirlenmiştir. Üçüncü ünite melodika icrasına yönelik altı haftalık bir öğrenimi içermektedir. Öğrenimin beşinci haftasının konusu "Hüseyini makamı icrası", kazanımları ise, "Hüseyini makamı dizisini çalar" ve "Hüseyini makamından örnekler seslendirir" şeklindedir. Altıncı haftanın konusu "Gelin Ayşem" isimli türkünün seslendirilmesidir. "3/4 lük ritim kalıbını kavrar" ve "Gelin Ayşem türküsünü melodika ile çalar ve söyler" kazanımları belirlenmiştir. Programın yedinci haftasında "Karcıgar makamı" konusu, "Karcıgar makamı dizisini çalar" ve Karcıgar makamından örnekler seslendirir" kazanımları yer almaktadır. Sekizinci haftada ise konu "Karadeniz" isimli eserdir. Kazanımlar, "5/8 lik ritim kalıbını kavrar" ve "Karadeniz eserini melodika ile çalar ve söyler" şeklinde belirlenmiştir. Dokuzuncu haftanın konusu "Saba makamı" dır. "Saba makamı dizisini çalar" ve Saba makamından örnekler seslendirir" kazanımları yer alır. Son haftaya gelindiğinde de " Bir Dalda İki Kiraz" isimli eser konu olarak belirlenmiş olup, "2/4 lük ritim kalıbını kavrar"

ve "Bir Dalda İki Kiraz türküsünü melodika ile çalar ve söyler" kazanımlarına yer verilmiştir. Uygulanan bu on haftalık eğitim planı sonunda öğrencilerin video kayıtları ailelerinden gerekli izinler alınarak kayıt altına alınmıştır.

Performans Ölçeği

Araştırmanın son ölçüm aşaması, deney ve kontrol gruplarının verilerinin, 5 alan uzmanı tarafından izlenerek puanlanmasıdır. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinde, öğrencilerin icralarına ve özellikle eserlerin geleneksel halleri ile öğrenilmesine yönelik değerlendirme kıstaslarından oluşmaktadır. Değerlendirme ölçeği, araştırmacının eser örneklemi olan, Gelin Ayşem türküsü, Karadeniz şarkısı ve Bir Dalda İki Kiraz türküsünün ayrı ayrı değerlendirilmesi üzerine tasarlanmıştır. Değerlendirme, seslerin doğruluğu, nota sürelerinin doğruluğu, kabul edilebilir tempo, makam etki durumu ve toplu söyleme çalma boyutlarından oluşmaktadır. Çalışma gruplarında yer alan tüm öğrenciler belirlenen boyutlarda her bir eser için değerlendirmeye tabi olmuşlardır. Performans ölçeğinin değerlendirmesini yapan alan uzmanlarının uzmanlık alanları, çalıştıkları kurum tipleri ve unvanları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

Puanlama Yapan Alan Uzmanları

Unvan	Uzmanlık Alanı	Kurum
Doçent Doktor	Türk müziği	Türk müziği devlet konservatuvarı
Dr. Öğr. Üyesi	Türk halk müziği	Eğitim fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi	Çalgı eğitimi	Eğitim fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi	Çalgı eğitimi	Eğitim fakültesi
Arş. Gör. Dr.	Müzik kuramları	Eğitim fakültesi

Deneysel İşlem Süreci

Araştırmanın örneklemini oluşturan çalışma grubunun bulunduğu Ankara Mamak Şehit Piyade Er Murat Eroğlu ortaokulunda bulunan öğrencilerin tamamı daha önceki öğrenimlerinde melodika çalgısı ile ilgili herhangi bir öğrenim görmemiş kişilerden oluşmaktadır. Bu durumda öğrencilerin seviyelerinin aynı olduğu varsayımı ile her hangi bir ön-test uygulaması yapılmamıştır. Melodika ile yeni tanışan öğrencilerin çalgının kullanımı ile ilgili bilgilerin yanı sıra, çalışmanın gerçekleşmesi için gerekli olan teori bilgilerini de öğrenmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere, icra aşamasına geçmeden önce, araştırmacının oluşturduğu teorik bilgilerinde öğretilmesi uygun görülmüştür. Toplam üç ünite on konudan oluşan on haftalık bir öğretim programı oluşturulmuş, öğrencilere icra ünitesi olan son üniteye geçmeden önce iki ünite dört hafta boyunca Türk müziği ses sistemi ve öğrenimde kullanılacak olan makamlar ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.

Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısına verilecek olan koma değerinin 44 centte ayarlanmasında müzik çalgısının frekanslarını cent cinsinden ölçebilen Seiko STH100 marka tuner ile İOS işletim sistemleri için üretilmiş olan Tunable isimli akıllı telefon uygulamasından yararlanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanacak olan ders planları, araştırmacı tarafından uzman görüşlerinin de alınması ile birlikte oluşturulmuştur. Öğrencilerin sadece melodika performanslarına yönelik değil, ayrıca teorik olarak da Türk müziği hakkında bilgileri olması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk iki ünite Türk müziği ses sistemi ve araştırmanın örneklemlerini oluşturan hüseyini, saba ve karcıgar makamlarının öğrenilmesine yönelik oluşturulmuştur.

Deney grubuna uygulanan on haftalık ders programının ardından, öğrencilerin melodika ve seslendirme performansları video kayıt altına alınmıştır. Eserler öğrenciler tarafından bireysel olarak ve toplu olarak seslendirilerek, videoların kayıtları uzmanlar tarafından puanlanmıştır. Araştırmanın makamsal örneklemlerini oluşturan Gelin Ayşem türküsü E1, Karadeniz şarkısı E2 ve Bir Dalda İki Kiraz türküsü ise E3 olarak kodlanmıştır. Deney grubunda yer alan toplam on

öğrenci ise D1, D2, D3 , K1, K2, K3 gibi rumuzlar ile kodlanmıştır. Hazırlanan performans değerlendirme ölçeğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performansları eser bazında seslerin doğruluğu, nota sürelerinin doğruluğu, kabul edilebilir tempo, makam etki durumu ve toplu icra-seslendirme ana başlıkları altında puanlanmıştır. Puanlama için en düşük puan 1, en yüksek puan ise 10 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma dâhilinde elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS Statistic 22 paket programından yararlanılmıştır. Anket formundan elde edilen verilerin iç tutarlılığı, geçerlik ve güvenilirliği için cronbach Alpha ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise yüzde (%), frekans (f), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasındaki farklılıkları belirlemek için ilk olarak verilerin normal dağılım sonuçları incelenmiştir. Bu sonuca ulaşabilmek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri uygulanmış olup, elde edilen p değerleri her iki testte de 0,05'den küçük olduğu için (S-W 0,005 / K-S 0,023) non parametrik testler arasında iki bağımsız örnek için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ve velilerine, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.09.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 91610558-604.01.02

BULGULAR

Müzik Derslerindeki Türk Müziği Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Uzman görüşlerinin alınması, geçerlilik ve güvenilirlik testlerinin yapılmasının ardından hazırlanan anket formu Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapmakta olan 1321 öğretmen tarafından doldurularak, elektronik ortamdan (google forms) araştırmacıya ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan sorular, Türk müziği öğretimi ve çalgı eğitimi boyutunda iki ana faktörden oluşmaktadır. Türk müziği öğretimi ile ilgili 8, çalgı eğitimi boyutu ile ilgili 7, toplamda 15 soru tablolar aracılığı ile açıklanmıştır. Öğretmenlerin anket formuna verdiği cevaplar, frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri tablolar aracılığı ile açıklanmıştır.

Tablo 7**Türk Müziği Öğretimi Görüşleri**

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Türk müziği öğretimi alanında kendimi yeterli bulurum.	87	6.6	330	25	78	5.9	561	42.4	265	20.1	3.44	1.24
Öğretim programında içerik olarak Türk müziği unsurları yeterlidir.	130	9.8	638	48.3	150	11.4	315	23.8	88	6.7	2.69	1.13
Türk müziği öğretiminde öğrencilere koma sesi anlatırken zorlanıyorum.	76	5.8	275	20.8	140	10.6	559	42.3	271	20.5	3.50	1.19
Makamsal ve tonal müzik eğitimi bir arada olamamalıdır.	170	12.9	482	36.5	192	14.5	351	26.6	126	9.5	3.35	1.18
Türk müziği öğretimi ile ilgili akademik çalışmaları yeterli buluyorum.	207	15.7	582	44.1	283	21.4	200	15.1	49	3.7	2.47	1.04
Türk/ Batı müziği öğretimi ile ilgili ayrıca hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.	31	2.3	96	7.3	85	6.4	616	46.6	493	37.3	4.09	.96
Türk müziği öğretimi için yeni bir sistematik yaklaşıma ihtiyaç vardır.	38	2.9	92	7	153	11.6	639	48.4	399	30.2	3.95	.97
Öğrencilerin Türk müziği konularına ilgileri yüksektir.	223	16.9	537	40.7	151	11.4	343	26	67	5.1	2.61	1.18

Tablo 7'de çalışmaya katılan öğretmenlerin derslerinde Türk müziği öğretimi ile ilgili görüşlerinin dağılımları incelendiğinde, en yüksek ortalama (\bar{x} : 4.09 , ss: .960) Türk/Batı müziği öğretimi ile ilgili ayrıca hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir iken, en düşük ortalama (\bar{x} : 2.47, ss: 1.04) Türk müziği öğretimi ile ilgili akademik çalışmaları yeterli buluyorum olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Türk müziği öğretimi hususunda kendilerini yeterli

buldukları, öğretim programında içerik olarak Türk müziği unsurlarının istenilen seviyede olmadığını savunmuşlardır.

Bir diğer dikkat çekici bulgu ise, öğretmenlerin Türk müziği öğretiminde öğrencilere koma sesleri anlatırken zorlanmaları olarak belirlenmiştir. Makamsal ve tonal müziği eğitiminin bir arada olamaması gerektiğini düşünen öğretmenlerin sayıca fazla olması, makamsal ezgilerin öğretilmesinde yaşanan zorlukları ortaya çıkartmaktadır.

Tablo 8

Çalgı Boyutu ile İlgili Görüşler

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Derslerimde Türk müziği çalgısı kullanırım.	163	12.3	462	35	61	4.6	392	29.7	243	18.4	3.06	1.36
Müzik derslerinde Blok flüt okul çalgısı olarak yeterlidir.	441	33.4	622	47.2	27	2	126	9.5	105	7.9	2.11	1.19
Öğrencilere batı ve Türk müziği çaldırabileceğim ortak bir okul çalgısı olmasını isterim.	57	4.3	121	9.2	140	10.6	595	45	408	30.9	3.88	1.07
Çalgı öğretimi müzik eğitiminde önemli bir boyuttur.	43	3.3	51	3.8	39	3	516	39.1	672	50.8	4.30	.94
Öğrencilerin geleneksel müziklerimizi çalarak öğrenmesi kalıcılığı artırır.	30	2.3	115	8.7	68	5.1	645	48.8	463	35.1	4.05	.97
Türk müziği öğretimi için mevcut okul çalgıları yetersizdir.	61	4.6	66	5	56	4.2	653	49.5	485	36.7	4.08	1.00
Derslerimde öğrencilere okul çalgısı çaldırırım.	73	5.5	165	12.5	65	4.9	736	55.7	282	21.4	3.74	1.09

Tablo 8'de çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin derslerinde Türk müziği uygulamaları ile ilgili çalgı boyutuna ilişkin görüşler açıklanmıştır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin görüşlerinin en yüksek ortalama ile (\bar{x} : 4,30 ss: .945) çalgı öğretimi müzik eğitiminde önemli bir boyuttur sorusunda, en düşük ortalama ise (\bar{x} : 2,11 ss: 1,199) müzik derslerinde blok flüt okul çalgısı olarak yeterlidir sorusu olarak belirlenmiştir.

Derslerinde Türk müziği çalgısı kullanmayan öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir (f: 686). Bu durumun makamsal müziklerin geleneksel halleri ile öğretilmesinde sorun teşkil edeceği düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, blok flüt bir okul çalgısı

olarak yeterli bulunmamıştır. Çalgı öğretiminin müzik eğitimiinde önemli bir unsur olduğu görüşü savunulmuştur. Türk müziği öğretimi için mevcut okul çalgılarının yetersiz olduğu görüşü bildirilirken, öğretmenlerin derslerinde her hangi bir okul çalgısını büyük ölçüde kullandıkları görüşleri belirlenmiştir.

Deney Grubu Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9

Deney Grubu Son Test Sonuçları

Öğr.	Seslerin doğruluğu			Nota sürelerinin Doğruluğu			Kabul edilebilir tempo			Makam etki durumu			Toplu söyleme çalma			\bar{x}	ss
	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3		
D1	10	9.6	9.6	9.8	9.8	9	9.8	10	9.6	9.4	9.4	8.6				9.46	.119
D2	10	9.6	9.6	9.8	7.6	6.6	9.8	7.6	7	9.4	9.4	8.6				8.82	.288
D3	10	9.6	9.2	9.6	9.2	5.6	9.8	9	7	9.4	9.4	8.6				8.92	.302
D4	10	9.6	9.6	9.8	8.6	9.4	9.8	8.8	9.6	9.4	9.4	8.6				9.33	.125
D5	10	9.6	9.6	9.8	9.6	7.4	9.8	9.8	9.2	9.4	9.4	8.6	9.8	9	8.6	9.30	.175
D6	10	9.6	9.6	9.6	6.2	7	9.2	6.2	6.6	9.4	9.4	8.6				8.58	.353
D7	10	9.4	9.4	10	8.4	8.4	10	9.6	8.8	9.4	9.4	8.6				9.25	.150
D8	10	9.6	9.6	10	9.6	9.8	10	9.6	9.8	9.4	9.4	8.6				9.52	.118
D9	10	9.6	9.6	10	9.6	9.6	10	9.6	9.8	9.4	9.4	8.6				9.5	.116
D10	10	9.6	9.6	9.8	8.2	8.4	9.6	9.4	9.2	9.4	9.4	8.6				9.24	.143
Top. \bar{x}	10	9.6	9.5	9.8	8.7	8.1	9.7	9.0	8.6	9.4	9.4	8.6	9.8	9	8.6	9.19	

Tablo 9'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan on öğrenci üç eserden toplam beş alanda ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Uzmanların verdikleri puanlar doğrultusunda her bir öğrencinin eserler bazında aldıkları puanların ortalamalarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubunun toplam puan ortalaması \bar{x} :9,19 olarak belirlenmiştir. Standart sapma (ss) puanları incelendiğinde de puanların .116 ile .353 aralığında olduğu gözlemlenmektedir.

Deney grubu öğrencileri, çalışmanın örnekler türküler içerisinde yer alan Gelin Ayşem türküsünden en yüksek puanı almışlardır (\bar{x} : 9.8). Hüseyini makamına ait olan bu türkü belirlenen performans kriterleri içerisinde seslerin doğruluğu ölçütünden tam puan alan tek eserdir. İkinci olarak öğretilen karadeniz şarkısında deney grubunun aldığı toplam puan \bar{x} : 9 olarak belirlenmiştir. Bu örnekte ise çalışma grubu nota sürelerinin doğruluğu ve kabul edilebilir tempo kriterlerinden nispeten düşük puan almışlardır. Bu durumun eserin 7/8 lik birleşik ölçüde olması ve öğrencilerin geleneksel usüllerimizin seslendirilmesinde yaşadıkları zorluklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Saba makamına ait üçüncü türkü Bir Dalda İki Kiraz da ise, deney grubu öğrencilerinin puanı \bar{x} : 8.6 olarak belirlenmiştir. Genel puanlama içerisinde bu türkü özelinde nota sürelerinin doğruluğu basamağı en düşük puan olarak karşımıza çıkmaktadır \bar{x} : 8.1.

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 10

Kontrol Grubu Son Test Sonuçları

Öğr.	Seslerin doğruluğu			Nota sürelerinin Doğruluğu			Kabul edilebilir tempo			Makam etki durumu			Toplu söyleme çalma			\bar{x}	ss
	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3		
D1	8	6.8	6	8.8	8	7.4	8.4	8.4	6.8	5.2	5.2	4				6.78	1.39
D2	8	7.2	6.8	9.4	7.2	7.6	8.8	7.4	7.6	5	5.2	4.6				6.9	1.36
D3	8	6.6	6.4	9.2	8.8	6.8	9	8.8	8.6	5.4	5	3.6				6.99	1.68
D4	8	6.8	5.4	8.4	6.8	6.6	8.6	7.4	7	4.8	4.6	3.8				6.46	1.39
D5	8	7.2	6.2	8.8	7.6	7.6	8.4	8.2	8.4	5.4	5.2	4.6				6.95	1.32
D6	8	7.2	6.4	9.2	6.8	8.2	8.8	7.4	8.4	5.4	5.6	4	6.7	5.8	6.2	6.94	1.43
D7	8	6.4	6.2	7.6	6.6	7.2	7.2	7	7.2	5	4.4	4.2				6.38	1.12
D8	8	7.2	6.8	8.8	9.2	8.8	9	8.6	8.6	5.4	5.2	4.8				7.27	1.54
D9	8	6.2	6.2	7.8	5.4	6	7.6	5.4	6.6	5	5.2	4.2				6.15	1.07
D10	8	7.2	6.8	9.6	9	8.6	9	8.8	7.8	5.4	5	4.8				7.24	1.57
Top. \bar{x}	8	6.9	6.3	8.8	7.5	7.5	8.4	7.8	7.7	5.2	5	4.2	6.7	5.8	6.2	6.8	

Tablo 10'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan on öğrenci üç eserden toplam beş alanda ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Uzmanların verdikleri puanlar doğrultusunda her bir öğrencinin eserler bazında aldıkları puanların ortalamalarına yer verilmiştir. Yapılan puanlamalar sonucunda grubun genel puanı \bar{x} :6,8 olarak belirlenmiştir. Grup içerisinde en yüksek puanı \bar{x} :7,72 ile K8 öğrencisi olurken, en düşük puanı alan öğrenci ise \bar{x} :6,15 ile K9 öğrencisidir. Standart sapma (ss) puanlarına bakıldığında puanların 1.070 ile 1.684 arasında olduğu gözlemlenmektedir.

Kontrol grubu verileri incelendiğinde, tampereman sistem melodika ile çalınan türkülerimizin puanlanmasında deney grubuna göre azalma olduğu gözlemlenmektedir. Örneklemin ilk eseri olan Gelin Ayşem türküsünde tüm kriterlerden yüksek puan alınmıştır. Bu durum türkünün temposunun yavaş olması ve nota süre değerlerinin diğer türkülere nazaran daha sade olması ile açıklanabilir. Performans ölçeği içerisinde en düşük değerlendirme bölümünün makam etki durumu olduğu görülmektedir. Tampareman sistem melodika çalındığında, eserlerin koma seslerini verememesinden kaynaklı makamsal etkiyi azaltan unsurlar ön plana çıkmaktadır. Özellikle saba makamı örneklemini olan Bir Dalda İki Kiraz isimli türküde bu husus oldukça fazla hissedilmektedir.

Deney ve Kontrol Grupları Son Test Fark Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11'de deney ve kontrol gruplarının performans değerlendirme başarı son test puanlarının ortalama farklılıklarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarının son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	min	max	\bar{x}	ss	U	Z	p
Deney	10	8.58	9.52	9.19	.099	.000	-3.781	.000
Kontrol	10	6.15	7.27	6.8	.116			

Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performans değerlendirme ölçeği puanlamalarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarına ait puanlamalar istatistiksel olarak

Hamza Üstün

Türk müziği uyarlamalı melodikanın genel müzik eğitiminde kullanımı

incelenmiş, deney grubu puanlarının tüm alt boyutlar açısından kontrol grubu puanlarından daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının performansları sonucunda gerçekleştirilen puanlamalar neticesinde gruplar arasında U: 000 ve p: 000 sonucuna ulaşılmıştır. p değeri < 0.05 olduğundan gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir (Tablo 12). Performans değerlendirme ölçeğinde yer alan değerlendirme ölçütleri bazında elde edilen ortalama puanların tümünde, deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu puanlamaları arasındaki en büyük farklılığın, makam etki durumunda gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır (D \bar{x} : 9,13 / K \bar{x} : 4,8). Seslerin doğruluğu boyutunda D \bar{x} :9,7 / K \bar{x} :7,06 ortalamaları, nota sürelerinin doğruluğu boyutunda D \bar{x} : 8,87 / K \bar{x} : 7,92 ortalamaları, kabul edilebilir tempo boyutunda D \bar{x} : 9,1 / K \bar{x} : 7,94 ortalamaları ve toplu çalma söyleme boyutunda D \bar{x} : 9,13 / K \bar{x} : 6,23 sonuçlarına erişilmiştir.

Tablo 12

Çalışma Grubu Haftalık Ölçme-Değerlendirme Puanları

Haftalar	Deney	Kontrol	\bar{x}
1	85	75	80
2	92.5	85	88.75
3	90	95	92.5
4	95	90	92.5
5	95	100	97.5
6	100	100	100
7	100	90	95
8	100	100	100
9	100	90	95
10	80	85	82.5
Toplam	93.75	91	92.3

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin genel müzik eğitiminde Türk müziği öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bulgular ışığında, öğretim programının Türk müziği ile ilgili bölümlerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Türk müziği çalgısı kullanmadığı, blok flütün bir okul çalgısı olarak yeterli olmadığı ve Türk müziği ile tonal müziğin aynı anda çalınabileceği bir çalgıya ihtiyaç olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretim programından 2018 yılında kaldırılan çalgı öğretiminin hala öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Türk Halk Müziğinin temel yapı taşı olan koma sesin öğretilmesinde zorluklar yaşandığı ve Türk müziği öğretimi ile ilgili akademik çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Türk müziği öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaçlarının olduğu, Türk müziği öğretimi için yeni sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu ve öğrencilerin Türk müziği konularına ilgi düzeylerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısı ile öğrenimini gerçekleştiren deney grubu, normal melodika ile öğrenimini gerçekleştiren kontrol grubuna göre daha yüksek sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısının, geleneksel müziklerimizi geleneksel halleri ile çalmada ve öğrenmede başarılı bir çalgı olabileceği sonucuna ulaşmak mümkündür. Geliştirilen çalgının, makamsal ezgilerimizin yanında tonal müzik olarak adlandırılan Batı müziği sistemini de çalmaya elverişli olması, çalgının okul çalgısı olarak da rahatlıkla kullanılabilirliği sonucunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında, Türk müziği uyarlamalı melodikanın, geleneksel müziklerimizin çalınmasında ve söylenmesinde, bir okul çalgısı olarak yeterli seviyede olduğu bulgular ve

sonuçlar ile ortaya koyulmuştur. Bu bölümde de sonuçlardan yola çıkarak bir takım önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretim programında yapılan değişiklik ile çalgı öğrenme alanı öğretim programından çıkartılmıştır. Araştırmanın ilk problemi olan, öğretmenlerin Türk müziği öğretimi görüşlerinin bulgu ve sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, çalgı öğrenme alanının tekrardan öğretim programına dâhil edilmesinin, genel müzik eğitimi açısından faydalı olacağı önerilmektedir.
- Genel müzik eğitiminde Türk müziği öğretimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, üniversitelerde, Türk müziği öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılarak, Milli Eğitim Bakanlığı önderliğinde çalıştaylar, sempozyumlar, kongreler vb. planlanabilir. Gerçekleştirilecek bu akademik çalışmalara öğretmenlerinde katılması ve ülkemizin çeşitli yerlerinde öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin planlanmasının genel müzik eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretim programında yer alan Türk müziği bölümlerinin yetersiz olduğu sonucundan hareketle, programın yeniden gözden geçirilerek, kurulacak komisyonlar ile ortak yeni bir öğretim programının hazırlanması önerilmektedir. Türk müziği öğretiminde yeni sistematik bir yaklaşımın, öğrencilerin Türk müziği öğretimi ile ilgili konulara olan ilgi düzeylerini de arttıracığı, yeni bir yapılanmanın gerçekleşmesi ile sağlanabileceği önerilmektedir.
- Genel müzik eğitiminin ilkökul evresinde dersleri yürütmekte olan sınıf öğretmenlerinin, öğrenim gördükleri fakültelerde aldıkları müzik eğitiminin tasarlanan Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısı ile gerçekleştirmeleri önerilmektedir.
- Tasarlanan yeni Türk müziği uyarlamalı melodika çalgısını, Milli Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa çalışılarak, ilk etapta yurt genelinde görev yapan müzik öğretmenlerine, sonrasında da tüm öğrencilere ulaştırılması ve yeni ulusal bir okul çalgısı olarak okullarda kullanılması önerilmektedir.
- Yenilenmesi önerilen öğretim programında yer alacak örneklemelerin ve çalgı eğitimi ile ilgili örneklerin, tasarlanan yeni okul çalgısı minvalinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Böylelikle ulusal programımızda yer alan eserlerin, geleneksel halleri ile öğrencilere aktarılması mümkün kılınabilir. Bu durumda Türk müziği öğretiminde yeni ve kalıcı bir öğrenme sağlayacağı önerilmektedir.
- Bu çalışmada, tasarlanan yeni okul çalgısı ile Hüseyini, Saba ve Karcıgar makamları kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda çalgının geliştirilerek farklı makamlara da erişilir olması sağlanabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, Türk müziği öğretimine ilişkin olarak uygulanacak olan melodika modelinde değiştirilmiş iki komalık mi bemol koma sesi, araştırma dahilinde belirlenen yirmi kişilik Ankara Şehit Piyade Er Murat Eroğlu Ortaokulu öğrencilerinden oluşturulan çalışma grubu, uygulama sürecine yönelik olarak belirlenen Hüseyini, Karcıgar ve Saba makamlarında seçilmiş parçalar ile sınırlandırılmıştır.

Destek ve Teşekkür

Araştırmanın yazarı olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımı olmadığını ifade ederim.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir..

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.09.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 91610558-604.01.02

KAYNAKÇA

- Arıkan, R. (2005). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. (Beşinci baskı) BRC.
- Atalay, A. (2005). Türk müziğinde komalı ses var mıdır? *EÜ Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, 6, 13-35.
- Bozkaya, İ. (2001). *Okul ortamında müzik*. (1. Basım). Özsan Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Karaoşmanoğlu, M. K. (2000). Batıda 12’li tampere sistem dışı arayışlar ve iki örnek: Partch – Daniélou. *Musiki Mecmuası*, 470.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Karataş, Y. & Kılıç, I. (2017). Ortaöğretim düzeyi müzik derslerinde kullanılan okul çalgıları ve bu çalgıların öğretilmesinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2., <https://doi.org/10.14520/adyusbd.336493>
- Kaya, M.F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28,175-193.
- Kocabaş, A. & Erbil, D.G. (2013, Kasım). *Müzik öğretimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması ve yaratıcılık üzerine öğretmen adaylarının görüşleri*. International symposium on changes and new trends in education Symposium, Konya.
- MEB (2018). *Müzik dersi öğretim programı. 1-2-3-4-5-6-7-8. sınıflar*.
- MEB (2018). *Müzik dersi öğretim programı. 9-10-11-12. sınıflar*. Devlet Kitapları.
- Peach, H. (2017). Calculates lawshe content validity ratios (cvr) for an item and a content validity index (CVI) value for the overall instrument. <https://www.youtube.com/watch?v=GtdtOqbNgOA>
- Öcal, A. O. (2014). *İlköğretim ikinci kademe müzik dersi öğretim programında uygulanan blok flüt eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Önal, A. & Aydoğan, S. (2012). Bir sınıf çalgısı olarak blok flütün ilköğretim müzik dersi öğretim programını gerçekleştirebilmedeki yeterliliği. *Art-E*, 1, 1-10.
- Özkan, İ. H. (2006). *Türk musikisi nazariyatı ve usulleri*. Ötüken.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Evrensel.
- Ünal, S. (1987). *Blokfülüt çalıyorum 1*. Evrensel.
- Şen, Y. (2016). *SPSS ile 2’den fazla grup karşılaştırılması ANOVA*. <https://sedatsen.files.wordpress.com/2016/11/3-sunum.pdf>
- Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2017). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 251-263. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>

- Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28.
- Yurdugül, H. (2005). *lek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The block flute, which has been used and continues to be used for years in our country and in our music education system, has often been preferred for reasons such as being economical, portability, and ease of sound creation. However, studies conducted in recent years reveal the inadequacies of the block flute and the negativities it causes in music education (Kocabaş & Erbil, 2013; Karataş & Kılıç, 2017; Önal & Aydoğan 2012). Developing technological and economic developments have made this instrument easier to access and found a place for itself in the music education system. The Turkish music adaptive melodica instrument, which was designed and developed for the research, was designed to be a new national school instrument that could be included in the general music education system. This developed instrument allows our traditional music to be played in its traditional form. With the modification made on the familiar melodica instrument, two coma sounds are added to the system, allowing the maqam scales to be played and heard. At the same time, the instrument continues to be suitable for playing tonal music as it is known. It is thought that the Turkish music adaptive melodica instrument will make positive contributions to the music education system of our country.

Method

The study is an experimental research to determine the appearance of the Turkish music sound system adapted melodica as a school instrument in practice. In order to investigate the effect of the Turkish music adaptive melodica instrument on Turkish music teaching, one of the quantitative research methods, the real trial model, the posttest control group model was used. The studies with the highest scientific importance and validity are those made with a real trial design (Karasar, 2006).

A curriculum consisting of 3 units of 10 weeks developed by the researcher was created to be applied to the experimental and control groups. At the end of these 10 weeks, the images of the experimental and control groups were recorded. These videos were scored by field experts and the differences between them were revealed with the help of a statistical program. The descriptive universe of this research; Private and public secondary school institutions operating under the Ministry of National Education of the Republic of Turkey constitute the sample of 1321 music teachers working in different provinces. In the study, the data were obtained in three main dimensions. The first of these is the data obtained from the teachers through a questionnaire, the second is the data on the creation process of the Turkish Music adapted melodica, and the last is the data obtained in the framework of expert opinions as a result of the experiment.

Results

After receiving expert opinions and conducting validity and reliability tests, the questionnaire form prepared was filled by 1321 teachers working in various parts of Turkey and delivered to the researcher via electronic media (google forms). The questions asked to the teachers participating in the study consist of two main factors in terms of Turkish music teaching and instrument training. 8 questions about teaching Turkish music, 7 questions about instrument education, and a total of 15 questions were explained through tables.

A value of 44 cents was applied for the two-flat coma sound to be used in the study. In order to first discover the structure of the melodica instrument and understand that changes can be made on the sound system, numerous melodica instruments have become unusable as a result of various trials. In order to place a two-flat coma sound on the melodica instrument, which is already capable of playing the tonal sound system, various trials have been made on the sound system, and the instrument has become able to play the maqams of Hüseyini, Saba and Karcıgar. Samples from these maqams were selected for the control and experimental groups, which constitute the study group of the research, and the groups were expected to sing these works.

When the results of the Mann Whitney U test were examined, it was observed that there was a significant difference between the average scores of the experimental and control group students' performance evaluation scale scores. In other words, the scores of the experimental and control groups were analyzed statistically, and it was determined that the scores of the experimental group were higher than the scores of the control group in terms of all sub-dimensions, and there was a significant difference between them.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the research, it was first aimed to determine the opinions of teachers about Turkish music teaching in general music education. In the light of these findings, it was concluded that the parts of the curriculum related to Turkish music were insufficient, the majority of the teachers could not use Turkish music instruments, the block flute was not sufficient as a school instrument, and there was a need for an instrument where Turkish music and tonal music could be played at the same time. The average of the scores of the answers given by the experimental and control groups to the measurement and evaluation dimension after the weekly lesson plans were determined as \bar{x} : 92.3. As it can be understood from these results, the study group has succeeded in realizing the achievements determined in the lesson plans prepared. As a result of the scoring performed as a result of the performances of the experimental and control groups, the results of U: 000 and p: 000 were reached between the groups. Since the p value is < 0.05 , it can be said that there is a significant difference between the groups.

As can be seen, in line with the results obtained, the experimental group, which learned with the Turkish music adaptive melodica instrument, reached higher results than the control group, which learned with the normal melodica. Based on these results, it is possible to conclude that the Turkish music adaptive melodica instrument can be a successful instrument in playing and learning our traditional music in its traditional form.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 516-536



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 516-536

Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama,
yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar

Problems encountered in the identification
placement and follow-up process of the immigrant
students with special needs

Abdullah Çetin,  <https://orcid.org/0000-0003-1118-0740>

Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdcetin46@gmail.com

Sümeyye Koç,  <https://orcid.org/0000-0002-8007-5883>

Milli Eğitim Bakanlığı, smyy_koc@hotmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

27 Haziran 2021

Düzeltilme Tarihi

17 Eylül 2021

Kabul Tarihi

20 Eylül 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Çetin, A., Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <http://doi.org/10.33400/kuje.958056>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunları tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) görev yapan sekiz özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem seçiminde; RAM'da özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olma, özel gereksinimli göçmen öğrencilerin tanılamasını yapmış olma ve araştırmaya gönüllü katılma ölçütleri belirleyici olmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli göçmen öğrencilerin tanılanmasının ilk aşamasında; öğrencilerin özelliklerinin farkında olmama, öğrencilerin tanılamasını gereksiz görme, resmî evrak ve işlemlerde özensiz davranma, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve tanılama süreci hakkında yeterince bilgiye sahip olmama gibi yönetim, öğretmen ve veli kaynaklı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinin ikinci aşamasında; dil yeterliliği, öğretmen gözlemi, tanılamada kullanılan materyallerin ölçme geçerliliği ve güvenilirliği ile tanılama yapan testörlerin yeterliliği konularında, son aşamasında ise kurumlar arasında destek ve koordinasyonu sağlama konularında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci, veli, öğretmen ve yönetim arasında iletişim sorunları yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmada özel gereksinimli göçmen öğrencilerin en çok öğrenme güçlüğü alanında, en az ise özel yetenek alanında tanılamalarının gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tanılaması yapılan özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında, destek eğitim odalarında, özel eğitim okullarında ve özel eğitim kurumlarında farklı eğitim programlarına devam etmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, göçmen öğrenciler, tanılama süreci, Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the problems encountered in the identification, placement, and follow-up process of immigrant students with special needs. The study was conducted in the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of eight special education teachers working in a Counselling and Research Centre in a province of the south-eastern Anatolia region of Turkey in the 2020-2021 academic year. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, was used in the formation of the study group. The criteria of working as a special education teacher at CRC, having experience in identification of immigrant students with special needs and voluntary participation were considered in sample selection. The research data were collected with a semi-structured interview form and analysed through content analysis technique. As a result, it was determined that in the first stage of the identification of immigrant students with special needs, there were problems stemming from the management, teachers, and parents such as being unaware of students' characteristics, disregarding the significance of the identification process, being careless with the preparation of the official documents and transactions and having inadequate knowledge about the students with special needs. During the identification, placement and follow-up processes, problems were observed with language competence, teacher observation, validity and reliability of the measurement tools used in identification and the competence of the specialists in charge of identification while the problems encountered in the last stage were mostly related to providing support and coordination among institutions. Furthermore, the results pointed to such problems as poor communication between and among teachers, students, management staff and parents. The study concludes that immigrant students with special needs were most frequently identified with learning disabilities and least frequently with talents. Students identified with special needs attend specific education programs in general education classrooms, support training rooms, special education schools and special education institutions.

Keywords: special education, immigrant student, identification process, counseling and research center

GİRİŞ

Son yıllarda Türkiye’de meydana gelen olumlu gelişmelerin yanında, dünyada ve özellikle de Türkiye’nin komşu ülkelerinde meydana gelen çatışma, şiddet, zulüm, siyasi istikrarsızlık gibi olumsuz nedenler Türkiye’ye göçü önemli derecede artırmıştır. Bu durum, Türkiye’yi 2018 yılında başta Suriyeliler (3, 6 milyondan fazla) olmak üzere, 3, 7 milyon mülteci sayısı ile dünyanın en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülkesi konumuna getirmiştir (Karataş ve Ayyıldız, 2021). Türkiye’deki yabancı uyruklu insanlar durumlarına göre göçmen, mülteci, sığınmacı ve vatansız şeklinde isimlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde göçmen kavramının farklı şekilde tanımlandığı, ortak bir tanımının olmadığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu, göçmen kavramını “kendi ülkesinden ayrılarak, yerleşmek için başka ülkeye giden kimse” olarak tanımlarken (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021), Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) “Sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli ve düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey.” olarak tanımlamaktadır (BMMYK, 2016). Yaygın olarak kullanılan tanımda ise göçmen kavramı “Doğdukları ülkeden başka bir ülkeye taşınan ve yeni ülkede uzun süre yaşayan kişilerdir.” şeklinde ifade edilmektedir (Dietz, 2010, 105). Bu tanımlardan hareketle bu çalışmada göçmen kavramı mülteci, sığınmacı ve vatansız kavramını da kapsayacak şekilde şemsiye bir kavram olarak kullanılmıştır.

Birleşmiş Milletler’e Bağlı Ekonomik ve Sosyal İşler Organizasyonu’nun (2019) raporunda, Türkiye’de 2019 yılında toplam göçmen sayısının 5 milyon 678 bin 800 kişiye ulaştığı açıklanmıştır. Türkiye’de yaşayan göçmenlerin 3 milyon 672 bin 646’sı ise Suriye vatandaşıdır (TÜİK, 2020). İstatistiklere bakıldığında Türkiye’deki göçmenlerin çoğunu Suriyeli göçmenlerin oluşturduğu görülmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye geneli Suriyeli okul çağındaki bireylerin sayısı 1082172 iken okula giden Suriyeli öğrencilerin sayısı 684619’dur. Okullaşma oranı ise %63.29’dur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a).

Türkiye’deki göçmen öğrencilerin eğitim süreci ile ilgili çalışmalar, 2011 yılında Suriye’den gelen göç hareketi ile gündem olmaya başlamıştır. Başlangıçta, yaşanan göç hareketinin kısa süreceği düşüncesinden dolayı göçmen öğrencilere herhangi bir dil eğitimi verilmemiş ve müfredat Arapça üzerinden ilerlemiştir. İlerleyen süreç içinde eğitim geçici bir sorun olmaktan çıkmış, göçmen öğrencilerin devlet okullarına kaydıyla yeni bir aşamaya geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilk olarak 16 Ağustos 2010 tarihli ve 2010/48 sayılı ‘Yabancı Uyruklu Öğrenciler’ konulu genelge bağlamında, kamp dışında oturma izni olan göçmen ailelerin çocuklarının okullara kayıt yaptırmasına olanak sağlamıştır. Suriyelilerin hukuki statüsü 2013’te ‘6458 sayılı Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle ‘geçici koruma’ statüsü olarak belirlemiştir. Bu kapsamda MEB 2014/21 sayılı, ‘Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri’ genelgesi ile göçmenlere yönelik verilecek eğitim hizmetlerini standart hale getirmiştir. Göçmen öğrenci sayısındaki artış, bu durumu zorunlu hale getirmiştir (Tanrıku, 2018). 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren 1, 5 ve 9. sınıf okul çağındaki göçmen çocukların Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) yerine devlet okullarına yönlendirilmesi önemli bir adımın göstergesidir. Bu kararlar birlikte göçmen öğrenciler, Türkiye’deki devlet okullarında bahsedilen sınıflarda eğitim öğretime başlamışlardır (MEB, 2014).

Göçmen öğrencilerin entegrasyonlarının sağlanmasında aldıkları eğitim önem arz etmektedir. Çünkü eğitim, kriz durumlarının kolayca aşılabilmesi açısından bireylere psikolojik destek sağlamaktadır (Stainburn, 2002). Bu yüzden göçmen öğrencilere verilecek eğitimin niteliği, uygulamalar ve standartlar önemli hale gelmektedir. Kapsayıcı eğitim bu noktada dikkat çekmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin farklılıklarından kaynaklanan dezavantajlarını ortadan kaldırarak/azaltarak onların gereksinimlerine yanıt verme sürecidir (Eren, 2019). Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içine alan ortak vizyonu ve eğitimin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla yaklaşım, içerik ve stratejiler konusunda yapılması gerekli değişiklikleri kapsamaktadır (Düşkün, 2016; Eren, 2019; LAUSD, 2016). Uygulamada ise kapsayıcı eğitim, nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş stratejiler bütünüdür (Düşkün, 2016). Kapsayıcı eğitim, aynı

zamanda özel gereksinimi olan öğrencilere uygulanacak olan özel eğitim programlarını da içermektedir.

Özel eğitim; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek, gelişmelerini desteklemek, yetersizliklerin engele dönüşmesini önlemek, bireylerin bağımsız ve üretken olarak yaşamalarını sağlamak için özel eğitim almış personel ile engel gruplarına göre hazırlanmış eğitim programlarını gerçekleştirmektir (Diken, 2017). Özel eğitim gereksinimli bireyler, engel türlerine göre; zihinsel engelli, yaygın gelişimsel bozukluk, ortopedik, işitme ve görme yetersizliği olanlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu bireylerin eğitimleri engel alanlarına göre hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Özel eğitimin kapsamına yetersizliği olan öğrencilere uygulanacak programların yanı sıra, özel yeteneği olan öğrencilere verilecek olan eğitim programları da girmektedir. Özel yetenekli birey; akademik alanda, ürün ortaya koymada, liderlik, müzik, görsel, spor ve sanat dallarında yüksek potansiyele sahip (Gubbins, Callahan & Renzulli, 2012), kabiliyetli, analitik düşünen, sorumluluğunu bilen görevini yerine getiren birey olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihaly & Robinson, 1986). Yetersizliği ya da özel yeteneği olan öğrenciler, okul öğretmenleri ve veli gözlemleri sonucunda tanılamalarının yapılarak uygun özel eğitim programlarına yerleştirilmeleri için Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) yönlendirilmektedirler (Çetin & Ünsal, 2020). Buradaki özel eğitim hizmetleri bölümünde öğrenciler, eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerine tabi tutulmaktadır (MEB, 2020).

Yapılan alanyazın taramasında Türkiye'de özel eğitim ile ilgili çalışmalara 20. yüzyılda ağırlık verildiği görülmektedir. Çalışmalarda okullarda özel eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunlar (Akın & Gündüz, 2015), farklı yetersizliklere sahip öğrencilerin sorunları (Ekinci, Sakız & Sart, 2016; Kocabıyık & Pınar, 2014), uygulanan özel eğitim programları (Kaldırımçı & Şirinkan, 2012), öğretmenlerin özel eğitime yönelik alguları (Efiltili, Demirci & Karaduman, 2021), özel eğitime ilişkin aile görüşleri (Altın, Cihan & Güleç Aslan, 2014; Töret, Özdemir, Selimoğlu & Özkubat, 2014), rehberlik araştırma merkezlerinde tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar (Avcıoğlu, 2012), özel yetenekli öğrenciyi anlama (Çetin & Ünsal, 2020) gibi konuların ele alındığı birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bunun yanında göçmen öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, benimsenen ve uygulanan eğitim politikaları ve okullaşma (Aksoy, 2019; Çelik, 2018; Ereş, 2015; İli, 2020; İnce, 2016; Polat vd., 2020; Şimşek & Kula, 2018), göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Altunbaş, 2020; Arslan ve Uslu, 2020; Börü & Boyacı, 2016; Emin, 2019; Cirit-Karaağaç & Güvenç, 2019; Eren, 2019; Kayalar, 2019; Koşar & Aslan, 2020; Yayıcı, 2020; Yurdakul & Tok, 2018), dil öğretimi (Baldık, 2018; Moralı, 2018; Özdemir, 2017; Uşaklı, 2005) ve çok kültürlülük (Karakaş & Erbaş, 2018; Kırkıç, Kırkıç ve Berberoğlu, 2018), öğretmen ve okul yöneticilerinin süreçteki rolleri (Altunay & Dede, 2019; Atlıhan, 2019; Uğurlu, 2018) gibi konulara yer verildiği görülmektedir. Ancak özel gereksinimli göçmen öğrenciler konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özel gereksinimli göçmen öğrencilerin tanınması ve sorunları hakkında bilgi sınırlı kalmış ve özel gereksinimli öğrenciler için neler yapıldığı merak konusu olmuştur. Oysa günümüzde ülkelerin gelişmesi ve diğer ülkelerle rekabet edebilmesi insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmasına bağlıdır (Çetin & Ünsal, 2020). Bu yüzden yetersizliği veya özel yeteneği olan özel gereksinimli göçmen öğrencilerin varlığının kabul edilmesi ve tespitlerinin yapılarak uygun özel eğitim programlarına yönlendirilmeleri gerekmektedir. Alanyazındaki boşluğunun giderilmesi, özel gereksinimli göçmen (ÖGG) öğrencilerin varlığına dikkat çekilmesi, öğretmenlere kılavuzluk etmesi, karar alıcı ve yöneticilere veri sunması amacıyla bu çalışmada, özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu temel problem genelinde araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. ÖGG öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme süreci nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. RAM'a tanılama için başvuran ÖGG öğrenciler hangi alanlarda/gereksinimlerle başvuru yapmışlardır?

3. ÖGG öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde okul kaynaklı karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. ÖGG öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaşılan sorunlar nelerdir?
5. ÖGG öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde RAM'da çalışanların karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. RAM'daki öğretmenler, tanılanan ÖGG öğrencilere ne tür programlar önermektedirler?
7. ÖGG öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinin daha verimli olması için RAM öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

ÖGG öğrencilerin rehberlik araştırma merkezlerinde tanılama, izleme ve yerleştirme sürecinde yaşanan sorunların derinlemesine incelendiği bu çalışmada nitel araştırmalardan olgubilim (fenemoloji) deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırma yaklaşımlarıdır (Merriam, 2013). Olgubilim deseni ise ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, araştırmacılara tam anlamı anlaşılmayan olguları incelemek için uygun zemin oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim deseninde amaç, kişilerin olguya yüklediği manayı ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2016). Bu çalışmada odaklanılan olgu, göçmen öğrencilerin rehberlik araştırma merkezlerindeki tanılama, yerleştirme ve izleme süreci; görüşüne başvuru katılımcılar da rehberlik araştırma merkezlerinin özel eğitim bölümünde görev yapan öğretmenlerdir.

Katılımcılar

Olgubilim deseninde veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve onu yansıtabilecek birincil kişiler olmalıdır (Creswell, 2016; Patton ve Haynes, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Ölçüt örnekleme kişiler, nesnelere ve olaylar yani ölçütü karşılayan birimler örnekleme olarak alınır (Büyüköztürk vd. 2008). Katılımcıların belirlenmesinde; temel ölçüt olarak RAM'da görev yapıyor olma ve ÖGG öğrencilerin tanılamasını yapmış özel eğitim öğretmeni olma dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Güneydoğu Anadolu'nun bir ilinde RAM'da çalışmakta olan 8 özel eğitim alan öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada etik kurallara istinaden, katılımcı özel eğitim öğretmenleri Ö1, Ö2,...,Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Çalışma Yılı	Yaş	Eğitim Durumu
Ö1	Erkek	6-10 yıl	26-30 yaş	Yüksek Lisans
Ö2	Erkek	6-10 yıl	31-36 yaş	Lisans
Ö3	Erkek	6-10 yıl	31-36 yaş	Yüksek Lisans
Ö4	Kadın	1-5 yıl	21-25 yaş	Lisans
Ö5	Kadın	1-5 yıl	26-30 yaş	Lisans
Ö6	Kadın	6-10 yıl	26-30 yaş	Lisans
Ö7	Kadın	6-10 yıl	31-36 yaş	Yüksek Lisans
Ö8	Kadın	6-10 yıl	26-30 yaş	Lisans

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Görüşme, olgu bilim çalışmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama aracı olarak bilinmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşmeler, bireylerin olguya ilişkili deneyimlerini belirlemek,

olaydan ne şekilde etkilendiğini tespit etmek (Patton & Haynes, 2014), gözlemlenen veya gözlemlenemeyen davranışlarının sebebini öğrenmek (Merriam, 2013), olguyla ilgili tutum ve düşünceleri tespit etmek (Creswell, 2016) amacıyla gerçekleştirilir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda yedi adet soru bulunmaktadır. Form hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde görev yapmakta olan eğitim programları alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce üç kişi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşmenin aksayan yönleri tespit edilmiş, anlaşılmayan sorular üzerinde düzeltme yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilerek, gönüllü olmaları halinde araştırmaya katılacakları belirtilmiştir. Görüşmeler 2021 Mayıs ayının son haftasında RAM’da sekiz katılımcıyla ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Ayrıca araştırmada özellikle birinci ve ikinci soruların cevabını bulmak için görüşmenin yanında doküman incelemesi de gerçekleştirilmiştir. Doküman olarak RAM yer alan resmi belgeler incelenmiştir.

Veriler içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. İçerik analizindeki amaç, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirip, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada öncelikle sorulara verilen yanıtlar incelenerek analize hazır hale getirilmiştir. Sonra veriler tekrar incelenerek kodlar belirlenmiştir. Devamında kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur (Liamputtong, 2009). Son olarak ise kodlar ve temalar tablolaştırılarak bulgular şeklinde sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için ilk olarak araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi beklenilmektedir (Merriam, 2013, s.199). Bu çerçevede, katılımcı gönüllülüğüne, kimliklerin gizli tutulmasına ve katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilmesine özen gösterilmiştir. Nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik olmak üzere dört stratejiden yararlanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için nitel araştırmalarda kullanılan stratejiler; üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, derinlik odaklı veri toplama araştırmacının tavrı şeklinde açıklanmaktadır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada araştırmanın aşamaları ve çalışma grubunun özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmada uzman görüşüne başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Görüşme ve doküman incelemesi ile veri çeşitlemesine gidilmiştir. Aktarabilirliği artırmak amacıyla katılımcıların özellikleri, veri toplama ve analiz süreci ile bulgular detaylı olarak betimlenmiştir. Bulgularda direk alıntılar yapılarak, tablolara yer verilmiştir. Elde edilen verilerin nitel araştırmalarda tutarlı olması beklenmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın her adımı sistemli olarak açıklanmış, tema ve kodlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodların uyumlu olmasına özen gösterilmiş, farklı kodlamaların olduğu durumlarda araştırmacılar tartışarak ortak karara varmıştır. Görüşmelerinden elde edilen bulgular ilgili dokümanlarla desteklenerek araştırma raporlaştırılmıştır. Teyit edilebilirlikte araştırmanın, verilerinin dış denetime açık olmasının gerektiğini belirtmiştir (Creswell, 2016). Bu araştırmanın verileri, raporları ve yapılan tüm çalışmalar bilgisayar ortamında dosyalanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E. 31811

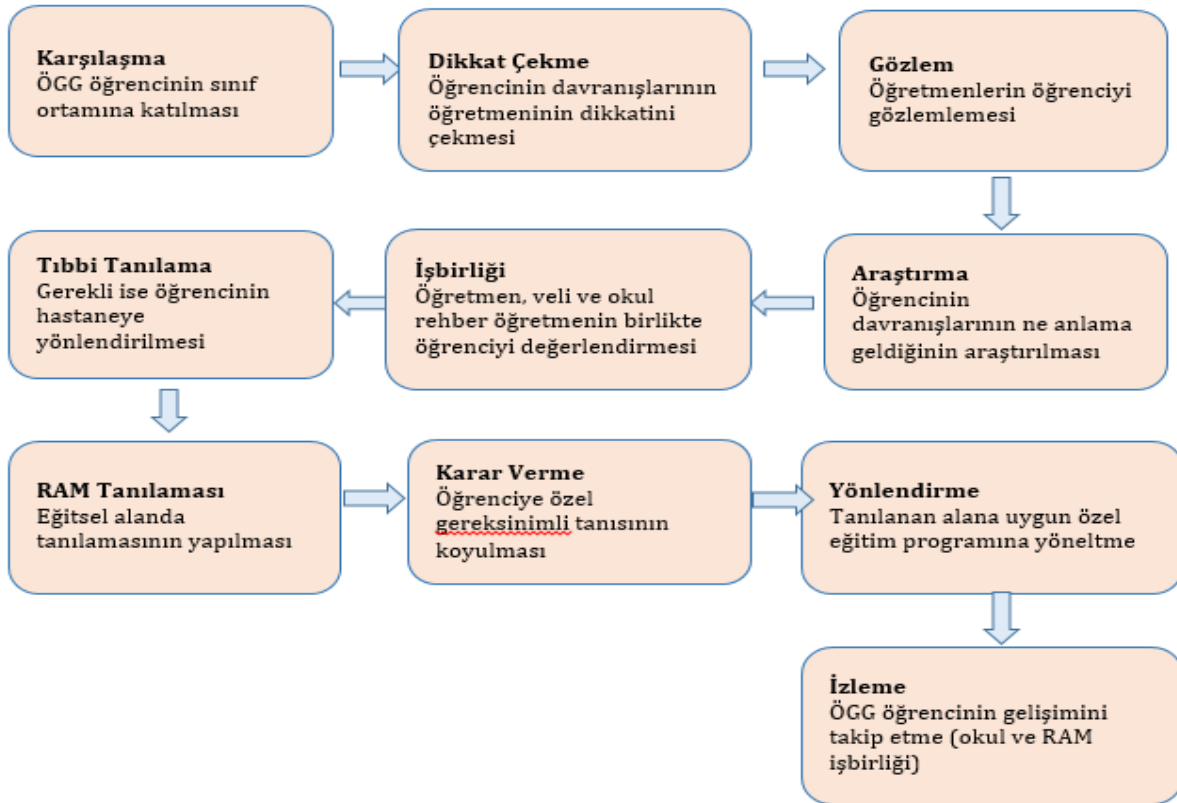
BULGULAR

Özel Gereksinimli Göçmen Öğrencilerin Tanılama, Yerleştirme ve İzleme Sürecinin Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru, ÖGG öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinin nasıl gerçekleştiğidir. Görüş ve doküman incelemesinden elde edilen bulgulara Şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1

Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Göçmen Öğrencilerin Tanılama Süreci



Şekil 1 incelendiğinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tanılama sürecinin sistemli bir şekilde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Öncelikle öğrenciler veli ya da öğretmenin dikkatini çekmekte ve bir gözlem süreci başlamaktadır. Akademik, sosyal ve öz bakım becerileri gözlenen öğrenciler veli, öğretmen ve okul psikolojik danışmanının da görüşleri alınarak eğitsel değerlendirme formu hazırlanıp tıbbi değerlendirilmesinin alınması için hastaneye, oradan da tanılama için rehberlik ve araştırma merkezlerine yönlendirilmektedirler. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde kurulan özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar tarafından öğrencinin eğitsel alan tanılması yapılarak,

uygun özel eğitim programlarına yerleştirilmesi için amaçlı envanterler uygulanmaktadır. Kurul öğrenci değerlendirmelerini yaptıktan sonra toplanarak tespit edilen eğitsel alan yetersizliğine veya özel yeteneklerine uygun olan özel eğitim programına göçmen öğrenciyi yerleştirmektedir. Bu süreçte Türk öğrencilerin tanılmasından farklı olarak göçmen öğrencilerin tanılmasında öğretmenler (testör) tercüman desteği almaktadırlar. Tüm bu işlemlerin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Uygulama Kitapçığına (2017) uygun yapıldığı doküman incelemesiyle görülmüştür. Konu ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinden Ö6 tanılama sürecine ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

‘Türkçeyi bilmedikleri ve anlamadıkları için tercüman yardımı istiyoruz ve tanılama sürecimiz uzun olabiliyor. Tekrar değerlendirmeleri yapabiliyoruz. Okullardan bize gönderilen eğitsel değerlendirmeler ile öğrenciyi tıbbi değerlendirme için hastaneye gönderiyoruz. Hastanede değerlendirme yapıldıktan sonra eğitsel değerlendirme ve tıbbi değerlendirme sonuçları ile özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından randevu verilerek tanılama süreci başlıyor. Değerlendirme kurulunda özel eğitim öğretmeni, psikolojik ölçme araçlarını kullanabilen psikolojik danışmanlar bulunmaktadır. Öğrenciyi sıra ile bireysel değerlendirmeye alıyoruz. Görme, işitme ve zihinsel engeli var ise onların ölçme araçları kullanabilen uygulayıcı testör arkadaşlarımız araçları uyguluyorlar. Sonrasında öz bakım, motor, günlük yaşam, toplumsal yaşam ve dil becerileri hakkında kontrol listemiz var. Bu becerilerin alt basamaklarını yerine getirip getirmemelerine göre listemizi düzenliyoruz. Aynı şekilde akademik olarak matematik ve okuma-yazma alanlarında ki becerilerini de gözlemleyip listeliyoruz. Gözlemler ve görüşmelerden sonra özel eğitim değerlendirme kurulu tekrar bir araya gelerek gözlemlerimizi ve envanter sonuçlarını paylaşarak veliye bilgide bulunup ortak kararla öğrencinin tanısını koyuyoruz. Tanı kararı verildikten sonra rapor düzenlenerek öğrenci velisine veriliyor ve sistem üzerinden kaydı yapılıyor. Öğrenciyi uygun bulunan eğitim programını uygulayacak okula yönlendirilmesi yapılıyor. İzleme süreci artık yerleştirdiğimiz okul yapıyor. Zaten sistemlerine öğrencinin bilgileri düşüyor. Okul rehber öğretmenin başkanlığında BEP kurulları öğrenciyi uygun eğitim öğretimi düzenlemeleri yaparak süreci devam ettiriyorlar.’

Göçmen Öğrencilere Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Hangi Alanlarda Tanılama Yapıldığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı ikinci soru, rehberlik ve araştırma merkezlerinde göçmen öğrencilere hangi alanlarda tanılama yapıldığıdır. Bu konularda öğretmen görüşlerinden ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2

RAM’larda Göçmen Öğrencilere Yapılan Eğitsel Tanılama Alanları

RAM’larda Yapılan Eğitsel Tanılama Alanları	ÖGG Öğrenci Sayısı	ÖGG Öğrenci Sayısı Oranı
Özel Öğrenme Güçlüğü	101	%15
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	96	%11
Bozukluğu(DEHB)	35	%8
Zihinsel Yetersizlik	34	%8
İşitme Yetersizliği	22	%7
Görme Yetersizliği	10	%1
Bedensel Yetersizlik	3	%1
Yaygın Gelişimsel Bozukluk	2	%1
Üstün Yetenek	2	%1

Tablo 2 incelendiğinde RAM’da Türk öğrenciler için yapılan eğitsel tanılama alanlarının göçmen öğrencilerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Elde edilen verilere göre araştırmanın verilerinin toplandığı tarihi kadar en fazla özel öğrenme güçlüğü (101/%15), en az ise üstün yetenek (2/%1) alanlarında göçmen öğrencilere tanılama yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri rehberlik araştırma merkezlerine göçmen öğrenciler için her alanda eğitsel tanılama ve

değerlendirme için veli ve okulların başvuru yapabildiklerini dile getirmişlerdir. Fakat tanılama alanlarındaki başvuru yoğunluğunun çeşitlilik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu durumu Ö1,

'Göçmen öğrenciler için her alanda tanılama yapabiliyoruz. Fakat bize gönderilen eğitsel değerlendirme ve tıbbi inceleme raporlarına göre çoğunlukla özel öğrenme güçlüğü, işitme yetersizliği ve zihinsel yetersizlik alanlarında tanılama yaptık.' şeklindeki cümleleriyle ifade eder iken Ö3, *'Göçmen öğrenciler için çoğunlukla öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve nadir de olsa üstün yetenek tespiti için başvurular yapılmaktadır.'* şeklinde ifade etmiştir. Ö8 ise, *'Ben öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılama ekibinde yer aldım. Fakat merkezimize çoğunlukla öğrenme güçlüğü alanında başvuru olduğunu tahmin etmekteyim.'*

şeklindeki cümlesi ile görüşünü belirtmiştir.

Göçmen Öğrencilerin Tanılama, Yerleştirme ve İzleme Sürecinde Okul Kaynaklı Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, göçmen öğrencilerin tanılama sürecinde okul kaynaklı yaşanan sorunların neler olduğudur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler tema ve kodlar haline getirilerek bulgular şeklinde Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Göçmen Öğrencilerin Tanılama Sürecinde Okul Kaynaklı Yaşanan Sorunlar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar	Yetersiz gözlem yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8
	Veli ve öğrenci ile iletişime geçmeme	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö8
	Envanterleri amaca uygun doldurmama	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Özel eğitim konusunda bilgi eksikliği/yetersizliği	Ö3,Ö6,Ö8
	Özel eğitim konusunda karar alıcılara görüş bildirmeme	Ö5,Ö6,Ö7
	Öğrenci taraması yapmama	Ö3,Ö8
	Göçmen öğrencilerde özel eğitimi gereksiz bulma	Ö3,Ö6
Velilerden Kaynaklanan Sorunlar	Özel eğitim konusunda bilgisiz olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8
	Dil problemi yaşama	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8
	Öğrenci hakkında görüş bildirmeme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8
	İletişim sorunları yaşama	Ö3,Ö5
Yönetimden Kaynaklanan Sorunlar	Okula ve öğrenciye karşı ilgisiz tutum sergileme	Ö3
	Resmi yazışmalarda özensiz davranma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8
	Göçmen öğrencilerin özel eğitimine önem vermeme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8
	Türkçeyi tam bilmeyen tercüman görevlendirme	Ö1,Ö6,Ö8
	Veli ile iletişim kuramama	Ö8

Göçmen öğrencilerin, rehberlik ve araştırma merkezlerindeki tanılama sürecinde okul kaynaklı yaşanan sorunlar; öğretmen, veli ve yönetim kaynaklı olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerden kaynaklı sorunların, çoğunlukla yetersiz gözlem yapılması ve iletişim kaynaklı sorunlar olduğu görülmüştür. Gözlemle ilgili Ö6'nın görüşü *'Davranış ve becerileri yeteri kadar farklı ortamlarda gözlemleyip değerlendirmiyorlar.'* şeklinde iken velinin bilgilendirilmemesini Ö1,

'Ev ortamındaki davranışların gözlemlenmesi ve okul ile paylaşılması gerekiyor. Veli bizim yanımıza geldiği zaman bu konuda bilgilendirilmediğini ya da bu konunun önemsemediğini görüyoruz.' şeklinde ifade etmiştir. Envanterlerin özensiz doldurulmasını Ö8; *'Gözlem yapılmadan formların tek elden doldurulduğunu düşünüyoruz.'*

şeklinde açıklamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde tanılamada veli kaynaklı yaşanan sorunların temelini, velilerin Türkçeyi bilmemelerinin ve özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarının oluşturduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmenler *'Veli zaten Türkçe bilmediği için veli görüş yerleri*

çok basit dolduruluyor (Ö5), 'Bir de veli özel eğitim hakkında yeteri kadar bilgilendirilmeden bizlere gönderiliyor. Bizler önce veliye tercüman aracılığı ile baştan sistemi anlattığımız zaman öğrenci tanılmasına yeteri kadar zaman ayıramıyoruz (Ö7)' şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Yönetim kaynaklı sorunların; okul idaresinin evrak takibini düzgün yapmaması, resmi yazışmalarda imza eksikliğinin olması ve göçmen öğrencilerin özel eğitimlerine karşı duyarsız kalınması olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu Ö5, *'Okul idaresi değerlendirme talebinde bulunurken resmi yazıyı eksik yazıyor. Öğrenci bilgilerini eksik yazıyorlar. Resmi yazı eksikliğinden ya da eğitsel değerlendirmenin tekrar yapılması için okuldan talepte bulunduğumuz zaman geri dönüşü uzun zaman sonra alabiliyoruz.'* şeklinde ifade etmektedir.

Göçmen Öğrencilerin Tanılama, Yerleştirme ve İzleme Sürecinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan dördüncü soru, göçmen öğrencilerin tanılama aşamalarında öğrenci kaynaklı yaşanan sorunların neler olduğudur. Yapılan görüşmeler sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde rehberlik ve araştırma merkezlerine tanılama için gelen göçmen öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunların genelinin dil probleminden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durumu Ö1

'Bize yönlendirilen göçmen öğrencilerin dil bilmemesi çok sıkıntı. Bazıları ya hiç Türkçe bilmiyor ya da çok az. Türkçe bilmeyen öğrencilerin zaten okullardaki eğitsel değerlendirme ve bireysel gelişim raporlarında ilk başta problem yaşıyor. Dil yetersizliğinden öğretmenini anlamayan ya da derdini anlatamayan öğrenciler akranları, öğretmen ve sosyal hayatında çatışma içine giriyor. Bu öğrenciler ciddi davranış problemleri gösterirken içe kapanıklık da gösterebiliyor' şeklindeki görüşü ile ifade ederken Ö4 görüşünü *'Öğrenci zaten dilden kaynaklı anlaşılmadığı için okul ortamında çok sıkıntı yaşarken bizim karşımıza geldiği zaman neler olduğuna anlam veremiyor. Tek bir oda da sadece onunla ilgilenilmesi testlerin uygulanması onları ürkütüyor.'* şeklinde ifade etmiştir.

Göçmen Öğrencilerin Tanılama, Yerleştirme ve İzleme Sürecinde Görev Yapan RAM Çalışanlarının Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu, göçmen öğrencilerin tanılama aşamalarında görev yapan RAM çalışanlarının karşılaştıkları sorunlara yöneliktir. RAM çalışanları, dil ve kültürel farklılıktan kaynaklı iletişim problemlerini sıklıkla yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında ÖGG öğrencilerle ilk defa çalıştıkları için tecrübesizlik kaynaklı problemler de yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Ö2,

'Görevde 8. yılım ve göçmen öğrenciler ile 3 yıldır çalışıyorum. Tanılama yapmak Türk öğrencilere göre daha karmaşık ve zor. Deneyim çok önemli. Ne kadar fazla göçmen öğrenci ile çalışırsanız o kadar o kültüre ve insan yapısına ait tutum ve davranışları anlayabiliyorsunuz. Üç yıl uzun bir süre olarak geçse de bence halen bu alanda tecrübesizim'

şeklinde ifade etmektedir.

Ölçme araçlarının göçmenlere uygun olmamasının tanılama sürecini etkilediğini Ö3, *'Uyguladığımız envanterlerin göçmenlere yönelik geçerlilik ve güvenilirliği belirlenmediği için çıkan sonuçlar bizi yanıltabiliyor.'* şeklindeki cümlesi ile vurgulamıştır. Okullarda düzenlenen evrakların özensiz doldurulmasını Ö6, *'Okullardan bize gelen eğitsel değerlendirmeler yönergeye uygun doldurulmamış ve bazı alanlar boş bırakılmış oluyor.'* şeklinde açıklarken, veli öğrenci ve öğretmenle iletişime geçememe durumunu Ö1, *'Yetersiz gözlem olduğunu düşündüğümüzde tekrar değerlendirme için öğretmen ve veliye ulaşmada sıkıntı yaşıyoruz.'* şeklindeki cümlesi ile açıklamıştır.

Tercümanın alanı bilmemesi ve tanılamanın çok fazla zaman alması gibi sorunları ise Ö8, *'İletişim kurmamız için bize yardımcı olan tercüman arkadaşlar Türkçeye yeteri kadar hâkim*

olamadıkları için göçmen öğrencilerin tanınması çok daha uzun sürmektedir.' cümlesiyle vurgulamıştır. Konuyla ilgili Ö3'ün görüşü, "Test uygulamaları sırasında becerileri gözlemlerken aslında kelimeler ile neyi yakalamak istediğimi anlatamıyorum. Öğrencinin duygu ve tutumlarını yakalayamıyorum. Dolayısıyla tanınmaya geçene kadar ben iletişim kurmada kendimi yetersiz buluyorum." şeklindedir. Aynı zamanda göç edilen ülkelerin eğitim sistemi ve uygulanan özel eğitim programlarının bilinmemesinin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri gereken alanlardan biri olduğunu Ö5, 'Farklı ülkelerdeki özel eğitim uygulamalarının nasıl olduğunu bilmemem nedeniyle onlara ne amacıyla bu uygulamaları yaptığımızı anlatamıyorum bu alanda kendimi yetersiz buluyorum', şeklindeki ifadesiyle Ö8 ise, 'Özellikle göç geldikleri ülkelerdeki eğitim uygulamaları bilmediğimiz için temel olarak yaşanan sorunlar karşısında nasıl hareket etmemiz gerektiğini bilmiyoruz. Temel yetersizliğimin bu olduğunu düşünüyorum.' şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Tanılaması Yapılan Göçmen Öğrencilere Özel Eğitim Program Önerilerinin Nasıl Gerçekleştiğine Dair Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı altıncı soru, göçmen öğrencilerin yönlendirildikleri özel eğitim program uygulamalarının neler olduğudur. Katılımcı görüşleri ve doküman incelemeleri sonucunda elde edilen veriler organize edilmiştir. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Özel Gereksinimli Göçmen Öğrencilerin Yönlendirildikleri Özel Eğitim Programları

Program	Özel Eğitim Uygulamaları
Kaynaştırma Yolu İle Eğitim	Yetersizliği bulunan öğrenciler, aynı sınıfta yetersizliği olmayan akranları ile eğitim görmektedirler.
Özel Eğitim Sınıfında Eğitim	Özel eğitim ihtiyacı olan fakat durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü alanlarına göre oluşturulmuş sınıflardır.
Özel Eğitim Okulunda Eğitim	Her kademedeki bakanlık tarafından örgün ve yaygın olarak açılır. Yetersizlik alanına uygun kuruma öğrenci yönlendirilmektedir.
Evde Eğitim	Sağlık problemleri nedeniyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayan öğrenciler için uygulanmaktadır.
Hastanede Eğitim	Sağlık problemlerinden dolayı örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen ve yatarak tedavi gören öğrencilere uygulanmaktadır.
Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Kurumları	Bireysel yetenekleri tespit edilen öğrencilerin kapasitelerini en üst düzeye çıkararak Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) yönlendirilmesidir.
Destek Eğitim Odaları	Yetersizliği olan öğrenciler için takviye eğitimi, özel yeteneği olan öğrencilerinde yeteneklerini geliştirmeleri için okullarında bire bir eğitimin uygulandığı programdır.
Özel Destek Eğitim Programları	Uygulanan özel eğitim programlarına ek olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alınmasıdır. Göçmen öğrencilere uygulanmamaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitime ihtiyaç duyan göçmen öğrenciler için yetersizlik alanına göre farklı özel eğitim programları bulunmaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezlerindeki tanılama sürecinden sonra öğrenciler uygun eğitim programlarına yönlendirilerek amaca uygun eğitim almaları sağlanmaktadır. Bulgular incelendiğinde göçmen öğrencilere uygulanan özel eğitim programlarında, Türk öğrencilere uygulanan programlardan farklı olarak Özel Destek Eğitim Programlarından yararlanamamaktadırlar. Bu durumu Ö2, 'Devlet okullarında kaynaştırma öğrenci olarak öğrenim görüyorlar fakat zaten sınıfların aşırı kalabalık olması ve öğretmenlerimizin göçmen öğrencilere uygun BEP planları hazırlama konusunda yetersiz oldukları için destek eğitim almalarını istiyorum.' şeklinde Ö7 ise, 'Devlet tarafından desteklenen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim için göçmen öğrenciler yararlanamadıkları için yönlendirme yapamıyoruz.' şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitim programlarından yetersizliği olan öğrencilerin yanı sıra özel yeteneği olan göçmen öğrenciler de yararlanmaktadır. Yeteneklerini geliştirmek ve kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmaları için

özel yetenekli göçmen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerine yönlendirilmektedir. Duruma ilişkin Ö6, 'Nadir de olsa üstün yetenekli göçmen öğrencileri BİLSEM'e yönlendirerek yeteneklerine uygun ek eğitim almalarını sağlayabiliyoruz.' şeklinde görüş bildirmiştir.

Göçmen Öğrencilerin Tanılama, Yerleştirme ve İzleme Sürecinin Daha Verimli Geçmesi İçin Önerilere Dair Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı yedinci soru, göçmen öğrencilerin tanılama sürecinin daha verimli geçmesi için önerilerin neler olduğudur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek, bulgular tema ve kodlar halinde Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5

Tanıılama Sürecinin Verimli Geçmesi İçin Verilen Öneriler

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Dil Desteği	Öğrenci ve velilere dil eğitimi verilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6
	Tercümanlara alanla ilgili eğitim verilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7
Öğretmen-Testör eğitimi	ÖGG öğrenciler tanılması ve özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim verilmeli	Ö1, Ö6
	Öğrenci taraması ve gözlem yapma becerisi eğitimleri verilmeli	Ö7
	Test ve envanter okur-yazarlığı eğitimi verilmeli	Ö7
Tanılama Sürecindeki Araç Gereçler	Test ve envanterler dil ve kültür bakımından yenilenmeli	Ö1, Ö4, Ö8
	Değerlendirme formları ve BEP planlarındaki hedefler sade ve ulaşılabilir hale getirilmeli	Ö3, Ö4, Ö5
	Envanterlerin madde analizleri göçmen öğrencilere yönelik yapılmalı	Ö4, Ö7
Kurum Destek ve Koordinasyon	Veli bilgilendirme eğitimleri planlanmalı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7
	Özel eğitim programları göçmen öğrenciler de dâhil edilerek yeniden oluşturulmalı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8
	Kurumların fiziki şartları düzeltilmeli	Ö1
	Okullarda ve RAM'larda göçmen öğrenci tanılmasında yaşanan sorunlar tespit edilmeli	Ö6

Tablo 5 incelendiğinde, göçmen öğrencilerin tanılama sürecinin daha verimli şekilde geçmesi için yapılan öneriler dört temada toplanmıştır. En çok ileri sürülen öneri, öğrenci ve velilerin dil yeterliliğini geliştirmek için katkı verilmesidir. Konu ile ilgili Ö2'in görüşü,

'İlk önerim göçmen öğrencilerin dil eğitimi alması ve okullara ve merkezlerimize gönderilen tercümanların Türkçe yeterliliklerinin iyi olarak seçilmesidir', şeklinde iken Ö3'ün görüşü, 'Öncelikle göçmen öğrencilerin ek olarak Türkçe eğitimi almaları gerekmekte. Basamaklı Türkçe eğitimi verilebilir. Okullara ve merkezlerimize gönderilen tercümanların dil yeterliliğine bakılmalı, hem öğretmen olabilme yeterliliğine hem de Türkçe seviyesi yüksek olanlar görevlendirilmeli.'

şeklindedir.

Katılımcılar tarafından, özel eğitime ihtiyaç duyan göçmen öğrencilerin tespiti, değerlendirilme gözlemleri ve tanılama süreci bilgileri ve bilinçli öğretmen desteği ile olacağı ifade edilmektedir. Dolayısı ile bu alanda öğretmen eğitimlerinin artırılmasını, Ö1, 'Branş öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerinde nelere dikkat edilmesi konusunda hizmet içi eğitime alınması doğru olacaktır' şeklindeki cümlesiyle, Ö3, 'RAM özel eğitim testörlerine göçmen öğrenciler ile ilgili hizmet içi kurslar düzenlenmeli ya da lisans dersleri eklenmeli.' cümleleriyle vurgulamışlardır.

Farklı dil ve kültüre sahip olan göçmen öğrencilere Türk öğrencilere uygulanan form ve envanterlerin tanılama ve değerlendirmelerde doğru sonuç vermeyeceği, testlerle ilgili revize

çalışmalarının yapılması önerilmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmenler '*Uygulanan test ve envanterlerin geçerlilikleri göçmen öğrenciler üzerinde çalışmalar yapılarak yeniden düzenlenmelidir (Ö5). Tanılamada kullandığımız eğitsel değerlendirme formları, test ve envanterlerin göçmen öğrencilerde kullanılabilir hale gelmesi için madde analizleri yapılmalı. Uygun olmayanlar çıkarılmalı ya da revize edilmelidir (Ö7).*' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler, MEB tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan göçmen öğrenciler için yapılacak düzenlemeler kurumlar ile koordine şeklinde planlanmalı ve uygulanmalı önerisi getirmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen görüşleri '*Özel eğitim programının göçmen öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Ö4), ilk olarak ülkemizde göçmen öğrencilerin varlığının kabul edilmesi ve yürütülen tüm eğitim programları onların uyumu için düzenlenmelidir. Özel eğitimin programların bir parçası olduğu anlaşılmalı, personel görev tanımlamalarında eklemeler olmalıdır (Ö8).*' şeklindedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Özel gereksinimli göçmen öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda özel gereksinimli göçmen öğrencilerin tanılanmasının ilk aşamasında; öğrencilerin özelliklerinin farkında olmama, öğrencilerin tanılanmasını gereksiz görme, resmi evrak ve işlemlerde özensiz davranma, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama gibi yönetim, öğretmen ve veli kaynaklı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde; dil yeterliliği, öğretmen gözlemi, tanılamada kullanılan materyallerin ölçme geçerliliği ve güvenilirliği, tanılama yapan testörlerin yeterliliği, kurumlar arasında destek ve koordinasyonu sağlama ve paydaşlar arasındaki iletişim konularında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ÖGG öğrencilerin tanılanması, yerleştirme ve izleme sürecinin belli bir sistematığe göre gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırmada ÖGG öğrencilerin tanılamasının RAM yönetmenliğine uygun bir şekilde gerçekleştirildiği görülmüştür (MEB, 2020). Çetin ve Ünsal (2020) yaptığı çalışmada bu araştırmanın sonucunu destekler şekilde özel gereksinimli öğrencilerin tanılamasının belirli bir süreç ve sistematikle gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimli göçmen öğrencilerin en çok öğrenme güçlüğü alanında, en az ise özel yetenek alanında tanılamalarının gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü ile ilgili tanılanmanın çok fazla olmasının nedeni bu araştırmanın diğer bir sonucu olan dil yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Hizmet Yönetmeliği'ne göre özel öğrenme güçlüğü olan bireyler; okuma, yazma, dikkatini verme alanlarında aksaklıklar ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Bunun yanında özel yetenekli öğrencilerin tanılamasının az yapılması ise insan kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılmadığı anlamına gelebilir. Çünkü özel yetenekli bireyler bir toplumun en önemli sermayesi arasında yer almaktadır. Toplumların dönüm noktasını belirleyen bilim, teknoloji, fikir ve sanat hareketleri ortalama beyin gücü olan kişilerin ürünü değildir (Enç, 2005).

Araştırmada ÖGG öğrencilerin tanılanmasında, yerleştirilmesinde ve izlenmesinde dil yeterliliği en önemli sorun olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde, onları öğretmenlerin fark etmelerinde ve testörlerin öğrencileri anlamalarında, velilerle iletişimde dil sorunuyla karşılaşmıştır. Dil, bireyin bilişsel gelişiminde etkili olan, sosyal ilişkilerde duygu ve düşünceleri anlatmaya yarayan, aynı zamanda zihinsel gelişimin göstergesidir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Dil becerilerinin yetersizliği göçmen öğrencilerin hem eğitimden hem de diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler geliştirmelerini engellemektedir (Erdoğan & Kirişçi, 2014). Eren (2019) yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin Türkçeyi kullanma alanında yetersizliklerinin birçok konuda destek almalarını engellediğini belirtmektedir. Dil yetersizliği, ÖGG öğrencilerin tespit, gözlem, tanılama ve değerlendirme sürecini de olumsuz etkilemiş olabilir. Çünkü dil yetersizliği göçmen öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir (Ateşok, 2016; Erdem, 2017; Galloway & Jenkinsin, 2005; Polat, 2012). Leseman (2007), özel gereksinimli göçmen öğrencilere verilecek eğitiminin aileden bağımsız olamayacağı ve aile-okul-

çocuk-ev merkezli geliştirme programlarının uygulanmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde öğrenci, veli iletişiminin hayati önem taşıdığına vurgu yapan katılımcılar, göçmenlere yönelik ek dil eğitim programlarının uygulanmasını belirtmişlerdir.

Araştırmada okullarda ve RAM'larda tanılama için kullanılan form, test, envanterlerin ve kullanılan programların göçmen öğrencileri kapsayacak şekilde güncellenmesi, geliştirilmesi ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir. Maraklı (2016) yaptığı çalışmada standart forumların ve testlerin zamanla yetersiz kalacağını bu testlerin zamana ve bireylere göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca güncelliğini kaybetmiş testlerin kullanılması etik problemlere de yol açabileceği vurgulanmaktadır (Dailor & Jacob, 2011; Jacob-Timm, 1999; Mendes vd., 2016). Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada tanılama için kullanılan testlerin güncel olmadığı ve yenilenmesi gerektiği sonucu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Benzer bir şekilde, RAM müdürleriyle yapılan çalışmada katılımcılar, eğitsel tanılama işleminde kullanılan testlerin %74,2'sinin güncel olmadığını belirtmişlerdir (Avcıoğlu, 2012). Farklı kültürlerin olduğu ortamda, testi uygulayan ile testi alan kişilerin dil ve kültür bakımından farklılıklara sahip olması, testten elde edilen sonuçları olumsuz etkilemektedir (Hambleton, 1994). Anadilden kaynaklanan farklılıklar sebebiyle, testin diline hâkim olunmadan uygulama yapılmasından kaynaklı sorunlar belirlenmiştir (Knauss, 2001). Bu araştırmada da ana dil ve kültür farklılığından dolayı velilerin, öğrencilerin ve tercümanların; envanterleri düzgün doldurmadığı, testörlerin tanılama sürecinde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kavram karmaşasına ve yanlışlığa neden olabilir. Anlatılmak istenen tam manasıyla anlaşılabilir. Bu da öğrencinin doğru bir şekilde tanılanmasında sorun oluşturabilir.

Araştırmada ÖGG öğrencilere karşı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin; ön yargılı oldukları, öğrenci tespiti, yönlendirilmesi, veli bilgilendirilmeleri konularında ve resmi işlemlerde özensiz davrandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda RAM'da çalışan öğretmenlerin göçmen öğrenciler ile çalışma konusunda yetersiz kalmaları da sorun olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna benzer sorunların yaşandığı çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (İmamoğlu & Çalışkan, 2017; Levent & Çaylak, 2017, OECD, 2009; Uğurlu, 2009). Ergene'ye (2016) göre, göçmen öğrencilere verilen eğitimde öğretmen etmeni ayrı bir anlam taşımaktadır. Çocuklar ile daha fazla zaman geçirmelerinden dolayı, öğretmenler çocukların ihtiyaçlarını daha iyi tespit ederler. Öğretmenlerin desteği alınarak, farklı alanlarda desteğe ihtiyacı olan çocuklar belirlenerek ailesine özel eğitim hakkında bilgi sunulabilir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından amaca uygun değerlendirilmesi sayesinde, birçok öğrencinin tanılama aşaması öncesi eğitim ortamlarına dahil edildikleri görülmektedir (Kargin, 2007; Turnbull, Turnbull & Wehmeyer, 2007). Bu araştırmadaki katılımcılar; okullarda öğretmenler ve RAM'lardaki alan öğretmenlerinin özel eğitim konusunda göçmen öğrenciler ile nasıl çalışacaklarına dair eğitim alması bu soruna çözüm getireceği belirtmektedirler. Katılımcılar temel olarak öğretmen yetiştirme programlarına yabancı öğrenciler ile nasıl çalışılması gerektiğine dair ek bilgilendirmelerin olması gerektiğine inanmaktadır. Özel gereksinimli göçmen öğrencilerin eğitiminde yer alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Yavuz & Mızrak, 2016). Öğretmenler aynı zamanda çok kültürlü ortamlarda çalışabilme becerisine sahip olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenin hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içi eğitimi bu şekilde yerini almalıdır (European Union [EU], 2003). Özel eğitim ders içeriklerinin çok kültürlülüğü ele alacak şekilde düzenlenmesi öğretmen ve testörlerin çalışma sahasına bilinçli olarak girmelerini sağlayabilir. Sahada ise farklı kültürlerin çocuk gelişimi üzerine etkileri, ülkelerin özel eğitim uygulamaları, iletişim, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine dair becerilerin kazandırılacağı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi belirtilen sorunların çözüm bulmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın sonucunda, göçmen öğrenci velilerinin temelde dil yetersizliğinden kaynaklı çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz kaldıkları saptanmıştır. Özel eğitim konusu ile öğrencilerin durumları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, rehberlik ve araştırma merkezlerine ne

için geldiklerine dair bilgilendirilmemeleri veli kaynaklı sorunlar olarak belirtilmiştir. Yurtsever (2013), rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan çalışanların karşılaştığı sorunların belirlenmesi konulu araştırmasında Türk velilerin dahi öğrencilerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığını ve bunun bir sorun olduğu belirtmiştir. Oysa özel eğitim hizmetlerinden; ailenin, öğretmenlerin ve yönetimin işbirliği içinde etkin bir çalışması ile başarılı sonuçlar alınabileceğine vurgu yapılmaktadır (Kargin, 2007; Taylor, Richards & Brady, 2005).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- RAM'a yönlendirilen göçmen öğrenci ve velilerine özel eğitim ve tanılama süreci hakkında bilgi verilmelidir.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göçmen öğrencilerin özel eğitimin gerekliliği, öğrenci tespiti, gözlem, değerlendirme ve yönlendirme konularında için hizmet içi faaliyetler planlanmalıdır.
- Bireysel tanılama ve yönlendirme kapsamında kullanılan test ve envanterlerin geliştirilip, uygulama geçerliliklerini artırmak için bakanlık yetkilileri ile iş birliği yapılmalıdır.
- Yetersizliği olan ve özel yeteneğe sahip göçmen öğrencilerin, özel eğitim programlarının tamamından yararlanabilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iletişime geçilmelidir.
- Özel eğitim öğretmenlerine farklı kültüre sahip bireyler ile çalışabilme becerileri kazandıracak eğitimler verilmelidir.
- Özel gereksinimli göçmen öğrencilerin tanılanmasında özel yetenekli öğrencilere ayrı bir önem verilmelidir.
- Bu araştırma ÖGGÖ tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunları belirlemek için RAM' da çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Aynı konuda öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin ayrı ayrı çalışma grubuna dâhil edildiği nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar ÖGGÖ eğitimi konusunun her bir alanında (işitme, görme, özel yetenek, kaynaştırma) ayrı ayrı çalışmalar yapabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, göçmen öğrenci sayısı fazla olan Güneydoğu bölgesi illerinin birinde gerçekleştirilmesi ile rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan 8 özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacıların makaleye katkı oranları eşittir. Araştırmanın tüm süreçlerini iki araştırmacı birlikte yürütmüşlerdir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21/05/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E. 31811

KAYNAKÇA

- Akın, A., & Gündüz, M. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergileri*, 4(2), 86-95.
- Aksoy, E. (2019). Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Altın, D., Cihan, H., & Güleç-Aslan, Y. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111. <https://doi.org/10.17755/esosder.41128>
- Altunay, D., & Dede, M. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 127-144. <https://doi.org/10.12984/egeefd.474018>
- Altunbaş, A. (2020). Türkiye’de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya’daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerine değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74. <https://doi.org/10.32329/uad.772646>
- Arslan, Ü., & Uslu, F. (2020). Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 203-216. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.6>
- Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri. pamukkale üniversitesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Birleşmiş Milletler (BM) (2019). Ekonomik ve Sosyal İşler Departmanı Raporu https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf. Syria Regional Refugee Response <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) (2016). *Mültecileri korumak*, UNHCR The UN Refugee Agency.
- Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cirit-Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466>
- Creswell, J. D. (2016). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(18), 1-26.
- Csikszentmihaly, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. in R. Steinberg ve J. E. Davidson (Edt.), *Conceptions of giftedness* (ss. 264-284). Cambridge University Press.

- Çelik, Y. (2018). *Türkiye’de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 123-148. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.521678>
- Dailor, A. N., & Jacob, S. (2011). Ethically challenging situations reported by school psychologists: Implications for training. *Psychology in the Schools*, 48(6), 619-631.
- Dietz, J. (2010). Introduction to the special issue on employment discrimination against immigrants. *Journal of Managerial Psychology*, 15(2), 104-112. <https://doi.org/10.1108/02683941011019320>
- Diken, İ. (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*(19. Baskı). Pegem Akademi.
- Düşkün, Y. (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. Eğitim Reformu Girişimi. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03ERG>
- Efiliti, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>
- Ekinci, A., Sakız, H., & Sart, Z. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 240-256.
- Emin, M. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi. *SETA*, 48.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Yayıncılık.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019>
- Ereş, F. (2015). Türkiye’ de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yöntemi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Ergene, T. (2016). *Risk altındaki çocuklara ilişkin psikososyal destek (PICTES): Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi oryantasyon eğitimi sunuları*. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02173627>
- European Union (EU) (2003). *Facet of interculturality in education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Galloway, F. J., & Jenkins R. J. (2005). The adjustment problems faced by international students in the united states: a comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, 46(4), 661-673.
- Gubbins, E. J., Callahan, C. M., & Renzulli, J. S. (2012). Contributions to the impact of the javits act by the national research center on the gifted and the talented. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 422-444. <https://doi.org/10.1177/1932202X14549355>
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational or psychological tests. *Bulletin of the International Test Commission*, 10, 229-244.
- İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD Publishing, Retrieved September, 21. <http://dx.doi.org/10.1787/97892264068780-en>.
- İli, K. (2020). *Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- İnce, C. (2016). Türkiye bağlamında dış göçler, eğitim sorununun ve toplumsal konumun yeniden üretimi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 32, 293-306.

- Jacob-Timm, S. (1999). Ethically challenging situations encountered by school psychologists. *Psychology in the Schools*, 36(3), 205-217.
- Kaldırımçı, M., Şirinkan, A., & Şirinkan, Ö. (2012). 7-10 yaş özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerle akranlarına uygulanan bireysel hareket eğitim programının etkilerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4, 52-61.
- Karakaş, H., & Erbaş, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlü deneyimleri ve Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Karataş, K.; Ayyıldız, A. A. (2021). Bugünün Türkiye'sinde göç gerçeği: Küresel Hareketliliğin Neresindeyiz? *Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 473-500
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Kayalar, F. (2019). Problems with schooling of syrian immigrants(sample of turkey). *Indi-Asian Journal of Multidisciplinary Research (IAJMR)*, 5(6), 1951-1956.
- Kırkık, K. A., Kırgıç, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018). The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 233-254.
- Knauss, L. K. (2001). Ethical issues in psychological assessment in school settings. *Journal of Personality Assessment*, 77(2), 231-241.
- Kocabıyık, D., & Pınar-Sazak, E. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(3), 281-300.
- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- LAUSD (2016). *Guide for educators and school support staff, for immigrant children*. Retrieved http://www.aft.org/sites/default/files/im_uac-educatorsguide_2016.pdf
- Leseman, P. M. (2007). *Early education for immigrant children*. Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-24.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mendes, S. A., Nascimento, I. M., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2016). A study of the ethical dilemmas experienced by school psychologists in Portugal. *Ethics ve Behavior*, 26(5), 395-414.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research anad case study applications in education*. Jossey- Bass
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *Yabancı uyruklu öğrenciler konulu genelge*. Milli Eğitim Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri konulu genelge*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017) *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020a). *MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi: 05.06.2021.*
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020b). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.

- Özak, H., Vural, M. & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-205
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Özdemir, H. (2017). Suriyeli göçmen çocukların eğitimi ve dil öğretiminin önemi: Uluslararası gönüllülük esaslı bir proje olarak 'paper airtelenes'. *Transnational Press London*, 287-291
- Patton, L. D., & Haynes, C. M. (2014). Using critical interpretive lenses to examine glass ceiling effects through qualitative research. F. L. Jerlando, E. Jackson, M. O'Callaghan., & R. A. Leon (Eds.), In *New Directions for Institutional Research* (pp 25-35). <https://doi.org/10.1002/ir.20051>
- Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S., & Köyceğiz, M. (2020). 60-72 aylık Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-23. <https://doi.org/10.37754/737081.2020.521>
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Stainburn, S. (2002). Interview: when children flee conflicts, they need food, shelter-and school, says the international rescue committee's wendy smith. *Education Week Teacher*, 14(2), 10-11.
- Şimşek, H., & Kula, S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Tanrıkulu, F. (2018). Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taylor, R., Richards, S., & Brady, M. (2005). *Mental retardation: Historical perspectives, current practices and future directions*. Boston: Allyn & Bacon
- Töret, G. Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., & Özkubat, U (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanılamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. (2007). *Exceptional lives: special education in today's schools*. New Jersey: Prentice Hall.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2021). *TDK sözlüğü*, Erişim tarihi: 7 Şubat 2021. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020). *Uluslararası göç istatistikleri*, Erişim tarihi: 20.05.2021 <https://tuikweb.tuik.gov.tr>
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Zorunlu Göçler*, 185.
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağında çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yaycı, L. (2020). Evaluation of immigrant students problems within the scope of personel-social guidance area according to the opinions of school counselors. A. K. Dönmez(ed.), In *Academic Studies in Educational Sciences* (ss 21-44).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan RAM personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In addition to the positive developments that have taken place in Turkey in recent years, negative causes such as conflict, violence, persecution, and political instability in the world and especially in Turkey's neighboring countries have significantly increased the migration to Turkey. Studies on the education process of immigrant students in Turkey started to be on the agenda with the migration movement from Syria in 2011. In this context, the Ministry of National Education has standardized the education services to be provided to immigrants with the circular numbered 2014/21, "Educational Services for Foreigners". The increase in the number of immigrant students has made this situation compulsory (Tanrıku, 2018). The education they receive is important in ensuring the integration of immigrant students. Because education provides psychological support to individuals in order to overcome crisis situations easily (Stainburn, 2002). Therefore, the quality of education, practices and standards to be given to immigrant students become important. Inclusive education draws attention at this point. Inclusive education is the process of responding to the needs of all learners by eliminating/reducing the disadvantages arising from their differences (Eren, 2019). Inclusive education also includes special education programs to be applied to students with special needs.

In the literature review, it is seen that studies on special education in Turkey were given weight in the 20th century. However, no research has been found on immigrant students with special needs. Information about the diagnosis and problems of immigrant students with special needs has been limited and what is done for students with special needs has been a matter of curiosity. However, the development of countries and their ability to compete with other countries today depend on the effective and efficient use of human resources (Çetin & Ünsal, 2020). Therefore, the existence of immigrant students with special needs, who have disabilities or special abilities, should be acknowledged and identified and directed to appropriate special education programs. In order to fill the gap in the literature, to draw attention to the existence of immigrant students with special needs (ÖGG), to guide teachers, to provide data to decision makers and administrators, the problems experienced in the identification, placement and monitoring process of immigrant students with special needs were examined in this study. In this context, the problem of the research is "What are the problems experienced in the identification, placement and monitoring process of immigrant students with special needs?" formed in the form.

Method

Phenomenology was adopted as the design in this study, in which the opinions of field experts regarding the problems experienced in the diagnosis, monitoring and placement processes of ÖGG students in guidance research centers were examined in depth. The study group was selected according to criterion sampling from purposive sampling method. In determining the participants; As the main criterion, it was taken into account that they were working in the GRC and that they were special education specialists who had diagnosed ÖGG students. The study group of the research consisted of 8 special education field experts working in RAM in a province of Southeastern Anatolia in the 2020-2021 academic year. In the research, data were collected using semi-structured interview technique. There are seven questions in the interview form. The data were analyzed with the content analysis approach. Finally, codes and themes were tabulated and presented as findings.

Results

It is seen that the educational diagnostic fields for Turkish students in the RAM are similar to those of immigrant students. According to the data obtained, as far as the data of the research was collected (March, 2021), immigrant students were diagnosed in the areas of special learning difficulties (101/15%) and giftedness (2/1%) at the least. School-related problems in the diagnosis process of immigrant students in guidance and research centers; grouped under three

themes: teacher, parent and management. It was observed that the problems stemming from the teachers were mostly due to inadequate observation and communication problems. It is seen that the basis of the problems experienced by parents is that they do not know Turkish and do not have sufficient knowledge about special education. It has been determined that the problems arising from the administration, the school administration does not follow the documents well, there is a lack of signatures in official correspondence and insensitive to the special education of immigrant students.

As a result of the interviews, it was determined that the special education experts shared a common opinion. When the data obtained were examined, it was determined that the problems experienced with the immigrant students who came to the guidance and research centers for diagnosis were mostly caused by the language problem. It has been determined that the problems encountered by the experts during the identification stages of immigrant students and communication problems arising from language and cultural differences are frequently experienced. At the same time, not knowing the education system and the special education programs of the immigrant countries is one of the areas where they should improve themselves professionally.

Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the research, the following suggestions were made.

- Migrant students and their parents who are referred to GRC should be informed about the special education and diagnosis process.
- In-service activities should be planned for school administrators and teachers on the necessity of special education for immigrant students, student identification, observation, evaluation and guidance.
- Cooperation with ministry officials should be made to develop tests and inventories used within the scope of individual diagnosis and guidance and increase their validity in practice.
- Institutions and organizations should be contacted so that immigrant students with disabilities and special talents can benefit from all special education programs.
- Special education specialists should be given training that will enable them to work with individuals from different cultures.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 537-555



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846


2021 | Volume 4 | Issue 2


Page: 537-555

Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi: Bir yineleme çalışması

Examining the science questions of exams for transition to high school in terms of representation types: A revisited study

Mustafa Kemal Yüzbaşıoğlu,  <https://orcid.org/0000-0001-8551-2440>
Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, m.kemalyuzbasioglu@gmail.com

Umut Barış Tokiçin,  <https://orcid.org/0000-0002-9766-705X>
Millî Eğitim Bakanlığı, umuttokicin@gmail.com

Mehmet Altan Kurnaz,  <https://orcid.org/0000-0003-2824-4077>
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, altan.kurnaz@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
8 Temmuz 2021

Düzeltilme Tarihi
31 Ekim 2021

Kabul Tarihi
3 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Yüzbaşıoğlu, M. K., Tokiçin, U. B., & Kurnaz, M. A. (2021). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi: Bir yineleme çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 537-555. <http://doi.org/10.33400/kuje.964830>

ÖZ

Bu araştırmada, 2013-2021 yılları arası ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak merkezî sınavlarda (SBS, TEOG, LGS) bulunan 260 fen bilimleri dersi sınav sorusu kullanılmıştır. Soruların analizleri sırasında çoklu gösterim, grafik, kimyasal ifade, matematiksel ifade, metin, sembol, şekil ve tablo gösterim türlerinin dağılımları ve bu gösterim türleri arasındaki geçişler incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda soru köklerinde en fazla kullanılan gösterim türünün şekil, soruların yanıt kısmında en fazla kullanılan gösterim türünse metin olduğu tespit edilmiştir. Sınav sorularının gösterim türleri, öğrenme alanlarına göre incelendiğinde en çok tercih edilen gösterim türü soru köklerinde şekil, yanıt kısmında ise metin olmuştur. Sınavlarda gösterim türlerinin kullanılmasında belirgin bir dağılımın olmadığı tespit edilmiştir. SBS'nin "grafik ve çoklu gösterim" gösterim türlerinde en fazla sayıda soruya sahip olduğu belirlenmiştir. TEOG sınav sorularında analizlere dâhil edilen tüm gösterim türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. LGS incelendiğindeyse "metin ve çoklu gösterim" gösterim türündeki en fazla sayıda soruya bu sınavda rastlanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle, merkezî sınav sorularının gösterim türleri dağılımlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında tespit edilen eksikliklerin giderilmesine yönelik sorular hazırlanması önerilmiştir. Ayrıca MEB tarafından yayımlanan örnek soruların gösterim türleriyle merkezî sınavların gösterim türlerinin karşılaştırılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavı, fen bilimleri, sınav sorusu, gösterim türleri

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the science questions in the exams between 2013-2021 in terms of representation types. The study was conducted with document analysis method. 260 science course exam questions found in central exams in Turkey were used as a data source in the study. The data analysis included determining firstly the distribution of the representation types including multi representation, graphics, equations, text, symbols, figures and tables, and then the transitions between these representations. According to the results, it was determined that the most used type of representation in question roots is figure, and the most used type of representation in the answer part of questions is text. In all learning areas, the most preferred type of representation was figure in questions and text in the answer part. It has been found that there is no significant distribution in the use of representation types in exams. It was determined that SBS had the most questions in the "graphic and multiple representation" representation types. It has been found that all types of representation are used in TEOG exam questions. When the LGS was examined, the most questions in the "text and multiple representations" representation type were encountered in this exam. Based on the results obtained in the study, it was suggested the distribution of the representation types of the central exam questions should be regulated. It has been suggested to prepare questions to eliminate the deficiencies identified within the scope of the research. In addition, it was stated that it would be useful to compare the representation types of sample questions published by the Ministry of National Education with the representation types of central exams.

Keywords: transition exam for high school, science, exam question, representation types

GİRİŞ

Günümüzde bilgi birikiminin artışıyla birlikte bilgiye ulaşım ve sunum yolları çeşitlilik göstermektedir. Bilgiye sadece kitap ve dergi gibi basılı materyallerden değil televizyon, internet ve sosyal medya gibi farklı ortamlardan da ulaşılabilmektedir. Bu durum, bireyleri bilginin aktarılması aşamasında farklı sunum yolları kullanmaya ve birden fazla ögeyi içerisinde barındıran yeni sunum yöntemleri bulma arayışına yönlendirmiştir. Bilginin ilgili olduğu alan değiştikçe kullanılan sunum yolları da farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra verilmek istenen bilginin yapısına uygun olarak resim, video, ses gibi farklı ileti araçları da kullanılmaktadır. Bilginin sunum şeklinde meydana gelen bu çeşitlilik gösterim kavramını ortaya çıkarmıştır (Ainsworth, 2006). Gösterimler metin, grafik, tablo, animasyon, hesaplamalar veya diyagramlar kullanılarak bilimsel bir fikrin veya kavramın ortaya konulması durumudur (De Vries, 2012; Kurnaz, 2013; Tang, Delgado, & Moje, 2014). Gösterimler günlük yaşamda karşılaşılan sözel, görsel ve işitsel yapıları içerisinde barındırabilirler (Tokicin, Kurnaz, & Yüzbaşıoğlu, 2020). Ayrıca bireylerin dikkatini çekme, bilgiyi yapılandırılmalarını kolaylaştırma, çıkarımda bulunmalarını sağlama gibi özelliklere sahiptirler (Bozdemir Yüzbaşıoğlu, 2020; Tversky, 2001). Bilginin gösterimler kullanılarak yapılandırılması öğrenmeye de katkı sağlamaktadır (Jewitt, 2008; Prain & Waldrip, 2010). Gösterimler bilginin sunum zenginliğini artırmaktadır. Sunumların çeşitliliği ve zenginliğiyle bireylerin bilgiyi anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır (Schnotz, 2002; Schnotz & Bannert, 2003; White, 1993).

Öğrenme süreçlerinde öğrenciler bazı gösterim türlerini anlamakta zorlanabilirler. Bu yüzden öğretmenler farklı gösterim türlerini işe koşmalıdır. Kavramların az sayıda gösterim türleriyle öğrencilere sunulması sınırlı sayıda öğrenci için fayda sağlayacaktır (Masrifah, Setiawan, Sinaga, & Setiawan, 2020). Öğrenme stilleri bakımından farklılık gösteren bireylere farklı imkanların sunulması, bilgiyi yapılandırmanın yollarını bulmaları ve kendilerini tanımları noktasında çeşitlilik sunmaktadır. Böylelikle bilginin sunumundaki bu zenginlikler bilgiyi daha dikkat çekici hale getirerek öğrenme ürünlerini etkin bir konuma taşıyabilir (Tokicin, 2017). Gösterim türlerinin kullanılıyor olması öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerinde son derece aktif olmalarını sağlayabilir (Sunyono & Meristein, 2018). Konuya uygun gösterim türlerinin kullanımı öğrencilerin sadece kavramsal anlamalarını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çeşitli gösterim türlerini yorumlama ve kullanma yeteneklerini geliştirebilir (Yakmacı Güzel & Adadan, 2013). Bireylere aktarılan bilginin farklı gösterim türleriyle sunulmuş olması bireylerin bu gösterimler arasındaki ilişkileri kurabilmelerini gerektirmektedir. Bilginin sunumu sırasında kullanılan gösterimler arasındaki geçişleri yapabilme bireylerin kazanımları yapılandırabilmeleri için gerekli bir durumdur (Bayri, 2014; Schnotz & Bannert, 2003). Öğrenilen bilgilerin farklı durumlara aktarılabilmesi gösterimler arası geçiş yapabilme becerileriyle de ilgilidir (Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013). Farklı gösterimler ve aralarındaki geçişlerin kullanımı bilginin anlamlı hale getirilmesinde oldukça önemlidir. Duval'a (1995) göre bireylerin gösterimler arasındaki ilişkilendirmeleri kurmaları öğrenmelerinin kalıcılığına katkı sağlamaktadır. Farklı gösterimler arasında yapılan dönüşümler bilgiyi transfer etmeye ve daha anlamlı hale getirmeye imkân tanımaktadır (Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013; Tokicin, 2017). Böylelikle bireylerin aynı formda sunulmuş bilgilerle karşılaşmak yerine farklı tür gösterimlerle zenginleştirilmiş bilgiyle karşılaşma durumları söz konusu olmaktadır (Bayri, 2014).

Fen bilimleri dersi, farklı gösterimlerin kullanıldığı ve bu gösterimler arası geçişlerin yer aldığı bir yapıya sahiptir (Redish, 1994). Fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğindeyse öğrencilerden tablo ve formülleri kullanma, sembollerini bilme, grafik okuma ve oluşturma gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Bu becerilere sahip olan bireylerse bilgiye farklı şekillerde ulaşabilme, yorumlamalar yaparak daha derin anlamlandırmalar inşa etme ve karmaşık kavramları zihinlerinde yapılandırabilme fırsatları bulacaklardır (Ainsworth, 2006). Kohl, Rosegrant ve Finkelstein (2007), fen bilimlerini öğrenmenin anahtarının gösterimleri öğrenme olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda da fen bilimleri kapsamında gösterimlerin kullanılmasının birçok kavramın anlaşılmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Angel, Kind, Henriksen, & Guttersrud, 2008; Masrifah, Setiawan, Sinaga,

& Setiawan, 2020). Örneğin; bir maddenin ısıtılması sonucunda sıcaklığında meydana gelen değişimin ölçülerek tabloya kaydedilmesi, sonrasında bu ölçümlerden faydalanılarak grafikler oluşturulması ve bu grafiklerin yorumlanması gösterimler arasında geçişler yapma becerilerini barındırmaktadır. Bu durum farklı problem durumlarıyla karşılaşıldığında bilgiyi transfer etme imkânı sunmaktadır. Öğrencilerin gösterimleri yorumlama ve yapılandırma konusunda farkındalık kazanmaları, bilimsel metinleri açıklama ve yorumlamalarına katkı sunarak bilimsel okuryazarlık kazanmalarını sağlayacaktır (Prain & Waldrup, 2010). Bir bilginin transfer edilmesi o bilginin kalıcı bir şekilde öğrenildiğinin kanıtı olarak görülmektedir. Gösterimler arası geçiş yapabilmeye becerisi, bir bilginin transfer edilerek ne derece anlamlandırıldığını ortaya koyabilmektedir (Bosse, Adu-Gyamfi, & Cheetham, 2011). Derslerde farklı gösterimleri sürece dâhil eden bir öğretmen, gösterimlerin kullanımını yaygınlaştırmak ve bireyleri gösterimleri kullanmaya teşvik etmek için ölçme-değerlendirme işlemlerinde gösterimler arası geçiş örneklerine yer vermelidir (Akın Arıkan & Özyıldırım Gümü, 2020; Bosse vd., 2011; Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013; Tokiçin vd., 2020). Bundan dolayı ölçme araçlarında yer alan soruların farklı gösterimler arasındaki geçişlere dayalı olması önemli bir husustur. Böylece bireylerin bilgiyi transfer becerisi ölçülerek, kalıcı ve kaliteli öğrenmeleri olup olmadığı irdelenebilecektir. Ölçme değerlendirme faaliyetleri arasında merkezî sınavlar en geniş katılımın olduğu sınavlardandır. Öğrencilerin farklı problem durumlarıyla karşılaştıklarında bilgiyi transfer edebilmeleri ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrencilerden beklenen bir husus olarak değerlendirilebilir. Sınavların ve sonuçlarının incelenmesi öğrenme çıktıları hakkında yorumlamalar yapma imkânı sunabilir (Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013). Bu hususlardan dolayı araştırmada, merkezî sınavlara odaklanılmıştır.

Türkiye’de geçmişten günümüze kadar farklı lise türlerine öğrenci seçmek amacıyla ulusal düzeyde merkezî sınavlar gerçekleştirilmiştir. Bu sınavlar dönemsel olarak "LGS, OKS, SBS ve TEOG" gibi farklı isimlerle yürütülmüştür (Atılgan, 2018). Günümüzdeyse "Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav (LGS)" olarak isimlendirilmektedir. Türkiye genelinde gerçekleştirilen LGS’ye 8. sınıf seviyesindeki öğrenciler katılım sağlamaktadır. Türkiye ulusal düzeyde yürütülen sınavların yanı sıra uluslararası olarak yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi sınavlara da katılım sağlamaktadır. MEB gerçekleştirilen bu sınavlarla öğrencilerin düzeylerini görmekte ve böylelikle eğitim sistemini kontrol etme, iyileştirme ve geliştirme fırsatı bulmaktadır. Nitekim alanyazın incelendiğinde, başka ülkelerin de uluslararası sınav sonuçlarına göre eğitim sistemlerinde değişikliğe gittikleri ve bunu gerçekleştirirken de başarılı ülkeleri örnek aldıkları görülmektedir (Breakspear, 2012). Sınavların ve sonuçlarının bu kadar önemli görülmesi bu konu alanını araştırmacıların ilgi odağı haline getirmiştir. Sınavlarla ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde; ulusal ve uluslararası sınavların karşılaştırıldığı (Güler & Ülger, 2018), sınav sorularının incelendiği (Arıkan & Kırındı, 2020; Batur, Ulutaş, & Beyret, 2019; Ekinci & Bal, 2019; Sezer, 2018) ve sınavlara ilişkin görüşlerin alındığı (Acar & Buldur, 2021; Berber & Anılan, 2018; Karakaya, Arık, Çimen, & Yılmaz, 2019; Kuzu, Kuzu, & Gelbal, 2019; Taşkın & Aksoy, 2021) çalışmalar alanyazında görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra MEB, yürütmüş olduğu ulusal ve katılım sağladığı uluslararası sınavlara ilişkin değerlendirme raporlarını da oluşturmaktadır. Bu raporlar incelendiğinde, uluslararası bir sınav olan TIMSS verilerine göre fen bilimleri dersi için Türkiye’nin başarı grafiği yükseliş eğilimindedir (MEB, 2020). TIMSS’in yapısı incelendiğinde öğrencilerden fen bilimleri sorularının çözümü sırasında sembollerini bilmeleri ve doğru şekilde kullanmaları, metin, resim, tablo veya grafik formundaki bilgileri yorumlamaları beklenmektedir (MEB, 2020). Ulusal düzeyde yürütülen LGS’de de öğrencilerden öğretim programı doğrultusunda (MEB, 2018) gösterimler konusunda aynı becerilere sahip olmaları istenmektedir. Kurnaz ve Yüzbaşıoğlu (2013), yürütmüş oldukları çalışmalarında 1998-2012 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilen ulusal düzeydeki merkezî sınav sorularının gösterim türlerini ve bu gösterim türleri arasındaki geçişleri belirlemişlerdir. Öğrencilerin ilgili sınavlarda başarılı olabilmeleri için akademik bilginin yanında sorunun yapısında bulunan gösterimler arasındaki geçişleri yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınavlarda başarılı olabilmek için sınav sorularının benzeri içeriklerle daha önceden

karşılaşılması gerektiği düşünülmektedir (Johnson, 2017). Çetin ve Ünsal (2019), yürütmüş oldukları çalışmalarında da bu durumu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlar ve öğretmenlerin derslerini tasarlarken merkezî sınavlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle öğrenciler katılacakları sınavlarda karşılaşabilecekleri soru türlerini sınav öncesinde tanıma fırsatları bulabileceklerdir. Merkezî sınavlarda gösterimlerin kullanılması ve sorulara ilişkin öğrenci başarısı öğretim programının gösterim türlerine yönelik olarak hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının görülmesi açısından da önemlidir. Ayrıca öğrencilerin bu tür soru şekilleriyle karşılaşmalarının uluslararası sınavlarda da başarı sergilemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu hususlardan hareketle Türkiye’de uygulanan ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarında hangi gösterim türlerinin kullanıldığının belirlenmesi ve gösterimler arasındaki geçişlerin dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarının fen bilimleri sorularında bulunan gösterim türleri ve dağılımları nasıldır?
- 2- Fen bilimleri dersi öğretim programı öğrenme alanlarına göre sınav sorularının gösterim türü dağılımları nasıldır?
- 3- Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarının fen bilimleri sorularında gösterim türleri ve dağılımları arasında farklılık var mıdır?
- 4- Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarının fen bilimleri sorularının gösterim türleri arası geçişleri nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede, araştırılması hedeflenen bilgileri içeren materyallerin sistematik kriterlere göre analizi amaçlanmaktadır (Creswell, 2007; Çepni, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Veri Kaynağı

Araştırmada veri kaynağı olarak MEB tarafından, farklı yıllarda farklı adlarla gerçekleştirilen ortaöğretim kurumlarına geçişe ilişkin merkezî sınav soruları kullanılmıştır. Araştırmanın aynı konu alanında yinelenen bir araştırma olması nedeniyle, 2013 yılı ve sonrasındaki sorular incelemeye dâhil edilmiştir. Bu bağlamda 2013 yılı SBS, 2013-2017 yılları arası TEOG sınavları ve 2018-2021 yılları arası LGS’de bulunan 260 adet fen bilimleri dersi sınav sorusu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

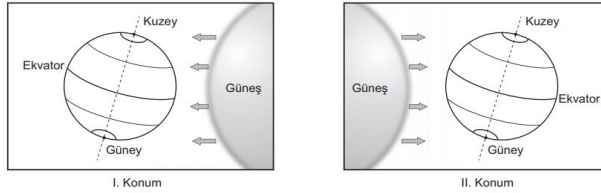
Araştırma kapsamında incelenen soruların yanıtlanmaları aşamasında fen bilimleri dersinde sıklıkla yer verilen "çoklu gösterim, grafik, kimyasal ifade, matematiksel ifade, metin, sembol, şekil ve tablo" gösterim türleri (Kurnaz, 2013; MEB, 2018) ve aralarındaki geçişler incelenmiştir. Bu işlemin gerçekleştirilmesi sırasında öncelikle sorunun hangi gösterim türüyle ifade edildiği belirlenmiştir. Sonraki aşamada sorunun yanıtlanmasında hangi gösterim türünden faydalandığı tespit edilmiştir. Böylelikle soru kökü ve yanıtlanmalarına ilişkin gösterim türleri arasındaki geçişler tespit edilmiştir. Soruların gösterim türleri arasındaki geçişler açısından analizleri sürecinde dikkate alınan kriterlere ilişkin örnekler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1**Gösterim Türleri Arasındaki Geçişlere İlişkin Analiz Örneği.**

Soru Kökü	Yanıt
<p>Bir öğretmen sınıfa hücre bölünmelerinin dört farklı evresine ait posterler getirmiş ve öğrencilerden mitozla ait olanları seçmelerini istemiştir.</p> <p>2016 TEOG</p> <p>Soru kökünde verilen bilgiler "<i>şekil</i>" aracılığıyla sunulmuştur. O yüzden soru kısmının gösterim türü "<i>şekil</i>" olarak sınıflandırılmıştır.</p>	<p>Buna göre öğrencilerin numaralanmış posterlerden hangisini seçmeleri <u>beklenmez</u>?</p> <p>A) I. B) II. C) III. D) IV.</p> <p>Sorunun çözümü sırasında şekiller hakkında bilgi sahibi olunması beklenmektedir. Bu yüzden yanıt kısmının gösterim türü "<i>şekil</i>" olarak sınıflandırılmıştır.</p>

Gösterim türleri arası geçiş: Şekilden şekle

Şekillerde Dünya'nın Güneş etrafında dolanırken oluşan iki farklı konumu, tabloda ise hangi yarım kürede oldukları belirtilmeyen eş yükseltilerdeki K ve L şehirlerinin ocak ve temmuz aylarındaki sıcaklık ortalamaları verilmiştir.



Şehirler	Ocak Ayı Sıcaklık Ortalaması (°C)	Temmuz Ayı Sıcaklık Ortalaması (°C)
K	-6	21
L	23	-4

2019 LGS

Soru kökü, "metin" halinde verilen bilgi, "şekil" ve "tablo" yorumlanması gibi birden fazla gösterim türü barındırdığı için "*çoklu gösterim*" olarak sınıflandırılmıştır.

Buna göre tablodaki verilerden ve Dünya'nın konumlarından yararlanarak K ve L şehirleri ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) I. konumdayken L şehrinde yaz mevsimi yaşanır.
 B) II. konumdayken K şehrinde kış mevsimi yaşanır.
 C) I. konumdayken L şehri, Güneş ışınlarını K şehirden daha dik açı ile alır.
 D) II. konumdayken K şehri, Güneş ışınlarını L şehirden daha dik açı ile alır.

Yanıt kısmında sorunun çözümü için "*metin*" halinde bilgiler verilmiş ve yorumlanması istenmiştir. Bu yüzden yanıt kısmının gösterim türü "*metin*" olarak sınıflandırılmıştır.

Gösterim türleri arası geçiş: Çoklu gösterimden metine

Çalışma kapsamında incelenen 260 fen bilimleri sorusu için analizler, iki araştırmacı tarafından birbirlerinden ayrı olarak yürütülmüştür. Sonrasında araştırmacılar yapmış oldukları analizleri karşılaştırmışlar ve ortak noktada buluşmuşlardır. Ayrıca çalışmada yer almayan bağımsız bir araştırmacı tarafından rastgele 100 sorunun analiz edilmesi istenmiştir. Bağımsız araştırmacının yaptığı analizlerle araştırmacıların sınıflandırmaları için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İki sınıflandırma arasında uyum %97 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, o araştırma için güvenilir kabul edildiğinden yürütülen çalışma kapsamında yapılan analizlerin yeterli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Mustafa Kemal Yüzbaşıoğlu, Umut Barış Tokiçin, Mehmet Altan Kurnaz

Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi: Bir yineleme çalışması

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında incelenen soruların soru köklerinde ve yanıtlarında yer alan gösterim türlerinin genel dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde sınavlarda sorulan soruların soru kökünün %52,31’lik kısmının gösterim türünün "şekil" olduğu görülmektedir. Yalnızca bir soru kökünde "kimyasal ifade" gösterim türü kullanılmışken "matematiksel ifade" ve "sembol" gösterim türüne sahip soru kökü bulunmamaktadır. Soruların yanıt kısımları incelendiğindeyse %70,38’lik kısmının gösterim türünün "metin" olduğu görülmektedir. "Kimyasal ifade", "tablo" ve "çoklu gösterim" gösterim türlerineyse sadece birer soruda rastlanılmıştır.

Tablo 2

Soruların Soru Kökü ve Yanıtına İlişkin Gösterim Türlerinin Dağılımı.

Gösterim türü	Soru kökü		Yanıt	
	f	%	f	%
Grafik	15	5,77	6	2,3
Kimyasal ifade	1	0,39	1	0,39
Matematiksel ifade	-	-	11	4,23
Metin	83	31,92	183	70,38
Sembol	-	-	15	5,77
Şekil	136	52,31	42	16,15
Tablo	16	6,15	1	0,39
Çoklu gösterim	9	3,46	1	0,39
Toplam	260	100	260	100

Çalışma kapsamında ele alınan soruların soru kökü ve yanıtlarının öğretim programı öğrenme alanlarına göre gösterim türleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrenme Alanlarına Göre Soru Köklerinin ve Yanıtların Gösterim Türleri Dağılımı.

Öğrenme Alanları		Gösterim Türü							Toplam	
		Grafik	Kimyasal ifade	Matematiksel ifade	Metin	Sembol	Şekil	Tablo		Çoklu gösterim
Canlılar ve Yaşam	Soru kökü	1	1	-	43	-	49	3	3	100
	Yanıt	-	1	2	83	4	10	-	-	
Dünya ve Evren	Soru kökü	1	-	-	3	-	2	-	1	7
	Yanıt	1	-	-	5	-	1	-	-	
Fiziksel Olaylar	Soru kökü	4	-	-	18	-	58	4	2	86
	Yanıt	1	-	7	52	3	22	1	-	
Madde ve Doğası	Soru kökü	9	-	-	19	-	27	9	3	67
	Yanıt	4	-	2	43	8	9	-	1	

Tablo 3'ten anlaşıldığı üzere sınav sorularını oluşturan "canlılar ve yaşam", "dünya ve evren", "fiziksel olaylar" ve "madde ve doğası" öğrenme alanlarının tamamında en fazla tercih edilen gösterim türü soru köklerinde "şekil", yanıt kısmında ise "metin" gösterim türü olmuştur.

Çalışma kapsamında incelenen sorular öğrenme alanlarına göre irdelendiğindeyse canlılar ve yaşam öğrenme alanıyla ilgili soruların soru köklerinde "şekil" gösterim türünden sonra en fazla tercih edilen gösterim türleri sırasıyla "metin, tablo, çoklu gösterimi, grafik ve kimyasal ifade" olmuştur. "Matematiksel ifade ve sembol" gösterim türlerinden soru köklerinde yararlanılmamıştır. Soruların yanıt kısımlarının gösterim türleri incelendiğindeyse en fazla tercih edilen gösterim türü "metin" olmuştur. Sonrasında ise "şekil, sembol, matematiksel ifade ve kimyasal ifade" gösterim türleri tercih edilmiştir. "Grafik, tablo ve çoklu gösterim" gösterim türleri soruların yanıt kısmında kullanılmamıştır.

Dünya ve evren öğrenme alanıyla ilgili soruların soru köklerinde en fazla "metin" gösterim türü tercih edilmiştir. Sonrasında "şekil, grafik ve çoklu gösterim" gösterim türü kullanılmıştır. "Kimyasal ifade, matematiksel ifade, sembol ve tablo" gösterim türleri soru kökünde tercih edilmemiştir. Soruların yanıt kısımlarının gösterim türleri incelendiğindeyse en çok "metin" sonrasında ise "grafik ve şekil" gösterim türlerinden yararlanılmıştır. "Kimyasal ifade, matematiksel ifade, sembol, tablo ve çoklu gösterim" gösterim türlerinden faydalanılmamıştır.

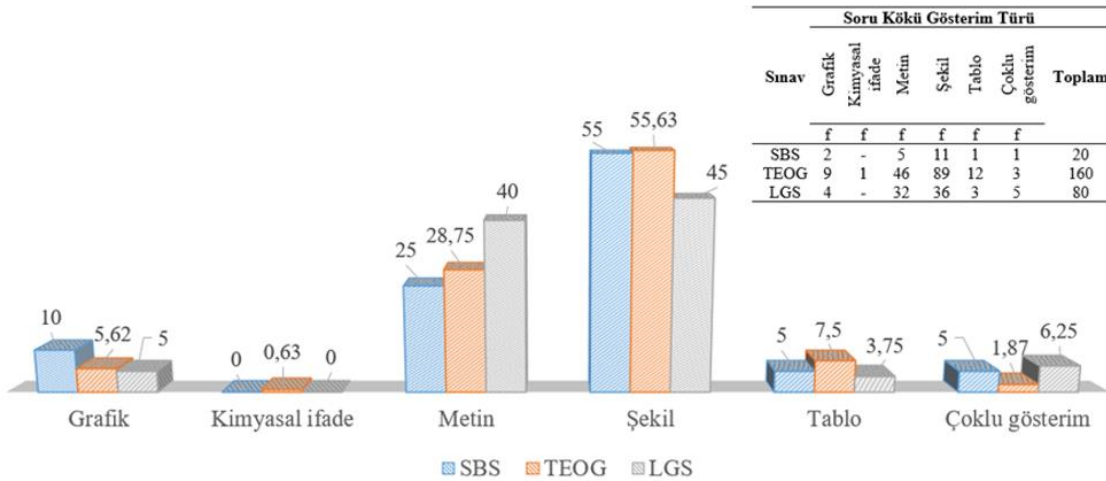
Fiziksel olaylar öğrenme alanıyla ilişkili soruların soru köklerinde en fazla "şekil" gösterim türünden yararlanılmıştır. Daha sonra sırasıyla "metin, grafik, tablo ve çoklu gösterim" gösterim türleri tercih edilmiştir. "Kimyasal ifade, matematiksel ifade ve sembol" gösterim türleriye kullanılmamıştır. Soruların yanıt kısımlarında en fazla "metin" sonrasında ise "şekil, matematiksel ifade, sembol, grafik ve tablo" gösterim türlerinden faydalanılmıştır. "Kimyasal ifade ve çoklu gösterim" gösterim türleri tercih edilmemiştir.

Madde ve doğası öğrenme alanıyla ilgili soruların soru köklerinde en fazla "şekil" gösterim türü kullanılmıştır. Sonrasında sırasıyla "metin, tablo, grafik ve çoklu gösterim" gösterim türü tercih edilmiştir. "Kimyasal ifade, matematiksel ifade ve sembol" gösterim türündense yararlanılmamıştır. Madde ve doğası öğrenme alanında yer alan soruların yanıt kısımlarının gösterim türleri incelendiğindeyse en fazla tercih edilen gösterim türü "metin" olmuştur. Sonrasında ise "şekil, sembol, grafik, matematiksel ifade ve çoklu gösterim" gösterim türleri tercih edilmiştir. "Kimyasal ifade ve tablo" gösterim türleriye soruların yanıt kısmında kullanılmamıştır.

Merkezî sınavlarda bulunan fen bilimleri sorularının soru köklerinin gösterim türlerinin dağılımları Grafik 1'de sunulmuştur.

Grafik 1

Sınavlara Göre Soru Köklerinin Gösterim Türlerinin Oranları.

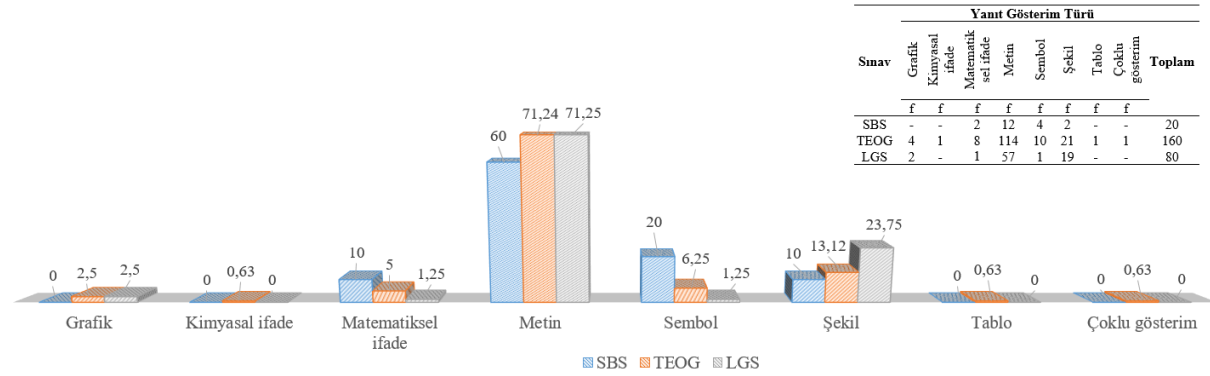


Grafik 1 incelendiğinde her üç sınavda da soru köklerinde en fazla tercih edilen gösterim türünün "şekil" olduğu görülmektedir. Sınavlar ayrı başlıklar olarak ele alındığında SBS'de "kimyasal ifade" gösterim türünün tercih edilmediği saptanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen soruların tamamına bakıldığında soru köklerinde "Grafik" gösterim türlerinde en yüksek oranda sorunun SBS'de olduğu belirlenmiştir. TEOG sınav sorularının soru köklerindeyse bütün gösterim türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. "Kimyasal ifade, şekil ve tablo" gösterim türlerinde en fazla, "çoklu gösterim" gösterim türünde en az oranda sorunun TEOG sınavında bulunduğu belirlenmiştir. LGS incelendiğindeyse "metin ve çoklu gösterim" gösterim türünde en yüksek oranda soru kökünün bu sınavda olduğu tespit edilmiştir. "Grafik, şekil ve tablo" gösterim türleri için en az oranda soru köküne, LGS'de rastlanmıştır. LGS'de "kimyasal ifade" gösterim türüne hiçbir soru kökünde rastlanılmamıştır.

Merkezî sınavlarda bulunan fen bilimleri sorularının yanıt gösterim türlerinin dağılımları Grafik 2'de sunulmuştur.

Grafik 2

Sınavlara Göre Soru Yanıtlarının Gösterim Türlerinin Oranları.



Grafik 2'den de anlaşıldığı üzere her üç sınavda da yanıtlarda en fazla tercih edilen gösterim türü "metin" olmuştur. Sınavlar ayrı olarak irdelendiğinde, SBS'de "grafik, kimyasal ifade, tablo ve çoklu gösterim" gösterim türlerinin yanıtlarda kullanılmadığı görülmektedir. "Matematiksel ifade ve sembol" gösterim türlerinin en yüksek oranda tercih edildiği sınav SBS olmuştur. TEOG sınavındaki "metin" gösterim türünün oranı çalışma kapsamında tespit edilen en yüksek orandaki gösterim türü olmuştur. "Kimyasal ifade, tablo ve çoklu gösterim" gösterim türleri en yüksek oranda yine bu sınavda tercih edilmiştir. TEOG sınavlarının yanıtlarında bütün gösterim türleri farklı oranlarda da olsa kullanılmıştır. LGS'ye bakıldığında "grafik, metin ve şekil" gösterim türünde en yüksek oranda yanıtın bu sınavda olduğu belirlenmiştir. "Kimyasal ifade, tablo ve çoklu gösterim" gösterim türüneyse hiçbir sorunun yanıt kısmında rastlanılmamıştır.

Araştırma kapsamında incelenen soruların, soru kökü ve yanıtlarının gösterim türleri arasındaki geçişleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere altı farklı gösterim türünden sekiz farklı gösterim türüne geçişler olmuştur. Bu geçişler ayrı ayrı incelendiğinde, 136 soru ile en fazla geçişin "şekil" gösterim türünden olduğu görülmektedir. "Şekil" gösterim türünden en sık görülen geçiş 94 soru ile "metin" gösterim türüne olmuştur. Sonrasında 22 soru şekilden şekle, dokuz soru şekilden matematiksel ifadeye, sekiz soru şekilden sembole, iki soru şekilden grafiğe ve bir soru şekilden çoklu gösterime geçiş yapmıştır. Böylelikle toplam altı farklı türde geçiş meydana gelmiştir. "Şekil" gösterim türünden "kimyasal ifade ve tablo" gösterim türlerineyse geçiş meydana gelmemiştir.

Tablo 4*Sınav Sorularının Gösterim Türleri Arası Geçişleri.*

	Gösterim türü	Yanıt								
		Grafik	Kimyasal ifade	Matematiksel ifade	Metin	Sembol	Şekil	Tablo	Çoklu gösterim	Toplam
Soru Kökü	Grafik	-	-	-	10	1	4	-	-	15
	Kimyasal ifade	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Metin	2	1	1	60	4	15	-	-	83
	Şekil	2	-	9	94	8	22	-	1	136
	Tablo	2	-	1	12	1	-	-	-	16
	Çoklu gösterim	-	-	-	6	1	1	1	-	9
	Toplam	6	1	11	183	15	42	1	1	260

"Şekil" gösterim türünden sonra en sık görülen geçiş 83 soruyla "metin" gösterim türünde olmuştur. "Metin" gösterim türündeki bu geçişler toplam altı farklı gösterim türüne olmuştur. Bu geçişlere bakıldığında, 60 soru metinden metine, 15 soru metinden şekle, dört soru metinden sembole, iki soru metinden grafiğe ve birer soru da metinden kimyasal ve matematiksel ifadeye şeklinde gerçekleşmiştir. "Metin" gösterim türünden "tablo ve çoklu gösterim" gösterim türlerineyse geçiş olmamıştır.

"Tablo" gösterim türünden diğer gösterim türlerine 16 geçiş olmuştur. Bu geçişler dört farklı gösterim türüne gerçekleşmiştir. Bu geçişlerin 12 soruyla tablodan metne, iki soruyla tablodan grafiğe ve birer soruyla tablodan matematiksel ifadeye ve sembol gösterim türüne olduğu tespit edilmiştir. "Tablo" gösterim türünden "kimyasal ifade, şekil, tablo ve çoklu gösterim" gösterim türüne geçiş olmamıştır.

"Grafik" gösterim türünden toplam üç farklı gösterim türüne geçiş olmuştur. "Grafik" gösterim türünde en fazla görülen geçiş 10 soruyla "metin" gösterim türüne olmuştur. Sonrasında dört soruda grafikten şekle ve bir soru da grafikten sembole geçiş olmuştur.

"Çoklu gösterim" gösterim türünden diğer gösterim türlerine en fazla geçiş altı soruyla "metin" gösterim türüne olmuştur. Diğer geçiş türüyse bir soruyla çoklu gösterimden sembole, şekle ve tabloya olmuştur. Çoklu gösterimden grafiğe, kimyasal ifadeye, matematiksel ifadeye ve çoklu gösterime geçiş gerçekleşmemiştir.

Son olarak en az sayıda ve türde geçiş bir soruyla kimyasal ifadeden metne olmuştur. "Kimyasal ifade" gösterim türüyle geri kalan yedi gösterim türü arasında başka bir geçiş meydana gelmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yürütülen çalışmada 2013-2021 yılları arasında merkezî sınavlarda bulunan 260 fen bilimleri sınav sorusu incelenmiştir. Elde edilen bulgularda soru köklerinin gösterim türlerinin çoğunluğunun metin ve şekil gösterim türünden oluştuğu tespit edilmiştir. Çoklu gösterim, grafik ve tablo gösterim türleriye daha düşük oranda kullanılmıştır. Sadece bir soru kökünde kimyasal ifade gösterim türü mevcuttur. Ancak soru köklerinde matematiksel ifade ve sembol gösterim türüne rastlanmamıştır. Elde edilen en dikkat çekici bulguysa kimyasal ifade, matematiksel ifade ve sembol gösterim türlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2018) bulunmasına rağmen son dokuz yılın sınav sorularının sadece bir tanesinin soru kökünde yer almasıdır. Bu durum bize merkezî sınav sorularının soru köklerinde gösterim türleri açısından belirgin bir dağılımın olmadığını göstermektedir. Merkezî sınav sorularının yanıt kısımlarının gösterim türlerinde soru köklerinde olduğu gibi yine metin ve şekil gösterim türlerinin baskın olduğu tespit edilmiştir. Grafik, matematiksel ifade ve sembol gösterim türleriye sınav sorularının yanıtlarının daha az kısımlarını oluşturmaktadır. Çoklu gösterim,

kimyasal ifade ve tablo gösterim türlerineyse sadece birer soruda rastlanmıştır. Sınavın tamamı düşünüldüğünde bu gösterim türlerinin çok az bir oranda kaldığı tespit edilmiştir. Sınavlarda kullanılan soru tipleri öğretmenlerin ders tasarımlarını ve öğrencilerin çalışma biçimlerini etkilemektedir (Çetin & Ünsal, 2019; Yıldırım, 2011). Bu durumdan hareketle merkezî sınavlarda sorulan soruların ağırlıklı olarak metin ve şekilsel ifadeler içerdiğini gören bir öğretmenin ders tasarımlarının odağına bu gösterim türlerini alacağı söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin de benzer uygulamalara giderek metin ve şekil gösterim türlerini içerisinde barındıran ders materyallerini daha fazla kullanacakları ve diğer gösterim türlerini ihmal edecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerin farklı gösterim türleriyle karşılaşmaları hayal güçlerini yüksek seviyede kullanmalarını sağlayarak öğrencilerin problem çözmede düşünme ve akıl yürütme becerilerini artırmaktadır (Yuanita & Ibrahim, 2015). De Cock (2012) öğrencilerin farklı gösterim biçimleriyle oluşturulmuş problemlere karşı farklı problem çözme stratejileri kullanacaklarını belirtmiştir. Öğrencilere problem çözme süreçlerinde farklı çözüm yolları üretmeleri veya uygulamaları için fırsatlar sunulmasının bu duruma katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğrencilerin birbirinden farklı gösterim türleriyle karşılaştıklarında gösterdikleri başarı, gösterim türüne göre değişiklik gösterebilmektedir (Akın Arıkan & Özyıldırım Gümüş, 2020). Başka bir ifadeyle öğrenciler sınavlarda gösterim türlerinin belirgin dağılım göstermemesi durumunda başarısız oldukları gösterim türleriyle karşılaşmaları durumunda sınav başarıları olumsuz etkilenebilecektir. Bu durumda öğrencilerin çoklu gösterim, kimyasal ifade, matematiksel ifade, sembol ve tablo gibi gösterim türlerini içerisinde barındıran soruların olduğu sınavlarda başarısız olmalarına neden olabilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde bu duruma paralel olarak öğrencilerin resim, tablo, metin ve grafik gösterim türleri arasındaki geçişlerde başarısız oldukları tespit edilmiştir (Kurnaz, Ezberci, & Bayri, 2016).

Çalışma kapsamında incelenen sınavlarda sorulan soruların öğrenme alanlarına göre dağılımlarının %97,30'luk kısmı canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar, madde ve doğası öğrenme alanından oluşmaktadır. Dünya ve evren öğrenme alanından ise sadece yedi (%2,70) soru sorulmuştur. Elde edilen bu bulgulardan hareketle sınav sorularının öğrenme alanlarına ve gösterim türlerine göre analizlerinde belirgin bir dağılımın olmadığı tespit edilmiştir. Hiçbir öğrenme alanı, analize dahil edilen gösterim türlerinin tamamını içerisinde barındırmamaktadır. Bu durum öğretim programında yer alan bilgilerin öğrenciler tarafından ne derece yapılandırıldığı sorgulanmasında daha çok metin ve şekil gösterim türlerinin kullanıldığını göstermektedir. Fakat öğretim programı öğrencilerden sembollerini bilmeleri, resim, tablo ve grafikleri yorumlamaları gibi beceriler beklemektedir (MEB, 2018). Fen bilimlerinde gösterimlerin kullanımı kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesine yardımcı olmaktadır (Angel vd., 2008; Kohl vd., 2007; Masrifah vd., 2020). Konuya uygun gösterim türlerinin kullanımı öğrencileri bilgiyi öğrenme konusunda aktif kılarak (Sunyono & Meristein, 2018) bilgi üzerine yorumlamalar yapma imkânı da sunar (Yakmacı Güzel & Adadan, 2013). Gösterim türlerine dayalı olarak yapılan öğretim faaliyetleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Davidowizth, Chittleborough, & Murray; 2010; Jaber & BouJaoude, 2012; Yuanita & Ibrahim, 2015). Öğretim programının beklentileri ve gösterim türlerinin öğretim ortamlarında kullanıldığında sağladığı faydalar olmasına rağmen merkezî sınavların bu beklentiyi karşılama noktasında geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca fen bilimleri dersi doğası gereği günlük hayatla doğrudan ilişkili bir derstir. Bu yüzden öğrenciler günlük hayatta karşılaşabilecekleri problem durumlarına çözüm bulma noktasında hazırlıklı olmalıdırlar. Sınav sorularında öğrenme alanları açısından gösterim türlerinin çeşitliliğinin olmaması öğrencilerin gösterim türleri arası geçişleri yapabilmelerini tespit etmede problemler oluşturabilecektir. Öğrencilerin farklı öğrenme alanlarıyla ilgili sorularda çoklu gösterim, tablo ve grafik gibi yorumlama gerektiren sorular karşısında neler yapacakları görülemeyecektir. Bu durum öğretim programının gösterim türlerine ilişkin hedeflerine ne derece ulaşıldığının tespit edilmesinde yetersizlikler doğuracaktır. Aynı zamanda öğrenciler günlük hayatlarında farklı gösterim türleri barındıran olası problem durumlarıyla karşılaştıklarında edindikleri bilgilerin günlük hayata aktarımında başarısızlıklar yaşayabilirler. Yürütülen çalışmalarda da bu durumu destekler nitelikte öğrencilerin fen bilimleri konularıyla günlük hayatı ilişkilendirmedi

problemler yaşadıkları tespit edilmiştir (Gitari, 2016; Hürcan, 2011; Lay, Khoo, Treagust, & Chandrasegaran, 2013).

2013-2021 yılları arasında SBS, TEOG ve LGS merkezî sınavlarının soru köklerinin en yüksek oranda şekil gösterim türünden oluştuğu tespit edilmiştir. Soruların yanıtlanmaları aşamasında ise en yüksek oranın metin gösterim türünde olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bulgulardan hareketle merkezî sınavlarda öğrencilerden şekilleri yorumlamaları ve bunları metinsel olarak ifade etmelerinin beklendiği görülmektedir. Fakat diğer gösterim türlerinin oranlarına bakıldığında ihmal edildikleri sonucuna varılmıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programında öğrencilerden gözlem yapma, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma, deney yapma gibi bilimsel süreç becerilerini edinmeleri beklenmektedir. Ayrıca ilgili kazanımları araştırma verilerine dayalı olarak tartışmaları ve çözüm önerileri sunmaları istenmektedir (MEB, 2018). Gösterim türlerinin kullanımının öğrencilere sunulan farklı problem durumlarını anlayabilmelerine ve problemi çözmek için çözüm yolları planlamalarına katkı sağladığı tespit edilmiştir (Bezemer & Kress 2008; Setyarini, Supardi, & Sudibyo, 2021). Bu bakımdan öğretim programında yer alan hedeflerin öğrenciler tarafından hangi düzeyde ulaşıldığının ölçüldüğü merkezî sınavlarda ise yöneltilen soruların ilgili beceri ve yeterlilikleri ölçme noktasında eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bir durum Kurnaz ve Yüzbaşıoğlu'nun (2013) yürütmüş oldukları çalışmalarında 1998-2012 yılları arasında gerçekleştirilen merkezî sınav sorularında da görülmüştür. İlgili soruların ağırlıklı olarak yine şekil gösterim türünden metin gösterim türüne geçişi gerektirdiğini tespit etmişlerdir. Kurnaz ve Yüzbaşıoğlu'nun (2013) çalışmalarına dahil ettikleri sınavların gerçekleştiği zaman aralığında ve bu çalışma kapsamında ele alınan sınavların uygulandığı zamanlarda fen bilimleri dersi öğretim programında değişiklikler yapılmıştır. Gösterim türlerinin incelendiği iki çalışmanın ele alındığı sınavların tamamı 24 yıllık zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık olarak çeyrek asırlık bir zaman diliminde yeni eklenen bilgiler, çağın gereksinimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programında gerek kazanımlar gerekse öğrenme alanları açısından bazı revizyonlar ve değişiklikler yapılmıştır (Yaz, Yüzbaşıoğlu, & Kurnaz, 2019). Öğretim programında köklü değişiklikler olmasına rağmen merkezî sınavların ağırlıklı olarak sadece iki gösterim türü üzerinden yürütülmüş olması ve hala yürütülmeye devam ediyor olması dikkat çekici bir durumdur. TIMSS gibi uluslararası sınavlarda yakalamış olduğumuz yükseliş eğilimini korumak (MEB, 2020) ve daha ileri noktalara taşımak için merkezî sınavlarda yer alan sorularda birtakım değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. Bu durumun temelinde ise öğretim programının öğrencilere kazandırılmasını beklediği becerileri ölçme noktasında ilgili sınavların gösterim türleri bakımından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Sınavlara göre gösterim türü dağılımları incelendiğinde LGS dikkat çekmektedir. Öğrencilerin soruları yanıtlaması sırasında bütün sınavlarda en çok tercih edilen gösterim türünün metin olduğu belirlenmiştir. LGS'de metin gösterim türünün oranı çalışma kapsamında tespit edilen en yüksek (%71,25) oran olmuştur. Bu durumdan hareketle LGS'de yöneltilen soruların yanıtlanmasında çoğunlukla öğrencilerin doğru yanıtları metinsel olarak ifade etmelerinin beklendiği görülmektedir. Benzeri bir durum TEOG sınavında da görülmektedir. TEOG sınavları soru kökünde ve yanıtta bütün gösterim türlerinin kullanıldığı tek sınav şekli olmuştur. Bu durumun TEOG'un çalışmaya dahil edilen SBS ve LGS'ye göre daha fazla sayıda soru içermesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. SBS'de ise soru köklerinde ve yanıt kısımlarında diğer sınavlara oranla en az sayıda gösterim türünün kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun SBS'nin öğretim programının hedeflerini sorgulamada eksikliğine neden olduğu düşünülmektedir. Son olarak günümüzde hala uygulanmakta olan LGS'ye bakıldığında diğer sınavlarda olduğu gibi metin ve şekil gösterim türünün bu sınavda da baskın oranlarda olduğu tespit edilmiştir. LGS ile ilgili en dikkat çekici husus soru kökünde şekil gösterim türü oranının kendinden önceki gerçekleştirilen TEOG sınavına göre azalmasıdır. Soru köklerinde bulunan çoklu gösterim ve soruların yanıtlanmasında kullanılan şekil gösterim türüyle bir önceki sınav türüne oranla artmıştır. Elde edilen bu bulgular LGS'nin kendinden önceki sınavlara oranla gösterim türleri açısından daha homojen bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Nitekim bu durumun etkileri öğrenciler üzerinde görülmektedir. Sınavla öğrenci alan liselerde görevli olan

öğretmenler TEOG ve LGS sınavlarıyla yerleşen öğrencileri karşılaştırdıklarında LGS puanıyla yerleşen öğrencilerin muhakeme yeteneklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Karakaya, Bulut, & Yılmaz, 2020). Bu durumun öğrencilerin sınavda farklı gösterim türleriyle karşılaşmalarından dolayı bu alana yönelik eskiye oranla daha fazla çalışmalar yürütmelerinden kaynaklanmış olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de gösterim türleri kullanımının öğrencilerin akıl yürütme yetenekleri (Jaber & BouJaoude, 2012; Yuanita & Ibrahim, 2015), problem çözüme becerileri (Bezemer & Kress, 2008), yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Wiyarsi, Sutrisno, & Rohaeti, 2018).

Gösterim türleri arasında geçişler yapabilmek edinilen bilgilerin farklı durumlara aktarılabilmesine olanak sağlamaktadır (Ezberci, Kurnaz, & Bayri, 2015). Gösterimlerin kullanımı öğrenmedeki zorluk seviyesini azaltarak basitleştirilmiş öğrenme imkanları sunar (Sunyono & Meristein, 2018). Widiastari ve Redhana (2021) yürütmüş oldukları çalışmalarında öğrencilerin gösterim türlerine dayalı olarak hazırlanan ders kitaplarıyla yürütülen derslerde geleneksel ders kitaplarıyla yürütülen derslere oranla öğrenme çıktılarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenciler derslerde edindikleri bilgileri sınavlarda kendilerine yöneltilen sorular karşısında kullanmaktadırlar. Öğrencilerin gösterim türleri arası geçiş yapma noktasında eksiklikleri varsa ilgili konu hakkında bilgileri olsa dahi soruların çözümünde problemler yaşayabilmektedirler (Bayri, 2014). Bunun yanı sıra öğrenim hayatında edinilen bilgiler günlük yaşamda doğrudan kullanılmaktadır. Öğrencilerin yaşantılarında okulda edindikleri bilgileri kullanmaları gerektiğinde olası problemlerin çözümünde yine bilgilerini transfer etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin günlük hayata hazırlanması sırasında istenilen seviyeye ulaşip ulaşılmadığı okullarda sınavlarla ölçülüyor. O yüzden sınavların olası bütün senaryoları içerisinde barındırması gerektiği düşünülmektedir. Halihazırda uygulanmakta olan LGS sorularıyla diğer sınavlara göre daha fazla beceri ölçülmesine rağmen öğretim programında öğrencilerden beklenen gösterim kullanma ve ilişkilendirme gibi becerileri ölçmede hala eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Gösterim türleri, öğrenciler tarafından doğrudan görülmesi veya hissedilmesi mümkün olmayan olguların görüntülenmesine ve kavramların daha anlaşılır olmasına yardımcı olabilirler (Ainsworth, 2008). Farklı gösterim türleri kullanarak bir kavramı temsil etme yeteneği, öğrenciler için anlamlı öğrenmeler yaratmak için önemli bir yetkinliktir (Masrifah, Setiawan, Sinaga, & Setiawan, 2020). Bu nedenle merkezî sınav sorularında öğrencilerin bilgiyi farklı gösterimlerde sunulabilmesi noktasında imkanlar oluşturulmalıdır. Bu durumun giderilebilmesi ve öğrencilerin bilgilerini farklı durumlara transfer edebilme becerilerinin tespit edilmesi için sınavların gösterim türleri açısından daha homojen bir dağılımda olması beklenmektedir. Öğrenme alanlarıyla ilişkili soruların mümkün olan bütün gösterim türlerini içerisinde barındırması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca sorularda kullanılmaya başlanan çoklu gösterim türü oranının artırılmasının merkezî sınavlar açısından bir zenginlik oluşturacağı düşünülmektedir. İleride yapılacak olan çalışmalarda da araştırmacıların, öğrencilerin girecekleri merkezî sınavlarda karşılaşacakları sorulara örnek olma gayesiyle MEB tarafından yayımlanan örnek soruların gösterim türleriyle merkezî sınavların gösterim türlerinin karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında tespit edilen eksikliklerin giderilmesine yönelik sınavlar oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma verileri 2013-2021 yılları arası merkezî sınav fen bilimleri sorularıyla sınırlıdır. Soruların analizleri sırasında çoklu gösterim, grafik, kimyasal ifade, matematiksel ifade, metin, sembol, şekil ve tablo gösterim türleri arasındaki geçişler incelenmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, M., & Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezî sınavlar: Olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414.
- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183-198.
- Ainsworth, S. (2008). The educational value of multiple representations when learning complex scientific concepts. J. K. Gilbert, M. Reiner, & M. Nakhleh (Ed.) içinde, *Visualization: Theory and practice in science education* (ss. 191–208). Springer.
- Akın Arıkan, Ç., & Özyıldırım Gümüş, F. (2020). Çoklu gösterimlerin kullanıldığı matematik problemlerine ait çözümlerin puanlayıcı güvenilirliği açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 606 – 628.
- Angel, C., Kind, P., Henriksen, E., & Guttersrud, Q. (2008). An empirical-mathematical modeling approach to upper secondary physics. *Physics Education*, 43(3), 256-64.
- Arıkan, O., & Kırındı, T. (2020). OKS, SBS, TEOG fen bilimleri testi sorularının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPEd)*, 5(2), 155-170.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Bayrı, N. G. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusyla ilgili gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595–615.
- Berber, A., & Anılan, B. (2018). Son on yıldaki ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri alan soruları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 203-225.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Bosse, M. J., Adu-Gyamfi, K., & Cheatham, M. (2011). Translations among mathematical representations: Teacher beliefs and practices. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, 15(6), 1–23.

- Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H. (2020). Environmental issues and critical perspectives mentioned at public service announcements which are prepared by primary school pre-service teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 143-159.
- Breakspear, S. (2012). *The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OECD Education Working Papers, No. 71. OECD Publishing.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design – choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezî sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Davidowitz, B., Chittleborough, G., & Murray, E. (2010). Student-Generated submicro diagrams: a useful tool for teaching and learning chemical equations and stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 11(3), 154-164.
- De Cock, M. (2012). Representation use and strategy choice in physics problem solving. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 8(2), 020117.
- De Vries, E. (2012). Learning with external representations. N. M. Seel (Ed.) içinde, *Encyclopedia of the sciences of learning* (ss. 2016–2019). Springer.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine: registres et apprentissages intellectuels [Semiosis and human thought. Semiotic registers and intellectual learning]*. Peter Lang.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Ezberci, E., Kurnaz, M. A., & Bayri, N. G., (2015). Ortaokul öğrencilerinin elektrik konusuna ilişkin gösterim türleri arasındaki geçiş yapabilmelerinin belirlenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 607-624.
- Gitari, W. (2016). The application of school science by urban high school youth through problem-solving in everyday life. *Science Education International*, 27(3), 344-368.
- Güler, H. K., & Ülger, B. (2018). PISA, TIMSS ve TEOG sınavlarının temele aldığı öğrenme kuramları. S. Çepni (Ed.) içinde, *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (ss.111–153). PegemA Yayıncılık.
- Hürçan, N. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Jaber, L. Z., & Boujaoude, S. (2012). A Macro–Micro–Symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education*, 34(7), 973- 998.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Johnson, P. B. (2017). High-stakes testing and no child left behind (NCLB): Conceptual and empirical considerations. H. L. Johnson & A. Salz (Ed.) içinde, *What Is Authentic Educational Reform?* (ss. 77–92). Routledge.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezî sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116–126.
- Kohl, P. B., Rosengrant, D., & Finkelstein, N. D. (2007). Strongly and weakly directed approaches to teaching multiple representation use in physics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3(1), 010108.
- Kurnaz, M. A. (2013). Investigation of the student teachers" skills of transition between multiple representations about pressure. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(1), 66-71.
- Kurnaz, M. A., & Yüzbaşıoğlu, M. K. (2013). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sınavlarının bazı gösterim türleri arasındaki geçişler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 267-279.

- Kurnaz, M. A., Ezberci, E., & Bayri, N. G. (2016). İlköğretim öğrencilerinin madde ve ısı konusuna ilişkin gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-25.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Lay, Y. F., Khoo, C. H., Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2013). Assessing secondary school students' understanding of the relevance of energy in their daily lives. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 199-215.
- Masrifah, M., Setiawan, A., Sinaga, P., & Setiawan, W. (2020). An investigation of physics teachers' multiple representation ability on newton's law concept. *Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika*, 6(1), 105-112.
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2020). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Prain, V., & Waldrip, B. (2010). Representing science literacies: An introduction. *Research in Science Education*, 40(1), 1-3.
- Redish, E. F. (1994). The implications of cognitive studies for teaching physics. *American Journal of Physics*, 62, 796-803.
- Schnotz, W. (2002). Commentary Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1), 101-120.
- Schnotz, W., & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.
- Setyarini, D. A., Supardi, Z. A. I., & Sudibyo, E. (2021). Improving Senior High School Students' Physics Problem-solving Skills Through Investigated Based Multiple Representation (IBMR) Learning Model. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 2(1), 42-53.
- Sezer, A. (2018). *Fen bilimleri dersi sınav soruları ve merkezî sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi, TIMSS ve PISA açısından analizi (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Sunyono, S., & Meristein, A. (2018). The effect of multiple representation-based learning (MRL) to increase students' understanding of chemical bonding concepts. *Indonesian Journal of Science Education*, 7(4), 399-406.
- Tang, K. S., Delgado, C., & Moje, E. B. (2014). An integrative framework for the analysis of multiple and multimodal representations for meaning-making in science education. *Science Education*, 98(2), 305-326.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888.
- Tokiçin U. B. (2017). *Öğretmen adaylarının farklı gösterimler hakkındaki öz-yeterlik inançlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Tokiçin U. B., Kurnaz, M. A., & Yüzbaşıoğlu, M. K. (2020). Farklı gösterimler hakkında öz-yeterlik inanç ölçeği geliştirme çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-19.
- Tversky, B. (2001). Spatial schemas in depictions. M. Gattis (Ed.) içinde, *Spatial schemas and abstract thought* (ss. 79- 112). MIT Press.
- White, B. (1993). Thinker tools: Causal models, conceptual change, and science education. *Cognition and Instruction*, 10(1), 1-100.
- Widiastari, K., & Redhana, I. W. (2021). Multiple representation-based chemistry learning textbook of colloid topic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1806(1), 1-7.
- Wiyarsi, A., Sutrisno, H., & Rohaeti, E. (2018). The effect of multiple representation approach on students' creative thinking skills: A case of 'Rate of Reaction' topic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097(1), 1-9.

- Yakmacı Güzel, B., & Adadan, E. (2013). Use of multiple representations in developing preservice chemistry teachers' understanding of the structure of matter. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 109-130.
- Yaz, Ö.V., Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, M. A. (2019). Fen bilimleri dersi 2000 yılı ve sonrası öğretim programlarının konu/öğrenme alanlarının değişimlerinin karşılaştırmalı incelenmesi, *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi*, 12-14 Nisan, İzmir.
- Yuanita, L., & Ibrahim, M. (2015). Supporting students in learning with multiple representation to improve student mental models on atomic structure concepts. *Science Education International*, 26(2), 104-125.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, with the increase of knowledge, the ways of accessing and presenting knowledge are diverse. Knowledge can be accessed not only from printed materials such as books and magazines, but also from different forms of media such as television, the Internet and social media. This led individuals to use different ways of presentation at the stage of transferring knowledge. This diversity, which occurs in the form of presentation of knowledge, has revealed the concept of representation.

The fact that the knowledge transmitted to individuals is presented with different types of representation requires that individuals be able to establish relationships between these representations. The ability to transfer learned knowledge to different situations is also related to the ability to switch between representations. Individuals' ability to establish associations between representations contributes to the persistence of their learning. Conversions between different representations allow you to transfer knowledge and make it more meaningful.

The science course has a structure in which different representations are used and transitions between these representations are included. The fact that knowledge can be transferred is seen as proof that this knowledge is permanently learned. It is an important consideration that the questions in the exams are based on transitions between different representations. In this way, the ability of individuals to transfer knowledge can be measured and examined whether they have permanent learning. The use of representations in central exams is also important to see whether the curriculum's goals have been achieved. Based on these considerations, it is aimed to examine which types of representations are used in the central exams applied in Turkey and the distribution of transitions between representations.

Method

The document analysis method, which is an effective method for analysing the collected documents according to systematic criteria, was used in the study. 260 science course exam questions found in central examinations (SBS, TEOG, LGS) between 2013-2021 were used as data sources.

The data analysis included determining firstly the distribution of the representation types including multi representation, graphics, equations, text, symbols, figures and tables. Then, it was determined which type of representations was used to answer the question. In this way, transitions between the question and the types of representations related to their answers were determined.

The reliability of the study is calculated by the formula proposed by Miles and Huberman (1994) for qualitative research. A researcher who was not involved in the study was asked to analyse the questions. The Miles and Huberman reliability coefficient of the study was found .97.

Findings

It is seen that the representation type of most of the questions in the exams is figure. When the answer parts of the questions were examined, it was found that most of the representation was in text type. In all learning areas, the most preferred type of representation was figure in questions and text in the answer part.

In the "SBS, TEOG and LGS" central examinations, the most preferred type of representation was found to be the figure. It was determined that SBS had the most questions in the "graphic and multiple representation" representation types. It has been found that all types of representation are used in TEOG exam questions. When the LGS was examined, the most questions in the "text and multiple representations" representation type were encountered in this exam.

Discussion and Results

It was found that there was no significant distribution in terms of representation types in central exam questions. In the question and answer parts of the central exam questions, it was found that the types of "text and figures" representation predominant. Graphics, mathematical expressions, and symbol representation types constitute fewer parts of the answers to exam questions. Multiple representation, chemical expression, and table representation types were found only in one question.

The review of distribution of transitions between representation types revealed that the most frequent transition was to texts from any representation type. Based on the findings, students are expected to interpret the figures and express them textually in the central exams. Thus, it may be argued that central examinations mostly focus on the textual expression abilities of students. But looking at the proportions of other types of representation, it was concluded that they were neglected. Based on the results obtained in the study, it was suggested the distribution of the representation types of the central exam questions should be regulated. As a result, it was concluded that although the LGS questions were measured more skills than the other exams, there were still deficiencies in measuring students' skills such as using and relating representations in the curriculum. In order to develop students' skills to transfer their knowledge to different situations, exams should be more homogeneous in terms of display types. It is believed and suggested that questions related to learning areas should include all possible types of representation.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 556-574



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2


Page: 556-574

Piyano eğitiminde haptik eldivenin etkililiği


The effectiveness of the haptic glove for piano
education

Ferhat Kadir Pala,  <https://orcid.org/0000-0003-3803-3732>

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fkpala@gmail.com

Pınar Mihci Türker,  <https://orcid.org/0000-0002-2382-3806>

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, pinar_mihci@yahoo.com

Özlem Kılınçer,  <https://orcid.org/0000-0001-8108-4282>

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, ozlemkilincer@gmail.com

Bu çalışma, Aksaray Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2017/040 proje numarasıyla desteklenmiştir. 5. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

11 Haziran 2021

Düzeltilme Tarihi

24 Kasım 2021, 26 Kasım 2021

Kabul Tarihi

29 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Pala, F. K., Mihci Türker, P., & Kılınçer, Ö. (2021). Piyano eğitiminde haptik eldivenin etkililiği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 556-574. <http://doi.org/10.33400/kuje.951015>

ÖZ

Eğitim teknolojisi öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamakta bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlar için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ortam, uygulama ve materyalleri sağlamaktadır. Haptik teknolojiler, özellikle psikomotor öğrenme alanında önemli olanaklar sunmaktadır. Bu araştırmayla, piyano çalmayı yeni öğrenenler için günlük etkinlikler sırasında pasif haptik öğrenme yoluyla dokunsal arayüz entegre edilmiş bir eldivenin piyano eğitimi için etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sağ elde kullanılan ve öğrenene birim zamanda nota tuşlanacak şekilde titreşimler yollayan bir eldiven kullanılmıştır. Araştırma kapsamında nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Öğrencilerin notaları ve nota sürelerini doğru çalabilme ve doğru parmaklarla çalabilme gibi becerilerini karşılaştırmak amacıyla eşit - zaman örneklemler model kullanılmıştır. Bununla birlikte nitel yöntemde ise öğrenciler ile sürece yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ve uygulama süreci video kayıtları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Müzik Eğitimi bölümünden öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların notaları doğru çalabilme ve doğru parmaklarla çalabilme gibi ölçütlerine göre haptik eldiven veya piyano ile uygulama arasında bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, eldivenin piyano çalmadan önce parmakları açmada iyi bir alıştırmaya aracı ve parmak açıcı olabileceği ve parmak numaralarının daha iyi kavranmasında yardımcı olabileceği ve görüşlere göre eldivenin öğrenmeyi kolaylaştırma, zamandan tasarruf etme, çalışmalara yardımcı olma ve verilen süreden daha kısa sürede şarkıyı çözme gibi etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: insan bilgisayar etkileşimi, haptik öğrenme, haptik eldiven, piyano eğitimi

ABSTRACT

Educational technology plays an important role in learning processes; provides the environment, practice and materials that teachers need for cognitive, affective, and psychomotor areas. Haptic technologies offer significant opportunities especially in the field of psychomotor learning. With this research, it is aimed to explore the effectiveness of a haptic glove for piano education. A haptic glove was used in the right hand and vibrations were sent to the learner. Within the scope of the study, an enriched pattern was used which combined both qualitative and quantitative methods. In order to compare the skills of the students such as playing the notes correctly and with correct fingers, an equal-time sample model was used. In the qualitative method, however, process focused interviews were conducted with the students. The interviews and the implementation process were carried out with video recordings. Students from the Department of Computer Education and Instructional Technology and Music Education participated in the study voluntarily. According to the results of the study, there was no difference between the implementation of haptic glove or piano with respect to the criteria such as playing the notes correctly and playing with the correct fingers. However, it was determined that the glove could be a good exercise tool and finger opener for opening the fingers before the piano playing and could help to better understand the finger numbers and according to opinions haptic glove had effects such as facilitating learning, saving time, assisting with studies and solving the song in less than the given time.

Keywords: human-computer interface, haptic learning, haptic gloves, piano education

INTRODUCTION

Today, where student-centered learning environments gain importance, the main task of the teacher is to prepare the learning environment depending on the learning objectives, to plan the activities and to guide the students in this process. Learning objectives are examined in three classes: cognitive domain, affective domain and psychomotor domain. While cognitive domain includes the mental activities of the student; affective domain includes characteristics such as feelings and attitudes. Psychomotor domain includes processes related to physical learning. Educational technology plays an important role in this process, providing the environment, practice and materials that teachers need for mental, affective, and psychomotor domains. One of the most recent examples of these applications, haptics, offers significant opportunities, especially in the field of psychomotor learning.

Learning a new motor skill requires a gradual learning process and practice is involved at its centre. The student repeats the skill through trial and error; the repetition process continues until they perform the behaviour without help and automatically. At this point, haptic technologies come into play. Haptic technologies enable the student to continuously make repetitions and to put forth muscle memory. Thus, it facilitates the learning process. Rodríguez et al. (2019) stated that tactile technologies have played an important role in human-computer interaction in the last 20 years. They found that kinaesthetic sensations such as the forces and movements perceived by the muscles, tendons and joints of tactile interaction empower and enhance the user.

Researches show that the vast majority of people perform learning as kinaesthetic or tactile and that this way they understand and remember better (Ashimori & Igarashi, 2017; Ashimori & Igarashi, 2018a; Ashimori & Igarashi, 2018b; Grindlay, 2008; Huang et al., 2010; Rodríguez et al., 2019; Zhang, Li, Chin & Xia, 2019). Haptic technologies open the door to a different learning method for people who learn in this way. One of them is instrument training. For example, new learners of piano can accelerate their learning processes through passive haptic learning and through tactile interface integrated gloves. Grindlay (2008) and Zhang et al. (2019) have observed that tactile technologies improve musical motor learning, beneficial to motor learning, and that tactile technologies are promising with applied prototypes.

According to El Saddik, Orozco, Eid and Cha (2011), haptic or haptic technology allows physical interaction in real or virtual environments through touch. Haptic interfaces (devices) can be used effectively by providing vibrotactile feedback in learning a skill or task that requires hand-eye coordination. In this way, the perception of touch is added to the learning environment and more perception is mobilized and the learning level is expected to increase.

Haptic learning offers two learning opportunities as active and passive. Individuals effectively participate in the learning process in active haptic learning and they are provided with instant feedback through their senses, and receive stimuli in the during the learning process. In passive haptic learning, while individuals learn a psychomotor skill with touch, they are allowed to do a completely different job such as reading books, watching television, and so on (Huang, Do, & Starner, 2008). Passive haptic learning can be used to train motor skills using repetitive tactile stimuli, even if individuals are distracted by other tasks (Aveni, Seim, & Starner, 2019). Passive haptic learning is used to develop students' motor skills without focusing on learning with the help of tactile interface stimuli (Seim, Estes, & Starner, 2015; Seim et al., 2014).

Related Works

Studies have shown that tactile technologies are used in areas such as sculpture, geographical systems, anthropology, physics and concept learning, and have an important and positive effect on students' success as well as motivation, courage, autonomy and learning quality (Civelek, Uçar, Üstünel, & Aydın, 2014). In addition, it has shown that it provides tactile feedback to the user (Barfield, 2010) by increasing the reality of the simulations.

Passive haptic learning has been used in many domains in educational studies such as text entry (Seim, Reynolds-Haertle, Srinivas, & Starner, 2016), skin-reading (Luzhnica, Veas, & Seim, 2018), braille input (Nicolau, Guerreiro, Guerreiro, & Carriço, 2013; Seim et al., 2014), morse code (Pescara, Polly, Schankin, & Beigl, 2019; Seim et al., 2016). The results show that passive haptic applications are effective in learning morse code more effectively (Seim, Reynolds-Haertle, Srinivas, & Starner, 2016), presenting them as an alternative to active learning on skin reading (Luzhnica, Veas, & Seim, 2018), and recognizing the Braille alphabet. It is seen that haptics also take place in the field of music education, helping students to learn instruments such as piano, and allowing them to practice (Hsiao, Li, Yan, & Do, 2015; Huang et al., 2008; Huang et al., 2010; Jain, 2011; Kohlsdorf & Starner, 2010; Meneses, 2014; Seim et al., 2015).

Learning an instrument is often a complex, difficult and time-consuming process. In order to specialize in a musical work, it must be memorized by repeating it regularly. This process requires numerous application times (Takegawa, Terada, & Tsukamoto, 2012; Xia, Jacobsen, Chen, Yang, & Dannenberg, 2018). According to Huanhuan (2009), in many studies, it was found that students spend a lot of time and effort while practicing their works. Tactile (haptic) interfaces are very effective and useful technology for an individual to learn the instrument. Practicing individuals can learn the movements in the work clearly and directly, not from partitions or sounds. Therefore, learning performance movements directly can help them adapt and play faster, especially for beginners without prior knowledge of music (Zhang et al., 2019).

In the light of this information, haptic technologies especially passive haptic learning technologies open a different learning method for people learning this way. One of them is piano education. For example; new learners of piano playing can accelerate their learning processes through passive haptic learning, through tactile interface integrated gloves (Seim et al., 2015).

Learning to play an instrument is a long and challenging process for beginners. Hallam (1997) recommends regular repetition of the new instrument in order to automate the development of students' cognitive, auditory and technical skills. Similarly, many researchers argue that the passages in the work should be repeated until the dominance is gained for the learning of the passages (Akkuş, 2000; Ercan, 2006; Jain, 2011; Meneses, 2014). In fact, some researchers have determined that musicians use their strategies in the first place during the instrument practices (Aydiner Uygün & Kılınçer, 2018; Bircan, 2018; Kılınçer, 2013; Kılınçer & Aydiner Uygün, 2017). However, in Huang et al. (2008), the repetition process is not limited to the first stage of learning; it also states that it should continue on for the maintenance of the gained information. This situation is time consuming for students. However, practicing is perceived as boring for the student (Akkuş, 2000) and unconscious repetitions along with irregular exercises bring students face to face with certain problems (Kılınçer, 2013). In addition, it can be said that the students' sitting on the piano for a long time during the process causes the exhaustion of muscles of hands and arms and the many hours spent in the study room affects the learning negatively. In this case, Huang et al. (2008) draw attention to passive haptic learning, indicating that individuals who are exposed to passive information in rich learning environments learn more.

In addition, Hsiao et al. (2015) emphasized that students' imitation of the teacher in the process of piano learning is effective in visual and auditory perceptions but that there is no improvement in the perceptions of touch. The researchers used a fingerless glove in their application to detect students' finger strokes. With the vibrations placed on the glove, the teacher's keystrokes were tried to be transferred. As a result of a short application, the students on the accuracy level achieved positive results over 90% with one finger and 85% with double fingers. According to Meneses (2014), a student who uses haptic technologies in piano learning will be able to recognize basic skills such as correct finger usage, the duration of the notes and the ability to play the notes correctly in the work he/she will study. By repeating the work, it can provide a certain ease of play. Repeating the notes of the work visually in mind without touching the instrument can lead to practice through passive haptic learning. Similarly, Baumann and Grinstein (2008) found that the use of haptic technology when playing the piano has positive effects such as playing according to the number of measurements, playing with the correct

sounds, playing according to the rhythmic structure, playing according to finger numbers, playing according to the tempo, and following the technical requirements of the work. Grindlay (2007) also benefited from the haptic system in piano education and determined that the system could be effective in teaching motor skills.

Table 1*Related Studies About Haptics*

Authors	Application field
Seim et al., (2016)	A rhythm-based text entry system, can be learned through Passive Haptic Learning using the bone conduction transducer on Google Glass
Luzhnica et al., (2018)	The skill of comprehending text from vibrotactile patterns
Nicolau et al., (2013)	A vibrotactile reading device that leverages the users' Braille knowledge to read textual information
Seim et al. (2016)	A system for Passive Haptic Learning of typing skills
Pescara et al., (2019)	Passive Haptic Learning for teaching Morse code without active attention.
Hsiao et al., (2015)	An instrumented fingerless glove called Tactile Teacher to detect finger taps on hard surfaces.
Huang et al. (2008)	PianoTouch, a wearable, wireless haptic piano instruction system
Huang et al. (2010)	Mobile Music Touch (MMT), to play piano melodies while performing other tasks.
Jain (2011)	Mobile Music Touch (MMT), a lightweight, wireless, haptic music instruction system consisting of fingerless gloves and a bluetooth-enabled mobile computing device.
Kohlsdorf and Starner (2010)	Mobile Music Touch (MMT), the finger corresponding to the appropriate piano key is stimulated.
Seim et al. (2015)	Teaching piano pieces on both hands simultaneously
Xia et al., (2018)	The correct fingering sequence after learning a piece of music haptically with synchronized audio playback.
Huanhuan (2009)	Violin education with tactile feedback
Zhang et al. (2019)	An adaptive haptic interface based on the haptic flüte
Baumann and Grinstein (2008)	Piano education with haptic system
Grindlay (2007)	Piano education with haptic system

As can be seen in the literature (Table 1), studying and learning instrumental music is a tedious, demanding and time-consuming process. In case of not working systematically and consciously, it causes physical problems as well as the process to become boring for the students. In addition, the process results in failure as no sufficient results of the study are achieved. In view of these problems, this study aims to explore the effectiveness of a haptic glove for piano education. In response to this general objective, the following questions were sought:

1. What are the levels of prospective teachers who practice on a piano of being able to play the notes correctly, to play the notes durations correctly and to play with the correct fingers?
2. What are the levels of prospective teachers who practice with haptic gloves of being able to play the notes durations correctly, to play the note periods correctly and to play with the correct fingers?
3. Is there a significant difference between the prospective teachers who practice on a piano and those who practice with haptic gloves in the levels of playing the notes correctly, playing the note durations correctly and playing with the correct fingers?
4. What are the opinions of prospective teachers practicing with haptic gloves on the overall process?

MATERIALS AND METHODS

Research Model

Within the scope of the study, an enriched pattern was used which combined both qualitative and quantitative methods. In this design, researchers use both quantitative and qualitative data simultaneously (Büyüköztürk et al., 2011). In order to compare the skills of the students such as playing the notes correctly and with correct fingers, an equal-time sample model was used. In this model, we work with only one random group. The same group is used as experiment and control group in an order determined by equal time intervals and neutral selection (Karasar, 2007). In the qualitative method, however, process focused interviews were conducted with the students. The interviews and the implementation process were carried out with video recordings.

Participants

Equal-time sampling model was used in the study and therefore a single group application was performed. The same participants were included in the experimental and control groups at a time determined by equal time intervals and neutral selection. Students from the Department of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) and Music Education participated in the study voluntarily.

Table 2

Distribution of Prospective Teachers by Demographic Characteristics

Participant No	High School of Graduation	Department	Class	Sex	Knowledge of Notes	Instrument Experience
1	Anatolian	CEIT	1	Male	Yes	No
2	General	CEIT	1	Male	No	No
3	Technical	CEIT	3	Female	No	No
4	Technical	CEIT	3	Female	No	No
5	Anatolian	Music Education	1	Female	Yes (10 months)	No
6	Anatolian	Music Education	1	Male	Yes (6 years)	Piano
7	Fine Arts	Music Education	1	Female	Yes (4 years)	Oud
8	Anatolian	Music Education	1	Female	Yes (10months)	Piano
9	General	Music Education	1	Male	No	No
10	Fine Arts	Music Education	1	Female	Yes (4 years)	Violin
11	Anatolian	Music Education	1	Male	Yes	Oud
12	General	Music Education	1	Male	No	No
13	Fine Arts	Music Education	1	Male	Yes (2 years)	Side-Blown Flute

Table 2 shows the demographic information of the participants; five participants from Anatolian High School, three participants from the General High School and three participants from Fine Arts High School, two participants are seen to have graduated from the Technical High School. The participants' departments are composed of CEIT and Music Education; 11 participants are in their first year and two are in the third year. Seven of the participants were male and six were female. When their previous knowledge on notes is examined, it is seen that eight participants have knowledge about the subject and two participants have piano experience. All of the participants are right-handed.

Data Collection Tools

The participants in the experimental group used haptic gloves during the application process where as the participants in the control group performed piano applications for the song. At the end of the process, face to face interviews were held with the students. In order to increase the reliability of both the application and the interviews and to re-analyse by different researchers, the process has been recorded in the video. Then the video recordings were transferred onto the text.

This research was conducted to measure the effect of haptic glove use on the right hand in learning to play songs on the piano. For this reason, only piano songs that require the use of the right hand were chosen in the study. In these selected songs, both the rhythmic structure of the song, the ease of playing, and the melodic structure that sounds easier and more understandable to the ear were considered appropriate. In addition, while determining the songs, attention was paid to a note range (C-D-E-F-G) that includes the active use of the five fingers of the right hand. Thus, it was thought that the continuous and active use of each finger would be beneficial in terms of demonstrating the effectiveness of the haptic glove and bringing the learner to a better level.

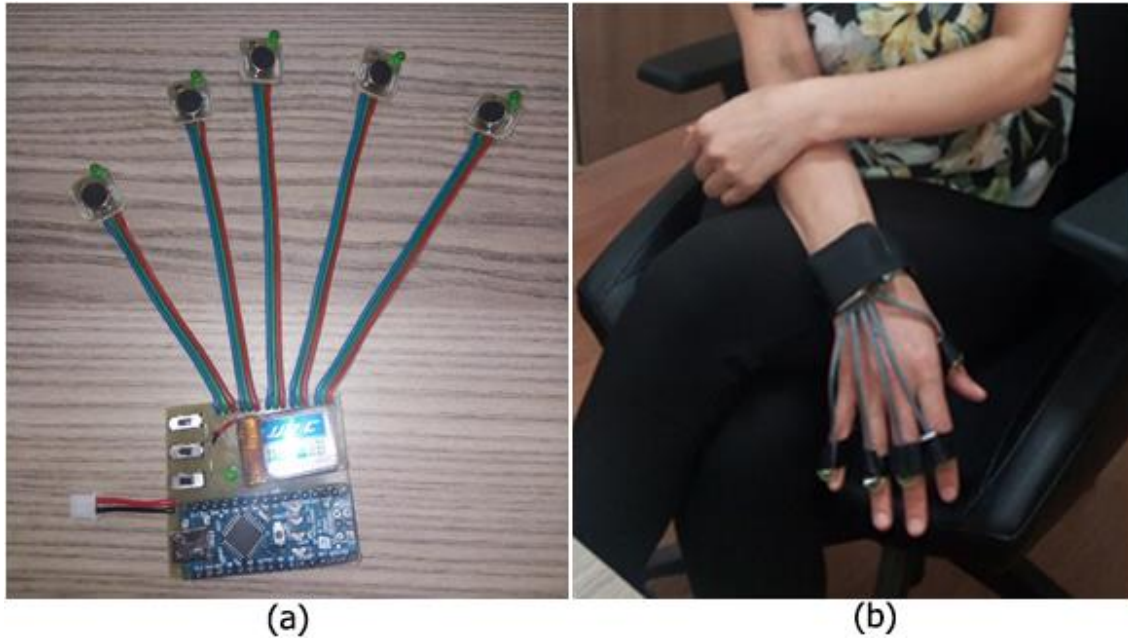
The haptic glove

It is aimed to make the piano learning process easier with the haptic glove and to practice without the need for a piano during routine activities. In this respect, a haptic glove was developed by using the ADDIE design model, inspired by the study of Mobile Music Touch (Huang et al., 2010). The following paragraphs describe the development stages of the haptic glove, and the differences and improvements of the glove developed according to the glove that developed by Huang et al. (2010).

In the first phase of the development process, vibration motors, an Arduino Uno card and a power unit were added to each finger of the right hand in the haptic glove. Vibration motors are programmed on Arduino Uno circuit board with the help of Arduino IDE software. Fitness (sports) gloves were used in order to keep the fingers moving freely. 9V battery is installed on the glove as an electronic circuit and power supply.

After the development of the product, an evaluation geared towards the design was done with the participation of students from the department of music and other departments. According to Nielsen (2012), five users are sufficient even in cases where there are many users of a product, many features, and different user types. In the first evaluation of the study, the opinion of 22 people, 12 of which were in the twelfth evaluation process, were included. Arrangements were made in line with the opinions obtained from the first evaluation, and then the glove was finalized by making evaluations and arrangements with the second group. Using the Arduino Nano circuit board instead of the Arduino Uno circuit board can be given as an example to the studies of increasing the power of the vibration motors and the use of LED (Light Emitting Diode) indicators (Figure 1). Unlike other studies (Huang et al., 2008; Luzhnica et al., 2018; Nicolau et al., 2013), vibration motors are not connected to the third knuckle of the fingers but to the first knuckle. Because it was reported that vibrations felt better in the first knuckle, according to the participants' opinions. The process for developing the glove is detailed in a different study (Pala & Mihci Türker, 2019).

As can be seen in Figure 1 (a), the haptic glove is built using the Arduino Nano circuit board and works with a vibration motor mounted on the circuit for each finger by getting its energy from an integrated power source. In Figure 1 (b), the main part of the haptic glove coded with the Arduino IDE software is fixed on the right wrist, and the vibration motors are fixed on the corresponding fingers. The notes of each piano songs are applied by activating the vibration motors fixed on the relevant finger according to the length, durations and order of the notes

Figure 1*a) Haptic Glove Circuit, b) The imlemantation of haptic glove***Data Analysis**

Participants have worked on the following songs: “Küçük Ayşe, Küçük Asker (22 notes)”, “Süt İçtim (29 notes)” and “Maçka Yolları (29 notes)”. At the end of the study, participants from both groups were asked to play the songs on the piano and the process was recorded on video. The video recordings were followed by the researcher working in the Department of Music and Performing Arts and their ratios of being able to play the notes correctly, to play the notes durations correctly and to play with the correct fingers were analysed. In order to compare the differences among the groups on their abilities to play the notes correctly, play the note durations correctly and to play with the correct fingers, the Wilcoxon Signed Ranks Test was used.

The data obtained from the interviews with the participants were analysed in a similar way by using the video records and descriptive analysis was used from the qualitative analysis methods. The data obtained were coded by two researchers and the agreement between the experts was calculated using the formula: $\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100$ proposed by Huberman and Miles (1994). In all analyses, it was determined that the reliability levels of experts were above 70% (Yıldırım & Şimşek, 2006).

The Implementation Process

As in the study there was a single piano, participants were randomly divided into two groups before starting to practice. In the first week, the first group was the experimental group, the second group was the control group, and in the second week the first group was the control group and the second group was the experimental group. Songs consist of the following: “Küçük Ayşe, Küçük Asker” (22 notes), “Süt İçtim” (29 notes) and “Maçka Yolları” (29 notes). Different songs were given to the participants in glove application and piano applications, so that the song learned in one application did not affect the other application. The songs were selected by the faculty member of the Department of Music and Performing Arts with similar difficulty. The participants in the experimental group worked with the help of haptic glove and the control group with piano application. The notes of the music were applied to the participants' fingers for 45 to 60 minutes with the help of vibrations during the time of the experiment group's use of haptic gloves. In this process, participants were asked to deal with routine activities.

Participants were asked every 10 minutes if they had any discomfort in hands. Afterwards, the participants were asked to play the piece on the piano with the help of a haptic glove.

In the control group, one of the three songs was chosen randomly and they were asked to repeat the piano application. They were then asked to play the repeating songs on the piano. After the application, the experimental group's opinions on the haptic glove were asked and a discussion was held on this subject. Each participant's performances were recorded on video. Data analysis of these recorded videos was described in data analysis section. How the implementation process of the study was executed is given in Table 3.

Table 3

The Implementation Process of the Study

	Week 1		Week 2	
Haptic Glove (Experiment)	Group 1	Measurements	Group 2	Measurements
Piano (Control)	Group 2		Group 1	

Research Ethics

In the whole process from the planning of this research to its implementation, from the collection of data to its analysis, all the regulations specified in the "Ethics Directive of Higher Education Institutions Scientific Research and Publication" were followed. No action contrary to the specifications under the second part of the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" was taken.

Scientific, ethical and citation rules were followed in the writing process of this study; the participants officially agreed to participate in the current study, no modifications were made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.

Research ethics committee approval information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Aksaray University, Human Research Ethics Committee

Date of ethical review decision: 16.06.2017

Ethics assessment document issue number: 2017/73

FINDINGS

What are the Levels of Prospective Teachers of Being Able to Play the Notes Correctly, to Play the Note Durations Correctly and to Play with the Correct Fingers?

In the study, 13 prospective teachers were used as experimental and control groups in an order determined by equal time intervals and neutral selection. Accordingly, in the process for the control group, prospective teachers performed on the piano and played the track and the data were analysed with video recordings. The descriptive analysis of the data is given in Table 4.

Table 4*Descriptive Analysis of the Performances of Prospective Teachers Practicing Piano*

Participant No	Piano Songs		Playing Notes Correctly		Playing Note Durations Correctly		Playing with the Correct Fingers		Knowledge of Notes	Knowledge of Piano
	Song	Note No	N	%	N	%	N	%		
1	Maçka Yolları	29	0	0	0	0	21	72	Yes	Yes
2	Maçka Yolları	29	29	100	29	100	0	0	Yes	Yes
3	Süt içtim	29	29	100	29	100	29	100	Yes	Yes
4	Süt içtim	29	29	100	29	100	29	100	Yes	Yes
5	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	22	100	12	55	22	100	No	No
6	Süt içtim	29	29	100	29	100	0	0	Yes	Yes
7	Maçka Yolları	29	29	100	29	100	0	0	Yes	No
8	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	22	100	22	100	22	100	Yes	No
9	Maçka Yolları	29	29	100	29	100	29	100	Yes	Yes
10	Maçka Yolları	29	0	0	0	0	0	0	No	No
11	Süt içtim	29	0	0	0	0	0	0	No	No
12	Küçük Ayşe Küçük Asker	22	0	0	0	0	0	0	No	No
13	Süt içtim	29	0	0	0	0	0	0	No	No

When the data about the teacher candidates who practice with piano are examined, it is seen that six prospective teachers had knowledge of both notes and piano and that two prospective teachers had knowledge of notes only. According to this, it is seen that the ratio of being able to play the notes and note durations correctly and to play with the correct fingers is 100% for the three prospective teachers who have both notes and piano knowledge. On the other hand, it is seen that for the prospective teacher candidates with no knowledge of notes nor piano, the ratio of being able to play the notes correctly, play the note durations correctly and play with the correct fingers is 0%.

What are the Levels, of Prospective Teachers Who Practiced with a Haptic Glove, of Being Able to Play the Notes Correctly, to Play the Note Durations Correctly and to Play with the Correct Fingers?

Accordingly, in the process for the experimental group, haptic gloves were programmed according to the notes of the song given to the teacher candidates' hands and vibration was given to their fingers according to the notes. While the haptic glove was on the hand of the participants (during the implementation), they were informed that they can do other works such as drinking, eating, writing, reading or texting. They were then asked to play the song on the piano and the data were analysed by video recordings. The descriptive analysis of the data is given in Table 5.

Table 5*Descriptive Analysis of the Performance of Prospective Teachers Performing with Haptic Gloves*

Participant No	Piano Song	Notes No	Playing Notes Correctly		Playing Note Durations Correctly		Playing with the Correct Fingers		Knowledge of Notes	Knowledge of Piano
			N	%	N	%	N	%		
1	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	4	18	2	9	6	27	Yes	Yes
2	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	22	100	22	100	22	100	Yes	Yes
3	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	18	82	13	59	18	82	Yes	Yes
4	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	13	59	10	45	10	45	Yes	Yes
5	Süt içtim	29	29	100	29	100	29	100	No	No
6	Maçka Yolları	29	29	100	29	100	29	100	Yes	Yes
7	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	0	0	17	77	22	100	Yes	No
8	Maçka Yolları	29	29	100	29	100	29	100	Yes	No
9	Süt içtim	29	10	34	10	34	10	34	Yes	Yes
10	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	10	45	10	45	10	45	No	No
11	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	5	23	4	18	5	23	No	No
12	Maçka Yolları	29	25	86	25	86	25	86	No	No
13	Küçük Ayşe, Küçük Asker	22	0	0	0	0	0	0	No	No

When the data for the prospective teachers who practiced with the piano were examined, it is seen that six prospective teachers have both notation knowledge and piano knowledge, and two prospective teachers have only notation knowledge. According to this, in terms of being able to play the notes correctly, to play the notes durations correctly and to play with the correct fingers, the ratio is 100% between two prospective teachers with knowledge of notes and piano, a prospective teacher with only knowledge of notes and a prospective teacher with neither knowledge. On the other hand, for the prospective teachers with neither knowledge, it is seen that the ratio of being able to play notes correctly, to play the time durations correctly, and to play with the correct fingers differed between 0% to 86% with the application of haptic gloves. When Table 4 and Table 5 are examined, it is seen that the values of participant 13 to play the notes correctly and to play the note durations correctly are 0. However, since the data for the participant were included in the analyzes in the Wilcoxon Signed Rank Test and in the analysis of the opinions, it was deemed appropriate to include them here in the analyzes of playing the notes correctly and playing the note durations correctly.

Is There a Significant Difference Between the Levels of Playing the Notes Correctly, Playing the Notes Durations Correctly and Playing with the Correct Fingers for the Prospective Teachers Who Practiced the Piano with Haptic Gloves?

In the study, 13 prospective teachers repeated the pieces with haptic gloves and piano for an average of 45 - 60 minutes. After the application, the participants were asked to play the given song on the piano. The result of the analysis for the participants to play the work correctly is given in Table 6.

Table 6 shows the results of the Wilcoxon Signed Rank Tests conducted to test whether there is a significant difference between the scores of the prospective teachers applying haptic gloves and piano with respect to their ability to play the notes correctly, to play the note durations correctly and to play with the correct fingers. There was no significant difference between the

prospective teachers' scores obtained from haptic gloves and piano applications ($p > .05$). So, there is no difference between haptic glove or piano application according to the participants' ability to play the notes correctly, play the note durations correctly and play with the correct fingers.

Table 6*Analysis Results of Prospective Teachers of Playing the Notes Correctly*

	Group	N	Average	Total	Z	P
Playing the Notes Correctly	Glove	8	6.25	50.00	-.315	0.753
	Piano	5	8.20	41.00		
	Total	13				
Playing the Note Durations Correctly	Glove	7	6.57	46.00	-.035	0.972
	Piano	6	7.50	45.00		
	Total	13				
Playing with the Correct Fingers	Glove	7	6.86	48.00	-.175	0.861
	Piano	6	7.17	43.00		
	Total	13				

What are the Opinions of Prospective Teachers Practicing with the Haptic Glove on the Overall Process?

13 prospective teachers, who continued their daily routines during the implementation, were asked every 10 minutes whether there was an inconvenience in their hands and the process was monitored with video. After the implementation, interviews were made with prospective teachers and the findings are given in Table 7.

Table 7*The Opinions of Prospective Teachers on the Haptic Glove*

Themes	Opinion	f
Benefits	Eases learning of piano (P6, P9, P12)	3
	Saves time (P3, P4)	2
	Is very important for practice studies (P8,	2
	Facilitates learning of piano for older ages (P4)	1
	If applied at night, we'll be able to play the piano in the morning (P8)	1
	Can be good for finger exercises (P8)	1
	Can be used for all instruments (P8)	1
	Is beneficial for easy pieces. (P7)	1
Total		12
Physical State	There was numbing in my hand (P2, P6, P13)	3
	As if a massage is being done. (P1, P8)	2
	My hands sweated (P1)	1
	I had problems in using fingers (P2)	1
	My hands felt cold due to immobility (P6)	1
	Total	
Learning Process	I memorized the melody faster than the given time (P2, P5, P7, P8)	4
	I memorized by keeping rhythm with my feet (P7, P9)	2
	I can play a piece without knowing its notes (P3)	1
	Total	
Improvement	The vibrations should be increased (P6, P8, P13)	3
	Solmization, musical notes can be added (P8)	1
	Total	
State of Concentration	I could not concentrate (P1, P2)	2
	Total	

Table 7 shows the prospective teachers' opinions on the haptic glove. Since some data has content to multiple themes, the views are not limited to a single theme. The views of prospective teachers were grouped under five themes: the benefits of the haptic glove, the physical conditions in the process, the data for learning, the need for regulation, and the focus. In general, prospective teachers expressed their opinions on the most benefits, facilitating learning (N = 3), providing time-saving (N = 2), helping with studies (N = 2) were included in the views. In the process, three prospective teachers indicated that their hands felt numb, and two of them stated feeling like being given a massage. When the data about the learning process are examined, it is seen that four prospective teachers solve the part more quickly than the given time and take it into the memory. However, four of the prospective teachers stated that haptic gloves should be improved, that it would be better if their vibrations increased and if the addition of features such as solfege and musical notes would be done. In the last theme, it is observed that two prospective teachers experienced focusing problems

RESULTS and DISCUSSION

With this research, it is aimed to develop a glove with integrated tactile interface through passive haptic learning during daily activities for new learners of piano playing, to eliminate the mentioned disadvantages (Akkuş, 2000; Kılınçer, 2013) by using glove and to test the effectiveness of the glove. For this purpose, a glove was developed which was used in the right hand and which sends vibrations to the learner in a unit of time in a way to press a single note.

In the haptic glove developed in contrast to the glove developed by Huang et al. (2008), a physical programming platform containing an Arduino Nano circuit board was used in order to not weigh down on the hand and for its size to be small. The notes of the desired songs were coded according to this physical platform. The coded notes were transmitted to the user with the help of vibration motors placed in the first knuckles of the fingers. Besides, an LED is used as a visual stimulus in addition to vibration motors.

According to the results of this study, when three prospective teachers who had both musical notes and piano knowledge and only a prospective teacher with knowledge of notes practiced on the piano, it is revealed that they play the notes correctly, play the notes durations correctly, play with the correct fingers and that they have not experienced any problems. On the other hand, it was determined that the two prospective teachers who had no notes or piano knowledge could not play the notes and the note durations correctly and could not play with the correct fingers. In this respect, using the applications on prospective teachers with knowledge of piano and notes has a positive effect on their ability of playing the song. However, it does not have any effect on prospective teachers who do not have piano or notes knowledge on their levels of being able to play the song. This result of the study shows a similarity with Xia et al. (2018) research on students who have no experience in playing flute. Only three participants of the study were able to play the melody correctly, and the application had no effect on the 13 participants. However, in our study, there was no effect on the students without musical notes and piano knowledge abilities to play the track after application, and our findings are different from the findings of Ashimori and Igarashi (2018b). In their study, it was seen that the tactile interface feedback applied to the participants who started the guitar had a positive effect on the students' performance.

It was determined that between those practicing with the Haptic glove two prospective teachers who had knowledge of both notes and piano, a prospective teacher with only knowledge of notes, and a prospective teacher with neither knowledge were able to play the notes correctly, to play the notes durations correctly and to play with the correct fingers. Based on this result, the effectiveness of haptic glove appears to be positive on prospective teachers with or without knowledge of notes. Huang et al. (2010) found that participants who had no piano experience could play the works correctly after passive training; and that those with piano experience could not play the works correctly. In the study of Huang et al. (2008), it was determined that among postgraduate students, those without any previous piano experience or knowledge of notes

could play pieces better with tactile or haptic gloves than the pieces that were not tactile. Similarly, also in this study, a prospective teacher who did not have piano or note knowledge was found to play the part correctly. Based on this finding, it is revealed that the effect of haptic glove on individuals who do not have piano and note knowledge needs to be clarified with different studies.

According to another result of the study, it was determined that there was no significant difference between the scores of the participants using the haptic glove and the piano in terms of their states of playing the notes correctly, playing the note durations correctly and playing with the correct fingers. In other words, there is no difference between haptic glove or piano application according to the participants' ability to play the notes correctly, play the note durations correctly and play with the correct fingers. This shows that the piano and the haptic glove can be used interchangeably according to the specified criteria. However, unlike this study, in the study of Seim et al. (2015), it was found that participants had a reduction in errors in playing piano songs after taking passive haptic learning (after application with haptic glove). In addition, after a short training period in Hsiao et al. (2015) research, it was determined that the subjects had a single finger touch to the score with a very good performance of more than 89% and with two finger touches resulted in a good performance of around 85%.

According to the opinions taken from the participants during the application process and at the end of the application process, it was determined that haptic glove had effects such as facilitating learning, saving time, assisting with studies and solving the song in less than the given time. The results of the haptic glove, such as facilitating learning and saving time, are similar to those of Huang et al. (2008).

Considering the positive opinions, it is thought that the haptic glove can be a good exercise tool and finger opener for opening the piano before playing the piano in the music education departments and may help to better understand the finger numbers. However, the participants stated that there should be arrangements such as increasing the vibration in their views about the use of haptic glove (Huang et al., 2008) and reflecting the sounds to the ear as a note.

On the other hand, some of the female participants stated that their hands were cold because they were immobile, and that they experienced numbness and sweating. One possible reason for this may be that they have used a new method (glove) that they have not met before. Another reason may be anemia, especially because of the particular indication of female participants. However, in order to obtain a healthier outcome, further studies may be repeated with a physiotherapist.

Limitations of the Study and Suggestions

Because the study used gloves developed for the right hand, restrictions may have formed for left-handed students. The practice can be repeated with different groups of participants with and without piano and musical notes. Research can be done where applications can send musical sounds of pieces which are being taught through tactile methods through vibrations with the Haptic glove. The effect of the haptic glove can also be explored on instruments requiring only the right hand such as the flute, saxophone etc. This application which is done only on the right hand can be repeated by designing gloves where both the right hand and left hand can work together. The study can be repeated with a design that includes stronger vibration and alongside a physiotherapist.

Acknowledgement and Support

This study was funded by the Aksaray University Scientific Research Project Coordination Unit with project number 2017/040. Presented as a paper at the 5th International Instructional Technologies and Teacher Education Symposium.

Statement of Contribution Rate

First author planned and lead all the phases of the manuscript and was a major contributor in writing the manuscript. All authors conceptualized the study together. Third author guided important issues related to music education. Second author supported in literature review, data analysis, and contributed in writing the manuscript. All authors read and approved the final manuscript.

Declaration of Conflict of Interest

The authors declare the following financial interests/personal relationships which may be considered as potential competing interests. This study was funded by the Aksaray University Scientific Research Project Coordination Unit with project number 2017/040.

Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with in the whole process from the planning of this research to its implementation, from data collection to data analysis. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Scientific, ethical and citation rules were followed in the writing process of this study; No falsification has been made on the collected data and this study has not been sent to any other academic media for evaluation. This section under the heading Method is mandatory. Case reports should include information that the informed consent/consent form was signed.

All authors agree that the author list is correct in its content and order and have seen and approved the manuscript being submitted and agree to its submission.

Research ethics committee approval information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Aksaray University, Human Research Ethics Committee

Date of ethical review decision: 16.06.2017

Ethics assessment document issue number: 2017/73

REFERENCES

- Akkuş, R. (2000). Instrument study behaviours. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 12, 107-111.
- Ashimori, K., & Igarashi, H. (2017, June). Skill assist system for musical instruments by skilled players force feedback. In *2017 IEEE 26th International Symposium on Industrial Electronics (ISIE)* (pp. 2008-2013). IEEE.
- Ashimori, K., & Igarashi, H. (2018a, March). Complementary Learning Assist for Musical Instruments by Haptic Presentation. In *2018 IEEE 15th International Workshop on Advanced Motion Control (AMC)* (pp. 175-180). IEEE.
- Ashimori, K., & Igarashi, H. (2018b, July). Complementary Learning Assist System: Guitar Performance Assist by Haptic Presentation. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 11-16). Springer, Cham.
- Aveni, T. J., Seim, C., & Starner, T. (2019, July). A preliminary apparatus and teaching structure for passive tactile training of stenography. In *2019 IEEE World Haptics Conference (WHC)* (pp. 383-388). IEEE.
- Aydiner Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2018). Examination of strategies professional music education Students use while practicing and learning instrumental music. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 47, 317-339.
- Barfield, W. (2010). The use of haptic display technology in education. *Themes in Science and Technology Education*, 2 (1-2), 11-30.

- Baumann, A., & Grinstein, G. (2008). Haptic Sound: Expressive Control of Song Playback Using Haptics. International Community for Auditory Display. Proceedings of the 14th International Conference on Auditory Display, Paris, France.
- Bircan, K. E. (2018). *Music teacher candidates the strategies of musical learning investigation from different variables*. [Unpublished Master of Science Thesis]. Ondokuz Mayıs University, Graduate School of Educational Sciences, Samsun.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Scientific research methods*. Pegem Akademi, Ankara.
- Civelek, T., Ucar, E., Ustunel, H., & Aydın, M. K. (2014). Effects of a Haptic Augmented Simulation on K-12 Students' Achievement and their Attitudes towards Physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10 (6).
- El Saddik, A., Orozco, M., Eid, M., & Cha, J. (2011). *Haptics technologies: bringing touch to multimedia*. Springer Science & Business Media.
- Ercan, N. (2006). The importance of practicing in piano education and some suggestions. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 7 (12), 104-108.
- Grindlay, G. C. (2007). *The impact of haptic guidance on musical motor learning*. [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.]
- Grindlay, G. C. (2008, March). Haptic guidance benefits musical motor learning. In *2008 Symposium on Haptic Interfaces for Virtual Environment and Teleoperator Systems* (pp. 397-404). IEEE.
- Hallam, S. (1997). What do we know about practicing? Towards a model synthesising the research literature. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, 1, 179-231.
- Hamza-Lup, F. G., & Stanescu, I. A. (2010). The haptic paradigm in education: Challenges and case studies. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 78-81.
- Hsiao, C. P., Li, R., Yan, X., & Do, E. Y. L. (2015, January). Tactile teacher: Sensing finger tapping in piano playing. In Proceedings of the Ninth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction (pp. 257-260). ACM.
- Huanhuan, L. (2009). *Computer assisted music instrument tutoring applied to violin practice [Doctoral dissertation, National University of Singapore]*.
- Huang, K., Do, E. Y. L., & Starner, T. (2008). PianoTouch: A wearable haptic piano instruction system for passive learning of piano skills. In *Wearable Computers, 2008. ISWC 2008. 12th IEEE International Symposium* (pp. 41-44). IEEE.
- Huang, K., Starner, T., Do, E., Weinberg, G., Kohlsdorf, D., Ahlrichs, C., & Leibrandt, R. (2010). Mobile music touch: mobile tactile stimulation for passive learning. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 791-800). Atlanta, GA: Special Interest Group on Computer-Human Interaction.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*, in N. Denzin and Y. Lincoln (eds) Handbook of Qualitative Research, pp. 428-444. London: Sage.
- Jain, A. (2011). *Mobile Tactile Stimulation for Passive Haptic Learning of Simple Melodies*. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree B.S. Computer Science with Research Option in the College of Computing Georgia Institute of Technology.
- Karasar, N. (2007). *Scientific research methods*. Nobel Yayinevi, Ankara.
- Kılınçer, Ö. (2013). Evaluation of the learning strategies used in piano class in terms of different variables. [Unpublished Doctoral Dissertation], Erciyes University, Institute of Fine Arts, Kayseri.
- Kılınçer, Ö. & Aydiner Uygun, M. (2017). The examination of strategies of amateur and professional musicians' use while practicing and learning music in the instruments. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8, 28, 523-534.
- Kohlsdorf, D., & Starner, T. (2010, October). Mobile music touch: The effect of primary tasks on passively learning piano sequences. In *International Symposium on Wearable Computers (ISWC) 2010* (pp. 1-8). IEEE.
- Luzhnica, G., Veas, E., & Seim, C. (2018, October). Passive haptic learning for vibrotactile skin reading. In *Proceedings of the 2018 ACM International Symposium on Wearable Computers* (pp. 40-43). ACM.

- Meneses, J. (2014). *Haptic Keyboard Aid. A Major Qualifying Project Report*. In partial fulfillment of the requirements for the Degree of Bachelor of Science. The Faculty of the Worcester Polytechnic Institute.
- Nicolau, H., Guerreiro, J., Guerreiro, T., & Carriço, L. (2013, October). UbiBraille: designing and evaluating a vibrotactile Braille-reading device. In *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (p. 23). ACM.
- Nielsen, J. (2012, June 03). How many test users in a usability study? *Nielsen Norman Group*. <https://www.nngroup.com/articles/how-many-test-users>
- Pala, F. K. & Mihci Turker, P. (2019). Developing a haptic glove for basic piano education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 11(1), 038–047.
- Pescara, E., Polly, T., Schankin, A., & Beigl, M. (2019, September). Reevaluating passive haptic learning of morse code. In *Proceedings of the 23rd International Symposium on Wearable Computers* (pp. 186-194). ACM.
- Rodríguez, J. L., Velázquez, R., Del-Valle-Soto, C., Gutiérrez, S., Varona, J., & Enríquez-Zarate, J. (2019). Active and passive haptic perception of shape: passive haptics can support navigation. *Electronics*, 8(3), 355.
- Seim, C., Chandler, J., DesPortes, K., Dhingra, S., Park, M., & Starner, T. (2014, September). Passive haptic learning of Braille typing. In *Proceedings of the 2014 ACM International Symposium on Wearable Computers* (pp. 111-118). ACM.
- Seim, C., Estes, T., & Starner, T. (2015, June). Towards passive haptic learning of piano songs. In *World Haptics Conference (WHC), 2015 IEEE* (pp. 445-450). IEEE.
- Seim, C., Reynolds-Haertle, S., Srinivas, S., & Starner, T. (2016, September). Tactile taps teach rhythmic text entry: passive haptic learning of morse code. In *Proceedings of the 2016 ACM International Symposium on Wearable Computers* (pp. 164-171). ACM.
- Takegawa, T., Terada, T., & Tsukamoto, M. A. (2012, September). Piano Learning Support System considering Rhythm. *Proceedings of the 38th International Computer Music Conference (ICMC)*, Ljubljana, Slovenia, 2012, p. 325-332.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2006). *Qualitative Research Methods*. Seçkin Yayınevi.
- Xia, G., Jacobsen, C., Chen, Q., Yang, X., & Dannenberg, R. (2018, June). SHIFT: A Semi-haptic Interface for Flute Tutoring. In *Proceedings of the international conference on new interfaces for musical expression*, Blacksburg, VA, USA, 2018.
- Zhang, Y., Li, Y., Chin, D., & Xia, G. (2019, June). Adaptive Multimodal Music Learning via Interactive-haptic Instrument. In *Proceedings of the international conference on new interfaces for musical expression*, Porto Alegre, Brazil, 2019, p. 140–145.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Öğrenme süreçleri beş duyu organımızın etkileşimini içermektedir. Ne kadar çok duyu organımızı öğrenme sürecine katarsak öğrenmelerimizin kalıcılığı o oranda artmaktadır. Öğrencinin merkezde olması ve aktif öğrenme gibi kavramlar eğitimde önem kazandığından beri, eğitim ortamlarında farklı teknolojilerin kullanımına yönelik talep artmış ve bu konuda yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Dokunma duyumuzu etkin bir şekilde kullanmayı amaçlayan haptik teknolojileri mühendislik, robotik, psikoloji, biliş ve askeri araştırmalarda sıkça karşımıza çıkmaktadır ve eğitim araştırmalarında da yeni yeni kendine yer edinmeye başlamıştır (Karal & Reisoglu, 2009). Enstrüman öğrenmek yeni başlayan bireyler için uzun ve zorlu bir süreçtir. Hallam (1997) yeni başlayan enstrüman öğrencilerinin bilişsel, işitsel ve teknik becerilerindeki gelişmelerinin otomatikleştirilebilmesi için düzenli tekrar yapmayı tavsiye etmektedir. Benzer şekilde pek çok araştırmacı eserdeki pasajların iyice öğrenilmesi için hâkimiyet kazanılıncaya kadar tekrar edilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Akkuş, 2000; Ercan, 2006; Jain, 2011; Meneses, 2014).

İlgili çalışmalar

Pasif haptik öğrenme, metin girişi (Seim, Reynolds-Haertle, Srinivas ve Starner, 2016), cilt okuma - skin-reading (Luzhnica, Veas ve Seim, 2018), braille girişi (Nicolau, Guerreiro, Guerreiro ve Carriço, 2013; Seim vd., 2014), mors alfabesi (Pescara, Polly, Schankin ve Beigl, 2019; Seim vd., 2016) gibi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır. Sonuçlar, pasif dokunsal uygulamaların mors kodunun daha etkili bir şekilde öğrenilmesinde etkili olduğunu (Seim vd., 2016) ve bunları cilt okuma üzerinde aktif öğrenmeye bir alternatif olarak sunulabileceğini (Luzhnica vd., 2018).) ve Braille alfabesini tanımada kullanılabileceğini göstermektedir. Haptiklerin müzik eğitimi alanında da yer aldığı, öğrencilerin piyano gibi enstrümanları öğrenmelerine yardımcı olduğu ve pratik yapmalarına olanak sağladığı görülmektedir (Hsiao, Li, Yan ve Do, 2015; Huang vd., 2008; Huang vd., 2008; Huang vd., 2010; Jain, 2011; Kohlsdorf ve Starner, 2010; Meneses, 2014; Seim vd., 2015).

Enstrümantal müziğin çalışılması ve öğrenilmesi yorucu, zahmetli ve zaman gerektiren bir süreçtir. Sistemli ve bilinçli çalışılmadığı takdirde hem fiziksel problemlere yol açmakta hem de süreç öğrenciler açısından sıkıcı hale gelmektedir. Ek olarak, çalışma sonucunda yeterli verim alınamamakta süreç başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Bu problemler göz önüne alınarak, bu araştırmayla, piyano çalmayı yeni öğrenenler için günlük etkinlikler sırasında pasif haptik öğrenme yoluyla dokunsal arayüz entegre edilmiş bir eldiven yardımıyla bahsedilen dezavantajların ortadan kaldırılması ve eldivenin etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışma kapsamında hem nitel hem nicel yöntemin bir arada kullanıldığı zenginleştirilmiş desenden yararlanılmıştır. Öğrencilerin notaları ve nota sürelerini doğru çalabilme ve doğru parmaklarla çalabilme gibi becerilerini karşılaştırmak amacıyla yarı deneme modellerinden eşit - zaman örneklemleri model kullanılmıştır. Öğrenciler ile sürece yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ve uygulama süreci video kayıtları ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmada eşit-zaman örneklemleri model kullanılmış bu sebeple tek bir grup ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Aynı katılımcılar eşit zaman aralıkları ve yansız seçimle belirlenen bir sırada deney ve kontrol grubunda yer almıştır. Çalışmaya Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Müzik Eğitimi bölümünden öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır.

Veri toplama araçları

Uygulama sürecinde deney grubunda yer alan katılımcılar 45 ile 65 dakika arasında haptik eldiveni kullanmıştır. Uygulama esnasında verilen parçanın notalarının titreşimleri katılımcıların parmaklarına uygulanırken katılımcıların başka işlerle uğraşmalarına izin verilmiştir. Süreç video kaydına alınmıştır. Daha sonra video kayıtları metne aktarılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışma sonunda her iki grupta yer alan katılımcılardan parçaları piyanoda çalması istenmiş ve süreç video kaydına alınmıştır. Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü'nde görev yapan araştırmacı tarafından video kayıtları izlenmiş, katılımcıların eser bütünlüğü, notaları doğru çalabilme ve nota sürelerini doğru çalabilme ve doğru parmaklarla çalabilme oranları analiz edilmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler benzer şekilde video kayıtları izlenerek analiz edilmiş ve nitel analiz yöntemlerinden betimsel analizden yararlanılmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, hem nota bilgisi hem piyano bilgisi olan öğretmen adayı ve sadece nota bilgisi olan bir öğretmen adayının notaları doğru çalabilme, nota sürelerini doğru çalabilme ve doğru parmaklarla çalabilme oranının %100 olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan nota ve piyano bilgisi olmayan öğretmen adaylarının piyano ile uygulama sonucunda notaları doğru çalabilme, nota süresi ve doğru parmakla çalabilme oranı % 0 olarak tespit edilmiştir.

Haptik eldiven ile uygulama yapılan öğretmen adaylarından hem nota hem piyano bilgisi olan öğretmen adayının ve sadece nota bilgisi olan öğretmen adayı ile nota ve piyano bilgisi olmayan bir öğretmen adayının notaları doğru çalabilme, nota sürelerini doğru çalma ve doğru parmakla çalabilme oranının %100 olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, haptik eldiven ve piyano çalgısında uygulama yapan katılımcıların notaları doğru çalabilme, nota sürelerini doğru çalabilme ve doğru parmaklarla çalabilme durumuna yönelik puanlar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

Katılımcılardan uygulama sürecinde ve uygulama süreci sonunda alınan görüşlere göre, haptik eldivenin öğrenmeyi kolaylaştırması, zamandan tasarruf sağlaması, etüt çalışmalarına yardımcı olması ve eseri verilen süreden daha kısa zamanda çözülmesi gibi etkileri olduğu belirlenmiştir.

Olumlu görüşler dikkate alındığında haptik eldivenin müzik eğitimi bölümlerinde piyano eğitimi için piyano çalmadan önce parmakları açmada iyi bir alıştırmaya aracı ve parmak açıcı olabileceği ve parmak numaralarının daha iyi kavranmasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber, katılımcılar haptik eldivenin kullanımıyla ilgili görüşlerinde titreşimin artırılması (Huang vd., 2008) ve nota olarak da seslerin kulağa yansımaları gibi düzenlemelerin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Diğer yandan özellikle kadın katılımcıların bazıları ellerinin hareketsiz kaldığı için üşüdüğünü, uyuşma olduğunu ve terleme yaptığını belirtmişlerdir. Bu durumun olası nedenlerinden biri daha önce karşılaşmadıkları yeni bir yöntemi (eldiven) kullanmış olmaları olabilir. Bir diğer neden ise özellikle kadın katılımcıların belirtmesinden dolayı kansızlık olabilir. Ancak daha sağlıklı bir sonucun alınabilmesi için ileriki çalışmalarda bir fizyoterapist eşliğinde çalışma yinelenmelidir.

Haptik eldivenle titreşimler yoluyla dokunsal olarak öğretilmeye çalışılan eserlerin nota seslerinin kulağa da iletilmesiyle uygulanabilecek çalışmalar yapılabilir. Sadece sağ el kullanımıyla ilgili olan flüt, saksafon vb. enstrümanlar üzerinde de haptik eldivenin etkisine bakılabilir. Yalnızca sağ el üzerinden yapılan bu uygulama, sağ ve sol elin birlikte çalışabileceği eldivenler tasarlanarak tekrarlanabilir. Titreşimin daha güçlü olduğu bir tasarımla ve bir fizyoterapist eşliğinde çalışma yinelenabilir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 575-592



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 575-592

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali

Echolalia in individuals with autism spectrum
disorder

Derya Genç Tosun,  <https://orcid.org/0000-0003-1528-1565>
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dgenc@ogu.edu.tr

DERLEME MAKALESİ

Gönderim Tarihi
27 Mart 2021

Düzeltilme Tarihi
4 Temmuz 2021, 30 Eylül 2021

Kabul Tarihi
29 Kasım 2021

Önerilen Atıf

Genç Tosun, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 575-592. <http://doi.org/10.33400/kuje.904316>

Recommended Citation

ÖZ

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin, sosyal iletişim becerilerindeki eksiklikler görülmektedir. Dil gelişiminde gecikme, tekrarlayan ve kendine özgü dil kullanımı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal iletişim becerilerinde sık gözlenen sorunlar arasında yer almaktadır. Ekolali, daha önce söylenen bir ifadenin bir kısmının veya tamamının sözel olarak tekrarlanmasıdır ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde yaygın olarak görülmektedir. Ekolali, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal kabulünü ve bağımsız yaşam fırsatlarını olumsuz etkilemektedir. Ekolalinin türleri; anında ekolali, gecikmiş ekolali, tam ekolali ve azaltılmış ekolalidir. Anında ekolali, ilk ifade ile tekrar edilen ifade arasındaki süre birkaç saniye olduğunda ortaya çıkmaktadır. Gecikmiş ekolali, daha önce duyulmuş ifadelerin birkaç dakika, saat, gün, hafta, ay veya yıl geçmesinden sonra tekrarlanmasıdır. Tam ekolali, başkasının konuşmasındaki sözcüklerin eksiksiz ve kişinin tonlamasına uygun olarak taklit edilmesidir. Azaltılmış ekolali ise başka biri tarafından söylenen cümlenin ilk birkaç sözcüğünü taklit etmek ve sonra kendi ürettiği sözcüklerle konuşmaya devam etmektir "Ekolalinin tanımı nedir?", "Ekolalinin işlevi var mıdır?", "Ekolali vokal stereotipi olarak kabul edilebilir mi?", "Ekolali dil gelişimini olumsuz etkiler mi?", "Ekolaliye yönelik etkili müdahaleler nelerdir?" gibi sorulara ulusal ve uluslararası alanyazında halen yanıt aranmaktadır. Ekolali hakkındaki sınırlı bilginin terminolojideki kavram karışıklığından, gözlenen davranışların detaylı tanımlanmamasından ya da çeşitli disiplinlerin felsefesindeki ve metodolojisindeki farklılıklardan kaynaklanabileceği ileri sürülmektedir. Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerine, öğretmenlerine, dil ve konuşma terapistlerine ve diğer uzmanlara ekolalinin tanımı, işlevleri ve konuşmayla ilişkisi hakkında detaylı bilgi vermektir. Ayrıca, ekolalinin azaltılmasında yaygın olarak kullanılan diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, tepkiyi yarıda kesme ve yeniden yönlendirme, dikkat çek-bekle-göster müdahale yöntemlerini tanıtmak ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: otizm spektrum bozukluğu, ekolali, anında ekolali, gecikmiş ekolali, vokal stereotipi

ABSTRACT

Individuals with autism spectrum disorder have deficiencies in social communication skills. Language development delay, repetitive and specific language use are among the common problems in social communication skills of individuals with autism spectrum disorder. Echolalia is a verbal repetition of previously spoken statement and is common in individuals with autism spectrum disorders. Echolalia negatively affects the social acceptance and independent life opportunities of individuals with autism spectrum disorder. Immediate echolalia, delayed echolalia, mitigated echolalia and unmitigated echolalia are types of echolalia. Immediate echolalia occurs when the latency between the first and the repeated utterance is within a few seconds. Delayed echolalia is the repetition of previously heard utterance after a few minutes, hours, days, weeks, months or years. Unmitigated echolalia is exact repetition of words spoken by others the repetition of the words in someone else's speech completely. Mitigated echolalia, on the other hand, is repetition the first few words spoken by others, and then continue to speak with his own words. "What is the definition of echolalia?", "Does echolalia have a function?", "Can echolalia be accepted as a vocal stereotype?", "Does echolalia affect language development negatively?", "What are the effective interventions for echolalia?" these questions are still need answer. It is suggested that the limited knowledge about echolalia may result from the confusion in terminology, the lack of detailed description of observed behavior, or differences in the philosophy and methodology of various disciplines. This study aimed to provide detailed information about the definition of echolalia, its functions and its relationship with speech. In addition, it was aimed to introduce commonly used intervention methods such as, differential reinforcement of other behaviors, cues pause-point and make suggestions for implementation.

Keywords: autism spectrum disorder, echolalia, immediate echolalia, delayed echolalia, vocal stereotype

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim becerilerindeki eksiklikler, sınırlı /yoğun ilgi ve tekrarlayan davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı [5. Baskı; DSM-5]; Amerikan Psikiyatri Birliği [APA] 2013). Dil gelişiminde gecikme, tekrarlayan ve kendine özgü dil kullanımı, iletişimi başlatma ve sürdürmede yaşanan sorunlar OSB olan bireylerin sosyal iletişim becerilerinde gözlenen sorunlar arasında yer almaktadır (Wetherby & Prizant, 2000; akt. Hetzroni & Tannous, 2004). OSB olan bireyler birbirinden farklı özelliklere sahip olan heterojen bir grubu oluşturmaktadır. Dolayısıyla her biri farklı tür ve derecelerde iletişim bozukluklarına sahiptirler. Ancak, OSB olan bireylerin çoğunda dilin yetersiz ya da abartılı kullanımlarına rastlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, OSB olan bireylerin dil kullanımında (a) sözel ifadelerin olması gerekenden daha az sıklıkta kullanıldığı, (b) hiç sözel davranışların kullanılmadığı ya da (c) tam tersine olması gerekenden daha fazla ve bağlam dışı dil kullanımı gözlenmektedir. Bağlam dışı dil kullanımı denince akla gelen iletişim bozukluklarından biri ekolalidir (Sigafoss, vd., 2007).

Ekolali, OSB olan bireylerde yaygın olarak görülmektedir. Ekolalinin OSB olan bireylerin eğitimini olumsuz etkilemesi ve toplumda ötekileştirilmeye neden olması gibi nedenlerle azaltılması gerektiği savunulmaktadır ve bu amaçla çeşitli yöntemlerden yararlanılmaktadır (Nelly, vd., 2016). Ancak, ekolali ve ekolalinin azaltılmasında kullanılan yöntemleri ele alan sınırlı sayıda kaynağa ulaşılmaktadır. Ayrıca, OSB olan bireylerde görülen ekolaliye ilişkin özel eğitim alanında Türkçe ayrıntılı yazılı bir kaynağa ya da araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada; OSB olan bireylerde görülen ekolali türlerini, ekolali ve sözel taklit arasındaki ilişkiyi, ekolalinin işlevlerini açıklamak amaçlanmıştır. Ayrıca, ekolali ve vokal stereotipi kavramları karşılaştırılmış, ekolalinin konuşma üzerindeki etkisine değinilmiş ve ekolalinin azaltılmasında yaygın olarak kullanılan üç davranışsal müdahale tanıtılmaya çalışılmıştır.

Ekolali ve Türleri

Ekolali daha önce söylenen bir ifadenin bir kısmının veya tamamının bağlama uygun olmayan biçimde sözel olarak tekrarlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Karmali, vd., 2005; Stribling, vd., 2007; Valentino, vd., 2012). Tekrarlanan ifade, başka bir kişi tarafından söylenmiş olabileceği gibi bir ses kaynağından da (örn., televizyon, radyo) işitilmiş olabilir (Nelly vd., 2016). Ekolalinin kesin nedeni hala bilinmemektedir. Ancak, OSB olan bireylerin anlama güçlüklerinin ve bilişsel işleme eksikliklerinin ekolaliye katkıda bulunduğu inanılmaktadır (Rydell & Mirenda, 1994). Ekolali ortaya çıkma zamanı açısından ve dilbilim unsurları bakımından ele alındığında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Ekolali ortaya çıkma zamanı açısından ikiye ayrılmaktadır: (a) anında ekolali ve (b) gecikmiş ekolali. Anında ekolali (immediate echolalia), ilk ifade ile tekrar edilen ifade arasındaki süre birkaç saniye olduğunda ortaya çıkmaktadır (Hetzroni & Tannous 2004). Bir yetişkinin "Senin adın ne?" sorusuna, OSB olan bir çocuğun soruyu tekrar ederek yanıt vermesi anında ekolali için bir örnektir. Gecikmiş ekolali (delayed echolalia), daha önce duyulmuş ifadelerin birkaç dakika, saat, gün, hafta, ay veya yıl geçmesinden sonra tekrarlanmasıdır (Foxy, vd., 2004; Hetzroni & Tannous 2004). Gecikmiş ekolaliyi tanımak anında ekolaliyi tanımaktan daha zordur, çünkü dinleyici (ekolalik mesajın yönlendirildiği kişi), orijinal ifade söylendiğinde ortamda bulunmamış olabilir veya dinleyici ortamda bulunmuş olsa bile söylenen ifadeyi unutmuş olabilir. Tekrarlanan ifade (echoed message), sözcük dağarcığı, sözdizimi ve cümlenin karmaşıklığı açısından, OSB olan bireyin kendi ürettiği konuşmalarından önemli ölçüde farklı olmadıkça, dinleyici bu ifadeyi gecikmiş ekolali olarak tanımayabilir. Bununla birlikte, gecikmiş ekolali olarak kabul edilen ifadeler daha önce duyulmuş konuşmaları yansıtabileceği gibi izlediği bir görüntüden (örn. televizyon programı, video) duyulan veya kitaplardan okunan ifadeleri de içerebilir. Gecikmiş ekolalinin daha net fark edildiği örnekler arasında, başlangıçta anlamsız gibi görünen reklamların ve şarkı sözlerinin kullanımı yer almaktadır (Vicker, 1999). OSB olan pek çok birey, konuşma becerilerinin gelişimi sırasında geçici bir süre ifadeleri tekrarlamaktadır.

Bazı bireyler ise bu aşamanın ötesine geçememekte ve anında ekolaliyle birlikte gecikmiş ekolali ve sözsüz iletişim türlerini kullanmaktadır. Bazıları işlevsel dil becerilerini geliştirmiş olsalar dahi, stres veya kaygı yaşadıklarında ekolali kullanımına geri dönmektedir (Vicker, 2009).

Ekolali dilbilim unsurları açısından tam ekolali ve azaltılmış ekolali olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Roberts, 1989; Sigafoss vd., 2007). Tam ekolali (unmitigated echolalia), başkasının konuşmasındaki sözcüklerin eksiksiz ve kişinin tonlamasına uygun olarak taklit edilmesidir. Azaltılmış ekolali (mitigated echolalia) ise başka biri tarafından söylenen cümlelerin ilk birkaç sözcüğünü taklit etmek ve sonra kendi ürettiği sözcüklerle konuşmaya devam etmektir (Roberts, 2014; Stiegler, 2015). Örneğin "Baban nerede?" diyen bir yetişkine, OSB olan bir çocuğun "Babam... Babam bana araba aldı." şeklinde yanıt vermesi bir azaltılmış ekolalidir. Ekolaliye benzetilen başka bir konuşma bozukluğu ise palilalidir (palilalia). Ekolalinin aksine palilali, bir başkasının konuşmasından ziyade, kişinin kendi sözcüklerini ya da cümlelerini tekrarlanmasını içermektedir. Örneğin, bir kişinin "Markete gidiyorum... Markete gidiyorum..." diyerek aynı cümleyi tekrarlaması palilalidir (Nelly vd., 2016). Bireyler genellikle tekrarlayan ifadelerde giderek ses tonunu düşürmektedirler (Karmali vd., 2005). Palilali, genellikle Tourette sendromu, Alzehimer, epilepsi ve dejeneratif bozuklukları olan bireylerde ortaya çıkmaktadır. Ancak, OSB olan bireylerde yaygın olarak gözlenmemektedir (Benke & Butterworth 2001; Stribling vd., 2007).

Ekolali ve Sözel Taklit Arasındaki İlişki

Tipik gelişim gösteren çocuklar ile OSB olan çocukların dil özellikleri karşılaştırıldığında, genellikle iki grubun dil kullanımında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak, bazı araştırmacılar, OSB olan bireylerde görülen ekolali ile tipik gelişim gösteren bireylerin dil gelişiminde görülen sözel taklit arasında benzerlikler veya ilişkiler olduğunu ileri sürmektedir (McEvoy, vd., 1988; Philips & Dyer, 1977). Tipik gelişim gösteren bebekler 8-12 aylık dönemlerinde çevrelerindeki sesleri tekrarlamaya ya da taklit etmeye çabalamaktadır. Bu taklitler kimi zaman yetişkinden duyduğu seslerin aynısı kimi zaman da benzerleri olabilmektedir. Söz öncesi dil gelişiminde bu dönem, ekolali ya da sözel taklit dönemi olarak ifade edilmektedir. Sözcükleri tekrar etme ya da başka bir ifadeyle ekolalik konuşma gelişimsel olarak ortaya çıkan normal bir durumdur ve 30 aya kadar tipik gelişim gösteren çocukların konuşmalarında sıklıkla rastlanmaktadır (Bloom, 1991; akt. Roberts, 2014). Ancak, zaman içerisinde bu konuşmalar yerini anlamlı konuşmalara bırakmaktadır (Şahin & Ülke-Kürkçüoğlu, 2017).

Her ne kadar sözcük tekrarları tipik gelişim gösteren çocuklarda dil gelişiminin bir parçası olsa da (Howlin, 1982), OSB olan bazı çocuklarda ekolali erken çocukluk döneminden sonra da varlığını sürdürmektedir. Bununla birlikte, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla OSB olan çocuklarda daha yüksek bir oranda ekolalik konuşmaya rastlanmaktadır. (Fay, 1973; Nelly vd., 2016). Kirchner ve Prutting (1987) sözel taklit dönemini; tipik gelişim gösteren çocuklarda dilin kurallarını anlamaya çalışırken, dile ait birimleri tekrar etme süreci olarak tanımlamıştır. Örneğin, bir annenin elindeki topu göstererek "top" demesinin ardından çocuğun "top" demesi sözel taklit için bir örnektir. Fakat, OSB olan çocuklar çevrelerindeki konuşmaları gözleyerek dilin kurallarını anlamada yetersiz olmaları nedeniyle normalden daha uzun süreyle dile ait birimleri tekrar etmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle OSB olan çocuklar tipik dil gelişimi olan çocuklara kıyasla dil edinimi sürecinde daha uzun süreyle sözel taklit döneminde kalmaktadır. Bununla birlikte, OSB olan bazı çocuklar için ekolali yaşamları boyunca kullanacakları bir iletişim yolu olarak kalmakta ve anlamlı konuşmalara geçiş aşaması olamamaktadır (McEvoy vd., 1988; Philips & Dyer, 1977; Roberts, 2014).

Ekolalinin İşlevi

Ekolali çeşitli araştırma disiplinlerinde uzun süredir tartışmalı bir konudur. Davranışçı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar ekolaliyi işlevsel olmayan ve istenmeyen bir davranış olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, ekolali kendi başına bir iletişim bozukluğu olarak kabul

edilmektedir. Bu nedenle ekolalinin, davranış değiştirme prosedürleri kullanılarak ortadan kaldırılması veya azaltılması gerektiği savunulmaktadır (Lovaas, 1977; Prizant & Duchan, 1981). Diğer yandan, bazı teorisyenler ekolalinin OSB olan çocuklar için sosyal etkileşimi sürdürme, onaylama gibi işlevleri (ekolalik dili kullanma nedenleri) olabileceğini ileri sürmektedir. Alanyazında anında ekolali (Prizant & Duchan, 1981) ve gecikmiş ekolalinin (Prizant & Rydell, 1984) işlevlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Prizant ve Duchan (1981), kendi klinik deneyimleri, gözlemleri, ebeveyn ve öğretmenlerin OSB olan bireylerde ekolalinin farklı işlevleri olabileceği görüşünden yola çıkarak anında ekolalinin işlevlerini belirlemeye yönelik ilk sistematik çalışmayı gerçekleştirmiştir. Sözel dili anlamak için sözel olmayan davranışların da göz önünde bulundurulması gerektiği gerekçesiyle dili doğal bağlamda incelenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, 8 ay boyunca OSB olan dört çocuğu; öğle yemeği, oyun saati ve aileyle evde gerçekleştirdiği etkinlikler gibi çeşitli ortam ve zamanlarda gözleyerek toplam 1009 ekolalik ifadeyi analiz etmişlerdir. Ekolalik ifadeler; iletişim bağlamı (bakış, işaret etme, dokunma, genel vücut yönelimi ve hareketi, nesnelere manipülasyonu gibi sözel olmayan bileşenler), ekolalik ifadelerin yapısal dil özellikleri (orijinal ifadenin kısaltılması veya yeni sözcükler eklenmesi, ses yüksekliği, tonlama vb.) ve ekolalik ifadenin gecikme süresi açısından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, çalışmaya katılan çocukların etkileşimli ve etkileşimli olmayan ekolalik ifadeler ürettiğini göstermiştir ve araştırmacılar anında ekolalinin yedi olası işlevinden oluşan bir sınıflandırma geliştirmiştir (Tablo 1). Bu sınıflandırmaya göre anında ekolalinin (a) sıra alma, (b) bildirimde bulunma, (c) talep etme ve (d) evet yanıtını verme olmak üzere 4 adet başkalarıyla etkileşim işlevi bulunmaktadır. Başka biriyle etkileşim içermeyen ise 3 işlev belirlenmiştir; (a) odaklanılmamış, (b) tekrarlama ve (c) özdenetim. Bulgulara göre anında ekolalinin yalnız %4'ü odaklanılmamış ifadeler kategorisindedir. Başka bir ifadeyle, kişilere ya da nesnelere dikkat edildiğine ilişkin kanıt olmayan, daha çok kendini uyarıcı davranışlar gibi görünen ekolalik ifadeler katılımcılarda en az gözlenen ekolalik ifadelerdir. Anında ekolalinin geri kalan %96'sı ise bir çeşit sosyal etkileşim (örn. iletişim başlatma, sürdürme) içermektedir.

Tablo 1

Anında Ekolalinin İşlevleri

Etkileşimli Senaryolar (Başka bir kişiye yönelik iletişim)		
Kategori	Tanım	Örnek
Sıra alma (Turn taking)	Karşılıklı etkileşim sırasında birey kendi sırası geldiğinde, etkileşimi ekolalik ifadelerle sürdürmektedir. İletişim ortaklarıyla göz teması sürdürülmekte, ilgili nesne ya da kişiye vücut yönelmektedir.	İletişim ortağı: "Kahvaltıda ne yedin?" OSB olan birey: "Kahvaltıda ne yedin?" diyerek iletişimi ortağına bakar. İletişim ortağı: "Yumurta yedin mi?" OSB olan birey: "Yumurta yedin mi?" diyerek yine iletişimi ortağıyla göz teması sağlar. En az iki tur boyunca etkileşimi sürdürmek kritik bir faktördür.
Bildirimde bulunma (Declarative)	Ekolalik ifadeden önce veya ekolali sırasında dokunma, işaret etme, gösterme gibi jestler hareketler meydana gelmektedir. Aynı zamanda iletişim ortaklarıyla göz teması kurulmaktadır. Ekolalik ifade orijinal ifadenin aynısı olabileceği gibi orijinal ifade kısaltılabilir ya da yeni sözcükler eklenebilir.	İletişim ortağı: Neredeyse boş kurabiye kavanozunu kontrol ederken, "Biraz çikolata alsam iyi olur". OSB olan birey: Kurabiye kavanozuna dokunarak "Biraz çikolata alsam iyi olur". OSB olan birey kavanozdan bir çikolata almaya çalışmamaktadır. Jestler çoğunlukla nesneye dikkat çekmek için kullanılmaktadır.

Tablo 1 (devam ediyor)*Anında Ekolalinin İşlevleri*

Etkileşimli Senaryolar (Başka bir kişiye yönelik iletişim)		
Kategori	Tanım	Örnek
Talep etme (Request)	Nesne veya hizmet istemek için kullanılan ifadelerdir. Genellikle azaltılmış ekolalileri (orijinal ifadelerde değişiklikler) içerir.	İletişim ortağı: "Televizyon izlemek ister misin?" OSB olan birey: "Evet, televizyon izlemek istersin, lütfen."
Evet yanıtını verme (Yes answer)	Genellikle bir soru olan, orijinal ifadenin onaylandığını göstermek için kullanılan ifadelerdir.	İletişim ortağı: "Biraz kraker ister misin?" OSB olan birey: "Biraz balık kraker ister misin?"
Odaklanılmamış (Nonfocused)	Belirgin bir niyet olmadan ve genellikle yüksek uyarılma durumlarında (örneğin korku, ağrı) üretilen ifadelerdir. Genellikle orijinal ifadenin aynısı tekrarlanır.	İletişim ortağı: "Süt ister misin?" OSB olan birey: "Süt ister misin?" diyerek sürahiye bakar. Ardından, elini havaya kaldırarak bir bardak süt almayı bekler. İletişim ortağı: "Sorun nedir? Neden çığlık atıyorsun?" OSB olan birey: Yürümeye ve ellerini çırpmaya devam eder. Aralıklı olarak kendi yüzünü tokatlar ve çığlık atar. Bu sırada kendi kendine, "Sorun nedir? Neden çığlık atıyorsun?" "Sorun nedir? Neden çığlık atıyorsun?" diyerek iletişim ortağının ifadesini tekrarlar.
Prova etme (Rehearsal)	Bilgiyi işlemeye yardımcı olması için kullanılan ifadelerdir. Tekrarlanan ifadeden sonra, ifadenin anlaşıldığını gösteren eylemler gerçekleşebilir. İletişim ortaklarıyla göz teması kurulmaz ve tekrarlanan ifadeler genellikle fısıltı şeklinde üretilir.	İletişim ortağı: "Bunu Arda'ya ver." (Televizyon kumandasını uzatır.) OSB olan birey: Yürümeye başlar ve sessizce birkaç kez "Bunu Arda'ya ver" diyerek Arda'ya doğru yürür ve kumandayı ona verir.
Öz-denetim (Self-regulatory)	Kişinin kendi eylemlerini düzenlemeye yarayan ifadelerdir. Motor hareketler ile eşzamanlı olarak üretilir.	İletişim ortağı: "Yatakta zıplama." OSB olan birey: Zıplamayı yavaş yavaş azaltırken, kendi kendine birkaç kez "Yatağa zıplama" der ve en son yataktan iner.

Vicker, B. (2009). *Functional categories of immediate echolalia*. Bloomington, IN: Indiana University, Indiana Institute on Disability and Community. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/9540>

Gecikmiş ekolalinin de iletişimde bir amaca hizmet edebileceği düşünülmekte ve gecikmiş ekolalinin; anında ekolaliden yaratıcı dile (bireyin iletişim amaçlı bağımsız olarak sözcük(ler) üretmesi) geçişte bir ara basamağı temsil ettiği varsayılmaktadır (Prizant & Rydell, 1984). Alanyazında bu görüşü destekleyen bazı araştırmacılar tarafından gecikmiş ekolalinin işlevleri olabileceğine ilişkin klinik gözlemlerin paylaşıldığı görülmektedir ancak sistematik verilere dayalı ilk çalışma Prizant ve Rydell (1984) tarafından yapılmıştır. Prizant ve Rydell, OSB olan bireyler tarafından üretilen gecikmiş ekolalilerin işlevlerini tanımlamak amacıyla, sık sık gecikmiş ekolali ürettiği gözlenen 4-12 yaş aralığında OSB olan üç çocukla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çocukların dil ve konuşma terapistleri ve öğretmenleri ile gün içerisinde aşına olduğu etkinlikler sırasında gözlemler yapılmıştır. İlk olarak çocukların etkinlikler sırasında kullandıkları ifadeler; anında ekolali, gecikmiş ekolali, özgün ifadeler ve sınıflandırılmamış ifadeler olarak gruplara ayrılmıştır. Ardından gecikmiş ekolaliler sıralanan değişkenler açısından analiz edilmiştir: (a) vücut pozisyonu, (b) bakış, (c) hareketler ve (d) ifadenin kullanım özellikleri. Bulgular çalışmaya katılan çocukların etkileşimli ve etkileşimli olmayan gecikmiş ekolalik ifadeler ürettiğini göstermiştir (Tablo 2). Ayrıca bu bulgular, anında ekolalinin işlevlerini inceleyen bir araştırmanın bulgularıyla uyumlu bulunmuştur (Prizant & Duchan, 1981).

Tablo 2**Gecikmiş Ekolalinin İşlevleri**

Etkileşimli Senaryolar (Başka bir kişiye yönelik iletişim)		
Kategori	Tanım	Örnek
Sıra alma (Turn taking)	Sözlü değiş tokuşlarda dönüş dolguları olarak kullanılan ifadelerdir.	İletişim ortağı: "Bu hafta sonu ne yaptın?" OSB olan birey "Yüzme havuzuna atlamayın." İletişim ortağı: "Aa, yüzmeye mi gittin?" OSB olan birey: "Gözlüklerini tak. O zaman gözlerinize klor kaçmaz."
Sözlü tamamlama (Verbal completion)	Başkaları tarafından başlatılan ve aşına olduğu rutinleri tamamlayan ifadelerdir.	İletişim ortağı: "Ellerini yıka." OSB olan birey: Ellerini yıkarken "Aferin sana, çok güzel ellerini yıkadın." (Öğretmeni bir işi tamamladığında genelde aferin diyerek pekiştirir.)
Bilgi verme (Providing information)	Duruma özgü, belirgin olmayan yeni bilgiler sunan ifadelerdir (başlatılabilir veya yanıtlanabilir) Durumsal bağlamda açık olmayan yeni bilgiler sunan ifadeler (başlatılabilir veya yanıtlanabilir).	Anne öğle yemeği hazırlamak üzeredir ve "Öğle yemeğinde ne istersin?" der. OSB olan birey öğle yemeğinde sandviç istediğini bildirmek için bir salam markasının şarkısını söylemeye başlar (Öğle yemeği için sandviçten bahsedilmemiş ve ortamda sandviç fikrini tetikleyecek bir görsel yokken).
Etiketleme (Labeling)	Ortamdaki nesnelere veya eylemleri etiketleyen ifadelerdir.	OSB olan birey ve babası kitapları düzenlemektedir. OSB olan birey bir kitap alır ve babasına bakarken kitapta geçen bir cümleyi söyler. Baba "Evet, bu senin en sevdiğin kitap". OSB olan birey diğer kitaplara bakmaya devam eder, kitabı okumak istediğini belirtmez. Bu yüzden bu ifade kitabı tanıdığını ve hatırladığını gösteren bir ifadedir.
Çağırma (Calling)	Dikkati kendine çekmek veya etkileşim kurmak / sürdürmek için kullanılan ifadelerdir.	Simla adında OSB olan bir çocuk bir yetişkine doğru yürür ve etkileşim başlatmak için "Simla ilginç bir isim" der.
Talep etme (Request)	Nesneleri istemek için kullanılan ifadelerdir.	OSB olan birey annesine gider ve susadığını belirtmek için "Su ister misin?" der.
Karşı çıkma (Protest)	Başkalarının eylemlerini protesto eden ifadelerdir, Başkalarının eylemlerine karşı çıkmak veya başkaları tarafından ifade edilen yasakları yansıtmak için kullanılmaktadır.	OSB olan birey sınıf arkadaşının yere kağıt attığını görür. "Kaç kere bunu yapmamı söyledim? Hemen onları toplamanı istiyorum. Üç kadar sayacağım; 1-2-3."
Doğrulama (Affirmation)	Önceki ifadenin onaylandığını belirtmek için kullanılan ifadelerdir.	Yetişkin: "Atıştırmak için ne istersin? Meyve suyu? Kraker? Muz?" OSB olan birey meyve suyu istediğini belirtmek için "Meyve suyu ister misin?" der.
Yönerge verme (Directive)	Başkalarının eylemlerini yönlendirmek için kullanılan ifadelerdir.	OSB olan birey egzersiz yapmak istemektedir. Televizyonun yanında duran ablasının yanına gider. "Hazır mısın? Haydi egzersiz yapalım. Önce kollarını kaldır. Şimdi zıpla..." diyerek daha önce izlediği videodan bazı diyalogları kullanarak, ablasından o videoyu oynatmasını ister.

Tablo 2 (devam ediyor)*Gecikmiş Ekolalinin İşlevleri*

Etkileşimsiz senaryolar (kişisel kullanım için mesajları)		
Kategori	Tanım	Örnek
Odaklanmamış (Nonfocused)	Belirgin iletişimsel amacı olmayan veya bağlama uygun olmayan ifadelerdir. Kendini uyarıcı olabilir.	OSB olan birey sınıfta dolaşarak geçmişte duyduğu bir spor yayınının bölümlerini tekrarlar.
Durum ilişkisi (Situation association)	Bir nesne, kişi, durum veya etkinlik tarafından tetiklenmiş görünen ve hiçbir iletişimsel amacı olmayan ifadelerdir.	OSB olan birey bir tişörtte Indiana Üniversitesi logosunu görür ve Japonca Indiana dövüş şarkısını söylemeye başlar. Japonca şarkıyı televizyonda yayınlanan üniversiteler arası basketbol turnuvaları sırasında yayınlanan bir reklamdan öğrenmiştir.
Kendi kendine yönerge verme (Self-directive)	Kişinin kendi eylemlerini düzenlemeye yarayan ifadelerdir. Motor hareketler ile eşzamanlı olarak üretilir.	İletişim ortağı: "Yemekten önce ellerini yıka." OSB olan birey: Ellerini yıkamak için lavaboya gider, lavaboda kendi kendine birkaç kez "Yemekten önce ellerini yıka" der ve sonra lavaboda ellerini yıkar.
Prova etme (Rehearsal)	Alçak sesle üretilen ifadelerin ardından daha yüksek sesle üretilen etkileşimli ifadelerdir. Etkileşimli ifadeler üretmek için alıştırma yapıyor gibi görünmektedir.	İletişim ortağı: "Ne yemek istersin?" OSB olan birey birkaç kez kendi kendine (kısık sesle), "Kraker istiyorum, lütfen" der. Daha sonra iletişim ortağına bakar ve normal ses tonuyla "Kraker istiyorum, lütfen" der.
Etiket Label	İletişim amacı olmadan ortamdaki nesnelere veya eylemleri etiketleyen ifadelerdir. Dil öğrenmek için pratik yapma şeklinde olabilir.	OSB olan birey açık bir pencere görür. Büyük bir halka çizerek yürür ve "Pencere. Pencereyi kapat. Burası soğuk. (Dışarı 27 derece.) Pencereyi kapat." der. Bu sırada pencereyi kapatmaya çalışmaz ya da başkasının yapması için girişimde bulunmaz.

Vicker, B. (1999). *Functional categories of delayed echolalia. The Reporter, 4(2), 7-10.* <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/9026>

Ekolali ve Vokal Stereotipi Kavramları

Alanyazında OSB olan bireylerde ekolalinin ve diğer olağan dışı sesli davranışların azaltılmasına odaklanan çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Davranışçı yaklaşımı temel alan araştırmalarda, yaygın olarak vokal stereotipi (vocal stereotype) terimi kullanılmaktadır ve işlevsiz tanımlar sıklıkla olağandışı sesli davranışlarla (örn., homurdanma, fısıltı, tiz sesler çıkarma) birlikte anında ve gecikmiş ekolaliyi (örn., sözcük ya da cümle tekrarı) de içermektedir (Ahearn, vd., 2007). Bununla birlikte tanımlardaki benzerliklerin yanı sıra farklılıklar da dikkat çekmektedir. Örneğin, Taylor ve diğerlerine (2005) göre vokal stereotipi, bağlama uygun olmayan seslendirme olarak tanımlanır. Bu tür seslendirmeler arasında mırıldanma, şarkıların bölümlerini söyleme, gecikmiş ekolali ve daha önce görüntülenen videolardan veya daha önce okunmuş kitaplardan tekrarlanan metinler vokal stereotipilerdir. Ahern ve diğerlerine göre (2007), vokal stereotipi; şarkı söylemek, babıldamak, tekrarlayan homurdanmalar, tiz sesler çıkarmak ve mevcut duruma uygun olmayan ifadeler gibi bağlama uygun olmayan ve işlevsiz olmayan konuşmalardır. Liu-Gitz ve Banda (2010) vokal stereotipiyi bağlama uygun olmayan ve işlevsiz olmayan veya işlevsiz olmayan her türlü seslendirme olarak tanımlamaktadır. O'Conner ve diğerlerine (2011) göre vokal stereotipi iletişimsel olmayan seslendirmelerdir (örn., tiz bir sesle tekrar tekrar "at" demek). Enloe ve Rapp (2014) ise uğultu, fısıltı, ıslık ve ses efektleri dahil her türlü seslendirmeyi vokal stereotipi olarak tanımlamıştır.

Pek çok araştırmacı vokal stereotipiyi; alışılmadık seslendirme ve sıra dışı söze dökmeye birlikte tanımlamaktadır ve her ikisi için aynı müdahaleleri uygulamaktadır (Ahearn vd., 2007).

Ancak, dil ve konuşma terapistleri tanımlarda, sözcüklerle ifade etmenin (verbalization) genellikle seslendirmeden (vocalization) ayırt edilmemesine dikkat çekmektedirler. Örneğin, bazı çalışmalarda şarkı söyleme ve okunan bir kitaptaki metnin tekrar edilmesi vokal stereotipi örnekleri olarak belirtilmiştir. (Taylor vd., 2005). Aksine başka bir çalışmada vokal stereotipi; yüksek sesle bağırma, mırıldanma, ıslık çalma, gülme, üfleme sesleriyle örneklendirilmiştir (Liu-Gitz & Banda, 2010; Stiegler, 2015). Vokal stereotipi tanımlarının çoğu bağlama uygun olmama özelliğine dayanmaktadır. Dil ve konuşma terapistleri ekolalik ifadelerin görünürde bağlama uygun görünmese de kendine özgü anlamları olabileceğini savunmaktadır. Bu durumun dikkatli incelendiğinde ve zaman içinde birey daha iyi tanındığında fark edilebileceğini ifade etmektedirler (Stiegler, 2015). Örneğin, "Hediyeleri açalım" ifadesini sürekli olarak hediye olmayan bağlamlarda tekrarlayan bir kişiyi düşünün. İletişim ortakları, görünüşte bağlama uygun olmayan bu ifadenin, birey mutlu ve heyecanlı olduğunda (kendi ürettiği bir ifade yerine) kullandığı bir ifade olduğunu fark edebilir.

Ekolali için Müdahale Yöntemleri

Dil öğreniminde taklit büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ifade edici dil becerileri sınırlı olan ya da hiç konuşmayan bireylere dil öğretimi için öncelikle hem oral motor taklit hem de ses taklidi çalışmaları yapılmaktadır. Oral motor taklit, ağız ile ilgili eylemlerin taklidini içermektedir (örn., dil çıkarmak, öpücük hareketi yapmak) (Rogers vd., 2003). Ses taklidi ise, anlamlı ve anlamlı olmayan ses ve sözcüklerin taklit edilmesidir (örn., "a", "sa", "masa") (Ökcün-Akçamuş, 2016; Zaghlawan, 2011). Ekolalik konuşmaya sahip öğrenci, dil kontrolü, nefes kontrolü ve koordinasyon, dilin seslerini ve prozodik özelliklerini (örn., ses seviyesi, tonlama, ritim) üretme gibi önemli davranışlarda uzmanlaşmıştır. Bununla birlikte bu öğrenci, halihazırda bazı taklit becerilerine sahip olduğu için bir yetişkinin konuşmasını taklit edebilir. Bu nedenle ekolalik konuşmaya sahip OSB olan çocuklara işlevsel dil becerilerinin öğretimi, sözel davranışları olmayan çocuklara dil becerilerini öğretmekten daha kolay olabilir (Poulson, 2009). Örneğin, Lovaas ve meslektaşları (1973), yürüttükleri bir çalışmada ekolalisi olan çocukların (a) sözel davranış, (b) sözel olmayan sosyal davranış ve (c) oyun davranışlarının kazandırılmasında ve kendini uyarıcı davranışların azaltılmasında daha olumlu sonuçlar elde ettiğini ifade etmişlerdir.

Ekolalik konuşmanın (a) OSB olan çocuğun ve sınıf arkadaşlarının eğitimini olumsuz etkilemesi, (b) iletişim bozukluklarını artırması, (c) sosyal başarısızlık veya ötekileştirme olasılığını artırması ve (d) problem davranış riskini artırması gibi nedenlerle azaltılması gerektiği ifade edilmektedir (Light, vd., 1998; Nelly vd., 2016; Valentino vd., 2012). Buradan hareketle, ekolalik davranışı (echolalic behavior) azaltmak ya da ortadan kaldırmak ve yerine işlevsel bir dil becerisi kazandırmak, OSB olan bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesinde, uzun dönemli amaçlar arasında yer almaktadır (Sturmey, 2009). Alanyazın incelendiğinde ekolaliyi azaltmak için; ipucu sunma, pekiştirme, model olma, gibi çeşitli davranışsal yöntemlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir (Stiegler, 2015). İzleyen bölümde uygulamalı davranış analizine dayalı olarak geliştirilen ve ekolalinin azaltılmasında yaygın olarak kullanılan üç yönteme ilişkin bilgilere ve araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme

Tepkiyi Kesme ve Yeniden Yönlendirme (Response Interruption and Redirection), çoğunlukla tekrarlayan, basmakalıp ve kendine zarar veren davranışları azaltmak için kullanılan bir uygulamadır. Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme (TKYY), özellikle farklı ortamda ve farklı etkinlikler sırasında meydana gelen davranışlarda yararlıdır. Genellikle bu davranışlar dikkat elde edildiğinde veya etkinlikten kaçıldığında sürdürülmemektedir (Ahearn, 2013; Neitzel, 2019). Aksine, duyuşal pekiştirme ile sürdürülmeleri daha olasıdır ve genellikle müdahale girişimlerine dirençlidirler. Bu nedenle TKYY, özellikle duyuşal uyaran elde edilen davranışlarda etkilidir çünkü uygulayıcılar, öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını engeller ve onları daha uygun, alternatif davranışlara yönlendirir (Ahearn, 2013). TKYY iki ana bileşen içerir: (1) tepkiyi kesme ve (2) yeniden yönlendirme. Müdahalenin tepkiyi kesme bileşeni sırasında,

uygulayıcılar öğrencinin istenmeyen davranışını engeller. Bu genellikle, öğrencinin tekrarlayan bir davranışta bulunma girişiminin fiziksel veya sözel olarak bloke edilmesiyle gerçekleştirilir (örneğin, öğrenci elini ağzına sokmaya çalışırken, uygulamacı eliyle öğrenciyi durdurur). Müdahalenin ikinci bileşeni olan yeniden yönlendirme, öğrenciyi daha uygun, alternatif bir davranışta bulunmaya teşvik etmeye odaklanır (Neitzel, 2019).

Cassella ve diğerleri (2011), 4-7 yaşlarındaki OSB olan iki çocuğun vokal stereotipisini azaltmak için TKYY'nin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır ve vokal stereotipi çeşitli seslendirmeler, sözcük ve cümle tekrarları olarak tanımlanmıştır. İlk olarak vokal stereotipilerin olası işlevini belirlemek üzere işlevsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları vokal stereotipilerin otomatik pekiştirici işlevi olduğunu göstermiştir. Müdahale oturumlarında çocuklar vokal stereotipi ürettiğinde, uygulamacı çocuğun adını söylemiş, göz kontağı kurmuş ve sözel tepki vermeyi gerektirmeyen tek basamaklı bir yönerge (örn., "Başına dokun.") sunmuştur. Çocuğa tepkide bulunması için 5 sn süre verilmiştir. Belirlenen süre içinde çocuk doğru tepkide bulunmazsa, uygulamacı model olmuştur ve tepkide bulunması için tekrar 5 sn süre verilmiştir. Bu zaman aralığında çocuk yine doğru davranış sergilemezse uygulamacı gerekli miktarda fiziksel ipucu sunarak beceriyi sergilemesini sağlamıştır. Çocuk vokal stereotipi üretmeden üç deneme üst üste doğru tepki sergileyinceye kadar uygulama sürdürülmüştür. Araştırma bulguları başlama düzeyinde yüksek miktarda gözlenen vokal stereotipinin, uygulama oturumlarında çok hızlı ve önemli miktarda azaldığını göstermektedir. Başka bir deyişle, OSB olan çocukların vokal stereotipilerinin azaltılmasında TKYY etkili bulunmuştur.

2007 yılında Ahearn ve meslektaşları OSB olan çocuklarda TKYY 'nin vokal stereotipi üzerindeki etkisini inceleyen ilk çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Bulgular vokal stereotipinin TKYY ile azaldığını ve bağlama uygun seslendirmelerde artış olduğunu göstermiştir. Alanyazında benzer sonuçlar elde eden araştırmalara da rastlanmaktadır (Ahrens vd., 2011; Liu-Gitz & Banda, 2010). Başka bir araştırmada ise, TKYY müdahalesi geri çekildiğinde dahi, ekolalinin ortaya çıkma düzeyinde bir artış olmadığı belirtilmiştir (Schumacher & Rapp, 2011). Bunlara ek olarak, Spencer ve Alkhanji (2018) TKYY'nin vokal stereotipi üzerindeki etkisini inceleyen on çalışmayı betimsel olarak analiz etmiştir. Genel olarak, on çalışmadan elde edilen bulgular, TKYY 'nin vokal stereotipiye azaltmak için umut verici bir müdahale olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, araştırmacılar TKYY vokal stereotipiye azaltmada en çok kullanılan müdahale olmasına rağmen, mevcut araştırma sayısının sınırlı olduğunu ve daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir.

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (Differential reinforcement of other behaviors), belirlenen zaman aralığı boyunca uygun olmayan davranışların hiç ortaya çıkmaması durumunda, öğrencinin uygun davranışlarının pekiştirilmesidir (Bogin & Sullivan, 2009). Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (DDAP), uygun olmayan davranışların (örn., öfke nöbetleri, saldırganlık, kendine zarar verme, stereotipik davranışlar) oluşumunu azaltmak için tasarlanan bir pekiştirme uygulamasıdır. Bu uygulama ile, uygun olmayan davranıştan daha işlevsel davranışları pekiştirerek, uygun olmayan davranışın azaltılması ve işlevsel davranışın artması sağlanmaktadır (Bogin & Sullivan, 2009). Örneğin, bir öğretmen öğrencinin derste sınıfta gezinme davranışını ortadan kaldırmak için, öğrenciyi her beş dakikada kesintisiz yerinde oturduğu durumlarda pekiştirebilir. Ancak, öğretmenin bu beş dakika boyunca öğrencinin başka hangi davranışlarda bulunduğu farkında olması gerekmektedir. Örneğin, öğrenci defterinin sayfalarını karalamak ya da parçalamakla meşgul olduğu için yerinden kalkmıyor olabilir. Yerinden kalkmadığı için onu pekiştirmek, yanlışlıkla defterinin sayfalarını karalama ve parçalama davranışını artırabilir.

Taylor ve diğerleri (2005), daha önce ifade edildiği gibi; mırıldanma, şarkıların bölümlerini söyleme, gecikmiş ekolali ve daha önce görüntülenen videolardan veya daha önce okunmuş kitaplardan tekrarlanan metinleri vokal stereotipi olarak tanımlamıştır. 4 yaşındaki OSB olan bir kız çocuğunda vokal stereotipi davranışlarını azaltmak için diğer davranışların ayrımlı

pekiştirilmesinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar ilk olarak katılımcının en yüksek vokal stereotipi ürettiği durumları analiz etmişlerdir. Analiz sonuçları, öğrencinin sesi olmayan oyuncaklarla oynarken çok fazla vokal stereotipi ürettiğini, sesli oyuncaklarla oynarken daha az vokal stereotipi ürettiğini göstermiştir. Bu nedenle sesli oyuncaklar vokal stereotipinin azaltılmasında pekiştirici olarak kullanılmıştır. Ardından pekiştirme sisteminin vokal stereotipi üretimindeki etkisini belirlemek amacıyla; sabit aralıklı pekiştirme ile diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin vokal stereotipilerin ortaya çıkması üzerindeki etkisini karşılaştırmak için ABCBC modeli kullanılmıştır. Tüm oturumlarda 1 dakika arayla çalan bir zamanlayıcı kullanılmıştır. Sabit aralıklı pekiştirmenin uygulandığı oturumlarda, katılımcıya sessiz oyuncaklar verilmiştir. Bir dakikalık zaman dolduğunda öğrenciye 30 sn süreyle oynaması için sesli oyuncaklar verilmiştir. Diğer davranışların ayrımlı pekiştirildiği oturumlarda ise öğrenciye zamanlayıcı çalana kadar sessizce oynarsa, sesli oyuncaklarla oynamasına izin verileceği söylenmiştir. Çocuk bir dakikalık zaman aralığında vokal stereotipi üretirse, uygulamacı, "Hayır, bu hiç de sessiz değil. Zamanlayıcıyı sıfırlamam gerekiyor" diyerek süreyi tekrar başlatmıştır. Çocuk ayrılan süre boyunca vokal stereotipi üretmezse, araştırmacı "Sessizce oynamak harika!" diyerek çocuğun 30 saniye süreyle işitsel oyuncaklarla oynamasına izin vermiştir. Ardından oyuncakları kaldırarak, sessizce oynama kuralını yeniden getirmiştir. Bulgular, diğer davranışların ayrımlı pekiştirildiği oturumlarda vokal stereotipi üretiminin oldukça azaldığını göstermiştir.

Araştırma bulguları DDAP'nin, OSB olan bireylerde vokal stereotipi azaltmada kullanılan pekiştirmeye dayalı etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir (Dounavi, 2011; Healy vd., 2019). DDAP vokal stereotipinin azaltılmasında tek başına kullanılabilirdiği gibi uyaran kontrolü (Healy vd., 2019) ve TKYY (Gartland, 2009; Jared, 2011) gibi farklı uygulamalarla birlikte de kullanılabilir. Ancak diğer müdahalelerde olduğu gibi DDAP'nin farklı ortamlarda, farklı katılımcılardaki vokal stereotipi azaltmadaki etkisinin incelendiği daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır (Dounavi, 2011). Bununla birlikte ileri araştırmalarda hangi uygulamaların ya da uygulama paketlerinin vokal stereotipi azaltmada daha etkili ve verimli olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.

Dikkat çek-bekle-göster

Dikkat Çek-Bekle-Göster (Cues-Pause-Point), anında ekolalinin azaltılması için McMorrow ve Foxx (1986) tarafından geliştirilen davranışsal bir müdahaledir. Dikkat çek - Bekle- Göster (DBG) müdahalesinde, eğitmen sağ işaret parmağını öğrenciyle kendisi arasında ve göz hizasında tutarak, öğrenciye sessiz kalması için görsel bir işaret (dikkat çek) sunmaktadır. Eğitmen yönergeyi sunarak (örn., "Söyle"), yönergenin hemen ardından kısa (1-2 saniye) bir duraklama (bekle) sağlamaktadır. Bu sırada eğitmen yönerge verirken görsel işareti göstermeye devam etmektedir. Eğer eğitmen "Söyle" dediğinde öğrenci "Söyle" diyerek ekolalik bir yanıt verirse eğitmen "Şşş" ya da "Hayır" diyerek yanıt vermektedir ve yönergeyi yeniden sunmaktadır. Eğitmen "Söyle" yönergesini sunduktan sonra ve duraklama süresinde (yaklaşık 2 saniye) öğrenci ekolali yapmadan beklerse, eğitmen işaret parmağını hareket ettirerek masanın üzerindeki resimli karta dokunmaktadır (göster) ve hedeflenen sözcüğü söyleyerek model olmaktadır (örn., "Uçak"). Örneğin, OSB olan bireye "Senin adın ne?" sorusuna uygun yanıt vermeyi öğretmek için, (a) eğitmen sessizliği işaret etmek için işaret parmağını kaldırır (dikkat çek), "Sana bazı sorular soracağım, onlara doğru yanıt vermek için elinden gelenin en iyisini yap" der ve birkaç saniye bekler. "Senin adın ne?" sorusunu sorar ve işaret parmağı havadayken birkaç saniye bekler (bekle), ardından bireyin adının yazılı olduğu kartı işaret eder ve karttaki yazıyı okur "Arda" (göster). Öğrenci "Arda" diyerek yanıt verdiğinde eğitmen pekiştirir. DBG yöntemiyle öğrenci ilerleme kaydettikçe kullanılan resimli kartlar ve ipuçları aşamalı olarak silikleştirilmektedir.

Fox ve diğerleri (2004), OSB olan çocukların anlık ekolalisini azaltılmasında ve "Bu ne?" sorusuna yanıt verme becerisinin öğretiminde DBG yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaşlarında OSB olan iki öğrenci katılmıştır ve araştırmada soru/yanıt çiftleri arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bu yöntemde genel amaç, çocuklara sorudan önce,

sorunun yöneltmesi sırasında ve soru yöneltildikten kısa bir süre sonra sessiz kalmayı ve ardından soruyu sözel olarak yanıtlamayı öğretmektir. Öncelikle resimli kartların kullanıldığı oturumlar gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı sağ işaret parmağını öğrenci ile kendisinin arasında göz hizasına getirmiştir ve “Bu ne?” demiştir. Ardından 2 saniye sessizlik oluncaya kadar beklemiştir. Eğer öğrenci herhangi bir şey söylese “şşşş” ya da “hayır” diyerek durdurmuştur. Soru yöneltildikten sonra 2 saniye sessizliğin meydana geldiği anda, öğretmen işaret parmağıyla masanın üzerindeki resimli kartı göstermiş ve resimdeki nesnenin adını söylemiştir. Öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirmiştir. Öğrenci bu oturumlarda ölçüt düzeyinde doğru tepki verdiğinde resimli kartın üzerinin kapatıldığı oturumlara geçilmiştir. Resimli kartın kapatılması dışında tüm basamaklar aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda da ölçüt sağlandığında öğretim oturumlarında üçüncü aşamaya geçilmiştir. Bu oturumlarında resimli kart tamamen ortadan kaldırılmıştır. Eğitimci işaret parmağını havaya kaldırmış ve soruyu yöneltmiştir. Ardından parmağını indirmiş ve öğrencinin tepkisini beklemiştir. Bu oturumlarda da benzer pekiştiriciler kullanılmıştır. Bulgular DBG yönteminin ekolali gösteren bireylere “Bu ne?” sorusuna yanıt verme becerisinin öğretiminde ve ekolalinin azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

DBG ilk olarak McMorro ve Foxx (1986) tarafından yapılan bir çalışmada OSB olan 21 yaşındaki bir bireyin ekolalisini azaltmak ve sorulara uygun yanıt verme davranışını artırmak için kullanılmıştır. Araştırma bulguları DBG'nin OSB olan bireyin ekolalisinin azaltılmasında ve sorulara uygun yanıtlar verme becerisinin artırılmasında olumlu sonuçlar elde edildiğini ortaya koymaktadır. Ardından farklı yaş (Fox vd., 2004; Valentino vd., 2012) ve farklı yetersizlik gruplarının dahil edildiği (Foxx, Faw, McMorro, Kyle ve Bittle 1988) ve DBG müdahalesinin uzun dönemli kalıcılık (57 ay sonra) etkisinin incelendiği çalışmalarla (Foxx ve Faw 1990) ilk araştırma bulguları genişletilmiştir. DBG'nin ekolaliyi azaltma ve uygun sözel davranışlarını artırmada olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar olmasına rağmen DBG'nin etkisini inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır (Nelly vd., 2016). Bu nedenle DBG'nin bilimsel dayanağını artırmak için OSB olan farklı yaş gruplarındaki bireylerle yürütülecek çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ekolalinin tanımı, işlevleri ve ekolalinin azaltılmasında kullanılan yöntemlerin etkililiğinin belirlenmesine ilişkin alanyazında çeşitli kaynaklara ulaşılmaktadır. Ancak, halen ekolalinin tanımının kaynaklara göre farklılık gösterdiği, ve ekolalinin işlevi olup olmadığına ilişkin görüş ayrılıkları olduğu görülmektedir. Diğer yandan, ekolali için uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerin OSB olan bireylere sözel davranışlar kazandırma ve ekolaliyi azaltmada etkili yöntemler olduğu belirtilmektedir. Ancak, mevcut çalışma sayısının çok sınırlı olduğu ve ekolali için en etkili müdahale yöntemlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara halen gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir (Nelly vd., 2016; Stiegler, 2005).

Ekolalik ifadeler, her zaman sözcüklerin ya da cümlelerin anlamsız ve bağlam dışı bir tekrarı olmayabilirler. Bu nedenle ekolalinin azaltılmasının amaçlandığı çalışmalarda, öncelikle işlevsel analiz yapılarak ekolalinin işlevinin belirlenmesi önerilmektedir (Nelly vd., 2016). İşlevsel analiz, azaltılmak istenen/problem davranışların işlevlerinin belirlemek amacıyla gerçekleştirilen işlevsel değerlendirme sürecinin bir alt aşamasıdır. İşlevsel analiz sürecinin temel amacı, azaltılmak istenen davranışın nedenlerinin belirlenmesi ve bu yolla davranışın işlevine uygun olumlu davranışlar kazandırmak için etkili yöntemlerin kullanılmasıdır (Hanley, Iwata ve McGrad, 2003; Toper-Korkmaz, 2018). Ekolalinin azaltılmasına yönelik çalışmalarda ekolalinin işlevinin belirlenmesi ekolalik ifadeye alternatif olarak öğretilebilecek sözel davranışın belirlenmesini kolaylaştırabilir.

Ekolali müdahalelerinde uygulamacıların (özel eğitim öğretmenleri, dil ve konuşma terapistleri, ebeveynler vb.) dikkat etmesi gereken bazı unsurlar bulunmaktadır (Stiegler, 2005). Alanyazındaki araştırmaların bulguları ışığında, aşağıda OSB olan bireylerde ekolalinin azaltılmasına yönelik yapılacak çalışmalar için uygulamacılara birtakım önerilerde bulunmuştur.

- Uygulamacılar çok fazla soru ve yönerge kullanmaktan kaçınmalıdır. Çünkü bu ifadeler ekolalik ifadelerin ortaya çıkma sıklığını artırmaktadır.
- Ekolalinin azaltılması için, bireylerin sorulara yanıt vermesi yerine daha çok iletişim başlatma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan müdahaleler planlanmalıdır.
- Uygulamacılar ya da diğer iletişim ortakları öncelikle ekolalinin olası işlevini belirlemelidir. Ekolalinin işlevini belirleyebilmek için ekolalik ifadelere eşlik eden bakışlar, jestler, beden hareketleri vb. gibi belirtilere dikkat etmelidir.
- OSB olan bireylerin doğal ve sosyal iletişim ortamlarında pek çok akranla dil kullanımı pratiği yapması için çeşitli fırsatlar yaratılmalıdır. Çünkü akranlarla birlikte olmak dil edinimi sürecinde önemli bir role sahiptir.
- Toplumdaki tüm bireylerin belirli ortamlarda ya da durumlarda nispeten sessiz kalması gerekmektedir. OSB olan bireylerin bu ortamlardan izole edilmeden, aileleriyle bu durumları deneyimleyebilmesi için ailelerle işbirliği yapılmalıdır. Bu amaçla iletişim gelişimini engellemeden, özel durumlarda (örn., törenlerde) sessiz kalmayı öğretmek için çeşitli davranışsal yöntemlerden (örn, pekiştirme, TKYY, DDAP) yararlanılabilir.
- Uygulamacılar ve iletişim ortakları bireylerin sıklıkla kullanabileceği; yaşına ve performansına uygun olan sosyal iletişimsel ifadelere model olmalıdır. Çünkü daha karmaşık ifadeler oluşturabilmek için yapı taşları olarak kullanabilecekleri daha küçük ve farklı bağlamlarda kullanabilecekleri dil bileşenleri (örn., “Su alabilir miyim?”, “Lavaboya gidebilir miyim?”) sağlamak gerekmektedir. Bu nedenle hedeflenen cümleler, bireyler arasında önemli ölçüde farklılıklar gösterebilir.
- Uygulamacılar öğrencinin özellikleri, ekolalinin işlevi gibi çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurarak, ekolaliyi azaltmak için davranış analizine dayalı bir ya da birkaç yöntemi birlikte (örn., TKYY ve DDAP birlikte) kullanabilirler.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sıklıkla rastlanan ekolaliye ilişkin yapılan açıklamalar ve ekolalinin azaltılmasında uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan müdahale yöntemlerinin tanıtılmasıyla sınırlıdır. Ulusal alanyazında ekolaliye ilişkin bir kaynak olmaması nedeniyle ulusal çalışmalara değinilememiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma derleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Ahearn, W., Clark, K., MacDonald, R., & Chung, B. (2007). Assessing and treating vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 263-275. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.30-06>
- Ahearn B. (2013) Response Interruption/Redirection. In: Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1296
- Ahrens, E., Lerman, D., Kodak, T., Worsdell, A., & Keegan, C. (2011). Further evaluation of response interruption and redirection as treatment for stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 95-108. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-95>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Benke, T., & Butterworth, B. (2001). Palilalia & repetitive speech. *Brain and Language, 78*, 62-81. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2445>
- Bogin, J., & Sullivan, L. (2009). Overview of differential reinforcement of other behaviors. Sacramento, CA: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, M.I.N.D. Institute, University of California at Davis School of Medicine. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/Differential-Reinforcement-complete10-2010.pdf>
- Cassella, M., Sidener, T., Sidener, D., & Progar, P. (2011). Response interruption and redirection for vocal stereotypy in children with autism: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 169-173. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-169>
- Dounavi, A. (2011). Treating vocal stereotypy in a child with autism: Differential reinforcement of other behavior and sensory-integrative therapy. *European Journal of Behavior Analysis, 12*(1), 231-237. <https://doi.org/10.1080/15021149.2011.11434366>
- Enloe, K., & Rapp, J. (2014). Effects of noncontingent social interaction on immediate and subsequent engagement in vocal and motor stereotypy in children with autism. *Behavior Modification, 38*, 374-391. <https://doi.org/10.1177/0145445513514081>
- Fay, W. H. (1973). On the echolalia of the blind and of autistic children. *The Journal of Speech and Hearing Disorders, 38*, 478-489. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/4754881>
- Foxx, R. M., & Faw, G. D. (1990). Long-term follow up of echolalia and question answering. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 387-396. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-387>
- Foxx, R. M., Faw, G. D., McMorro, M. J., Kyle, M. S., & Bittle, R. G. (1988). Replacing maladaptive speech with verbal labeling responses: An analysis of generalized responding. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 411-417. <https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-411>
- Foxx, R. M., Schreck, K. A., Garito, J., Smith, A., & Weisenberger, S. (2004). Replacing the echolalia of children with autism with functional use of verbal labeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*, 307-320. <https://doi.org/10.1007/s10882-004-0688-5>
- Gartland, M. E. (2009). *The Effects of Response Interruption/Redirection and Differential Reinforcement of Other Behaviors on Vocal Stereotypy in Children With Autism* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1249572421
- Hanley, G.P., Iwata, B.A & McCord, B.E. . (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*, 147-185. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147>
- Healy, O., Lydon, S., Brady, T., Rispoli, M., Holloway, J., Neely, L. & Grey, I. (2019) The use of differential reinforcement of other behaviours to establish inhibitory stimulus control for the management of vocal stereotypy in children with autism. *Developmental Neurorehabilitation, 22* (3), 192-202. <https://doi.org/10.1080/17518423.2018.1523246>
- Hetzroni, O. E., & Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 95-113. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022602.40506.bf>

- Howlin, P. (1982). Echolalic and spontaneous phrase speech in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, 281-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1982.tb00073.x>
- Jared, C. E. (2011). *The effects of response interruption redirection and differential reinforcement of other behaviors on rates of vocal stereotypy* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1313247693
- Karmali, I., Greer, R. D., Nuzzlo-Gomez, R., Ross, D. E., & Rivera- Valdes, C. (2005). Reducing palilalia by presenting tact corrections to young children with autism. *Analysis of Verbal Behavior*, 21, 145-153. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/609/>
- Kirchner, D.M. & Prutting, C.A. (1987). Spontaneous verbal repetition: A performance-based strategy for language acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1, 147-169. <https://doi.org/10.3109/02699208708985009>
- Light, C., Roberts, B., Dimarco, R., & Greiner, N. (1998). Augmentative and alternative communication to support receptive and expressive communication for people with autism. *Journal of Communication Disorders*, 31, 153-180. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(97\)00087-7](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(97)00087-7)
- Liu-Gitz, L., & Banda, D. (2010). A replication of the RIRD strategy to decrease vocal stereotypy in a student with autism. *Behavioral Interventions*, 25, 77-87. <https://doi.org/10.1002/bin.297>
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 131-165. <https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-131>
- McEvoy, R. E., Loveland, K. A., & Landry, S. H. (1988). The functions of immediate echolalia in autistic children: A developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 657-668.
- McMorrow, M. J., & Foxx, R. M. (1986). Some direct and generalized effects of replacing an autistic man's echolalia with correct responses to questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 289-297. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-289>
- Neely, L., Gerow, S., Rispoli, M., Lang, R., & Pullen, N. (2016). Treatment of echolalia in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(1), 82-91. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0067-4>
- Neitzel, J. (2009). Steps for implementation: Response interruption/redirection. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina. https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/ebpbriefs/ResponseInterruption_Steps.pdf
- O'Connor, A., Prieto, J., Hoffman, B., DeQuinzio, J., & Taylor, B. (2011). A stimulus control procedure to decrease motor and vocal stereotypy. *Behavioral Interventions*, 26, 231-242. <https://doi.org/10.1002/bin.335>
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192
- Philips, G. M., & Dyer, C. (1977). Late onset echolalia in autism and allied disorders. *British Journal of Disordered Communication*, 12, 47-59. <https://doi.org/10.3109/13682827709011308>
- Poulson, C. L. (2009). Behavioral theory and language acquisition. In A. Fitzner & P. Sturmey (Eds.), *Language and Autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (pp. 51-78). PRO-ED.
- Prizant, B., & Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249. <https://doi.org/10.1044/jshd.4603.241>
- Prizant, B.M. & Rydell, P. (1984). An analysis of the functions of delayed echolalia in autistic children. *Journal of Speech Hearing Research*, 46, 183-192. <https://doi.org/10.1044/jshr.2702.183>
- Roberts, J. M. (1989). Echolalia and comprehension in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(2), 271-281.
- Roberts, J. M. A. (2014). Echolalia and language development in children with autism. In J. Arciuli & J. Brock (Eds.), *Communication in autism* (pp. 53-74). John Benjamins Publishing Company.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781.

- Rydell, P. J. & Mirenda, P. (1994). Effects of high and low constraint utterances on the production of immediate and delayed echolalia in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(6), 719-735. <https://doi.org/10.1007/BF02172282>
- Schumacher, B., & Rapp, J. (2011). Evaluation of the immediate and subsequent effects of response interruption and redirection on vocal stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 681- 685. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-681>
- Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., Schlosser, R. W., & Lancioni, G. E. (2007). Communication intervention. In P. Sturmey & A. Fitzner (Eds.), *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (pp. 151-185). PRO-ED.
- Spencer, V. G., & Alkhanji, R. (2018). Response interruption and redirection (RIRD) as a behavioral intervention for vocal stereotypy: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 33-43. <https://www.jstor.org/stable/26420425>
- Stiegler, L. N. (2015). Examining the echolalia literature: where do speech-language pathologists stand?. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 750-762. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0166
- Stribling, P., Rae, J., & Dickerson, P. (2007). Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, 427-444. <https://doi.org/10.1080/13682820601183659>
- Sturmey, P. (2009). Reducing inappropriate verbal behavior. In A. Fitzner & P. Sturmey (Eds.), *Language and Autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (pp. 279-298). PRO-ED.
- Şahin, Ş. & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2017). Dil ve iletişim gelişimi: Bebeklik, erken çocukluk, okul öncesi ve okul dönemi gelişimi Ö. Diken (Ed.) *İletişim ve alternatif iletişim sistemleri içinde* (s. 3-30). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Taylor, B., Hoch, H., & Weissman, M. (2005). The analysis and treatment of vocal stereotypy in a child with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 239-253. <https://doi.org/10.1002/bin.200>
- Toper-Korkmaz, Ö. (2018). Problem Davranışların İşlevlerinin Belirlenmesinde Standart İşlevsel Analiz Test Oturumlarının Düzenlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 651-678. <https://doi.org/10.19171/uefad.505626>
- Valentino, A. L., Schillingsburg, M. A., Conine, D. E., & Powell, N. M. (2012). Decreasing echolalia of the instruction Bsay during echoic training through use of the cues-pause-point procedure. *Journal of Behavioral Education*, 21, 315-328. <https://doi.org/10.1007/s10864-012-9155-z>
- Vicker, B. (1999). Functional categories of delayed echolalia. *The Reporter*, 4(2), 7-10. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/9126/01.pdf?sequence=1>
- Vicker, B. (2009). Functional categories of immediate echolalia. Bloomington, IN: Indiana Resource Center Autism. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/9540>
- Zaghlawan, H. (2011). A parent-implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism (Doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana Champaign, ABD. <http://hdl.handle.net/2142/26087>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Echolalia is the verbal repetition of a previously spoken statement and is common in individuals with autism spectrum disorders. Echolalia negatively affects the social acceptance and independent life opportunities of individuals with autism spectrum disorder. Various sources about echolalia are available in the international literature. However, there is no written source in Turkish in the field of special education related to echolalia and treatments of echolalia. Therefore, this study aimed to explain the types of echolalia, the relationship between echolalia and verbal imitation, and the functions of echolalia. In addition, the term of echolalia and vocal stereotype were compared, the effect of echolalia on speech was discussed, and three behavioral interventions commonly used in the reduction of echolalia were introduced.

Echolalia and Types of Echolalia

Echolalia is divided into two categories in terms of time of occurrence; (a) immediate echolalia and (b) delayed echolalia. Immediate echolalia occurs when the latency between the first and the repeated utterance is within a few seconds. The child with ASD repeating a question such as "What's your name?" rather than saying her name is an example of immediate echolalia. Delayed echolalia is the repetition of previously heard utterance after a few minutes, hours, days, weeks, months or years. In terms of linguistic elements, echolalia is divided into two categories; (a) unmitigated echolalia and (b) mitigated echolalia. Unmitigated echolalia is exact repetition of words spoken by others the repetition of the words in someone else's speech completely. Mitigated echolalia, on the other hand, is repetition the first few words spoken by others, and then continue to speak with his own words.

The Relationship Between Echolalia and Verbal Imitation

Typically developing babies try to repeat or imitate the sounds around them in the first 8-12 months. Sometimes they imitate the actual sounds they hear sometimes the similar ones. This period in preverbal language development is called verbal imitation or echolalia. Echolalia is normally expected process for the children demonstrating typical development up to 30 months. However, over time, these conversations leave their place to meaningful speeches. Although verbal imitation is a part of language development in children with typical development, some children with ASD keep producing echolalic speech after early childhood. In addition, children with ASD have a higher rate of echolalic speech than typically developing children. However, for some children with ASD, echolalia might be a mean of communication that they use throughout their lives.

The Function of Echolalia

In the literature, there are some studies that determined the functions of immediate echolalia and delayed echolalia. Researcher stated in their studies that immediate echolalia and delayed echolalia have interacting and non-interacting functions.

Echolalia and Vocal Stereotype Terms

Many researchers think that vocal stereotype involve unusual vocalization and unusual verbalization. In addition, most of the vocal stereotype definitions are based on the feature of unrelatedness to the context. However, speech and language therapists claimed that verbalization should be distinguished from vocalization, and echolalic utterances may be relevant, even if they seem irrelevant. They express that this situation can be noticed when examined carefully.

Intervention Methods for Echolalia

Children with echolalic speech generally have some crucial skills like language control, breath control and coordination, producing sounds and prosodic features of language such as voice level, intonation, rhythm. They also have imitation skills. So, they are able to imitate an adult's speech. For this reason, teaching functional language skills to children with ASD producing echolalic speech can be easier compared to children without verbal behavior.

Researchers and instructors use various behavioral methods such as prompting, reinforcement and modeling in order to reduce echolalia. In this study, three of the methods that are developed based on applied behavioral analysis are explained. The first method is differential reinforcement of other behaviors which is often used to reduce echolalia. In this method reinforcement is offered for desired behaviors while ignoring inappropriate behaviors. Second method is interrupting and redirecting the reaction. In this method instructor prevents student's misbehavior and then focuses on encouraging the student to learn a more appropriate, alternative behavior. The third method is point-pause-finish. In this method the instructor gives a visual cue to keep the student quiet by holding his index finger at his and student's eye level. Then, instructor presenting the instruction and provides a short pause right after the instruction. Meanwhile, the instructor continues to show the visual cue while giving instructions. Finally, instructor points the picture card by moving his index finger and verbalize the target word.

Conclusion

Methods based on applied behavior analysis are effective methods to increase verbal behaviors to individuals with ASD and to reduce echolalia. Echolalic speech may not always be a meaningless and out of context. For this reason, it is recommended to first determine the function of echolalia through functional analysis. Determining the function of echolalia may facilitate the determination of verbal behavior that can be taught as an alternative to echolalic expression.

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/page/5270> adresinde açıklanan " Etik İlkeler, Sorumluluklar ve Politikalar "'a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/writing-rules> adresinde "Yazım Kuralları" başlığı altında da açıklandığı üzere aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir. Yazım kurallarına göre MS-Word kelime işlemci yazılımında hazırlanmış şablonu indirmek için [tıklayınız](#).

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra "," koyularak ORCID bilgisine yer verilmelidir. Bir alt satırda kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250 kelimeyi geçmemelidir. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

BİRİNCİ DÜZEY BAŞLIK

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, Yöntem birinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcılar/Örneklem alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü düzey başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin Katılımcılar/Örneklem ikinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metinde yer alan parantez içi atıflarda (Soyad & Soyad, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. & işareti kullanılmalıdır. Parantez dışı atıflarda ve ifadesi kullanılmalıdır. Soyadı ve Soyadı (2021) gibi. Üç ve daha fazla yazarlı atıflarda (Soyadı, Soyadı, & Soyadı, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. Aktaran için akt. kısaltması, ve diğerleri için vd., ifadesi kullanılmalıdır (Soyadı vd., 2021).

Şekil Başlıkları

Şekil kullanımlarında şekil konumu "Metinle Aynı Hizaya" olarak seçilmelidir. Şekil ismi şekil numarası ile birlikte şeklin üstünde olmalıdır. Şekil numarası "Şekil X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. "Şekil X" ifadesinden önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Şekil X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak belirlenmiştir. Şekil ismi bir satır alta italik olarak yazılmalıdır. Eğer şekil başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Şekil adından sonra boşluk (Enter) bırakılmasına gerek yoktur, İtalik olan şekil başlığının paragraf aralığı "sonra 6" olarak hali hazırda formatlanmıştır. Tüm şekil, resim ve çizimlerin okunabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Metin içerisinde Şekil 1'de gösterildiği üzere ifadesindeki gibi şekilden mutlaka bahsedilmelidir. .

Tablo Başlıkları

Açıklayıcı tablo ismi tablo numarası ile birlikte tablonun üstünde olmalıdır. Tablo numarası "Tablo X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. Tablo başlığı italik olarak her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde (Başlık stili) yazılmalıdır. Eğer tablo başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Tablodan adından önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Tablo X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak hali hazırda belirlenmiştir. Tablonun kendisinden sonra ayrıca boşluk bırakılmasına gerek yoktur.

Metin içerisinde "Tablo 1'de gösterildiği üzere" gibi tablodan mutlaka bahsedilmelidir. Tablonun düzenlenmesinde APA kuralları takip edilmelidir. Dikey çizgi kullanılmamalıdır. APA stiline göre tablolarda sadece en üst başlık grubunun altında ve üstünde tablo kenarlıkları olmalı ve sadece en alt satırın alt tablo kenarlığı olmalıdır. Diğer taraftan tablonun ana yapısını bozmamak kaydı ile okunabilirliği sağlamak adına önemli alt-başlıkların sunumunda yatay çizgilere yer verilebilir. Tablo içerisindeki metin Cambria 10 punto ile yazılmalıdır. Gerekli durumda 9 punto kullanılabilir.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa “Gir tuşu” (“Enter”) ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. bu satırın önce ve sonra paragraf aralığı 0 olarak ayarlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu başlık altında araştırmanın kısıtlarına mutlaka detaylıca yer verilmelidir. Metin yine 11 punto, Cambria fontunda ve tek satır aralıklı olmalıdır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin bir bölümünün daha önceden sunulduğu konferans vb. var ise beyan edilmelidir. Makale daha geniş kapsamlı bir araştırmanın / projenin bir bölümü ise araştırmanın ya da projenin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Örneğin, bir yüksek lisans tezinin bir bölümü makale olarak gönderildi ise tezin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Eğer araştırma bir kurum tarafından desteklenen bir projeden (BAP Projesi, TÜBİTAK Projesi gibi) vb. üretildi ise proje numarasına, proje adı ve projenin bitiş tarihi (proje bitmedi ise devam eden proje olduğu ifade edilerek) yazılarak beyan edilmelidir. Eğer bu kapsamda bir beyan yok ise, “Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır” şeklinde bir ifade yazılmalıdır. Bu bölüm zorunludur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birden fazla yazarı olması durumunda araştırmanın yazarlarının katkı oranları beyan edilmelidir. Farklı senaryolar için örnekler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır. Makalenin yazarları kendi araştırma süreçlerine yönelik benzer bir metin kaleme almak zorundadırlar. Bu bölüm zorunludur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir çıkar çatışması olup olmadığını ifade etmelidir. Eğer bir çatışma beyanı yok ise “Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz” şeklinde beyanda bulunulması gerekmektedir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye yer verilmesi gereklidir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı, etik değerlendirme kararının tarihi ve etik değerlendirme belgesi sayı numarasına yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 7 kurallarına uyulmalıdır. Kaynakçada yazar formatında “ve” ifadesi yerine & işareti kullanılmalıdır. Kitap içerisinde bölüm için In ifadesi yerine içinde ifadesi kullanılmalıdır. Kitap atıflarında Şehir bilgisine gerek yoktur. İnternette alınan kaynaklarda “erişilmiştir” ifadesine gerek yoktur. Doğrudan http:// ile başlayan İnternet adresi verilmelidir. DOI kullanımında da doğrudan http:// ile başlayan doi adresinin verilmesi yeterlidir.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Makale başlığı burada yer almalıdır. *Dergi Adı*, 5(1), 12-34.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Kitap bölümü başlığı burada yer almalıdır. A. Soyadı & A. Soyadı (Ed.) içinde, *Kitap başlığı burada yer almalıdır* (ss. 12-34). Yayınevi.

Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir.

APA 7 yönergeleri için açık kaynak https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html adresi incelenebilir.

Genişletilmiş İngilizce/Türkçe Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda Türkçe çalışmalarda genişletilmiş İngilizce Öz'e, İngilizce çalışmalarda genişletilmiş Türkçe Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimedenden oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.

Araştırma Etiğine Yönelik Açıklamalar

Yöntem Başlığı altında "Araştırma Etiği" alt başlığına ve bu alt başlık altında üçüncü düzey başlık "Etik kurul izin bilgileri" alt-başlığına yer verilmesi zorunludur. Bu bölümler altında yer alması gereken içeriğe yönelik bilgilere Şablon dosyada yer verilmiştir.

Makalenin son bölümünde yine "Yayın Etiği Beyanı" başlığı altında Şablon dosyada açıklanan bilgilere yer verilmesi zorunludur.

Benzer şekilde Şablon dosyada belirtildiği üzere makalenin son bölümünde "Destek ve Teşekkür", "Araştırmacıların Katkı Oranı", "Çatışma Beyanı" bölümlerinin doldurulması zorunludur.

Özgünlük Raporu

Yazarlar intihalden (plagiarism) kesinlikle kaçınmalıdır. Bilimsel etik sorunlarının en başında gelen intihal, daha önce yayımlanmış bir yayının (bu yazarın daha önce yayınladığı kendi yayını da olabilir) tümünün ya da bir kısmının kaynak gösterilmeden alınarak yeni yayın gibi yeniden yayınlanmasıdır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi intihali önlemek için yazarlardan yaygınlığı kabul görmüş bir intihal yazılımını kullanarak intihal raporu göndermelerini talep eder. Makale gönderim aşamasında yazar(lar) özgünlük raporunu göndermek zorundadırlar. Rapor kaynakça hariç en fazla %20'nin altında olmak zorundadır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41001 İzmit Kocaeli 41001 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

http://dergipark.org.tr/kuje http://dergipark.org.tr/kuje

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846